

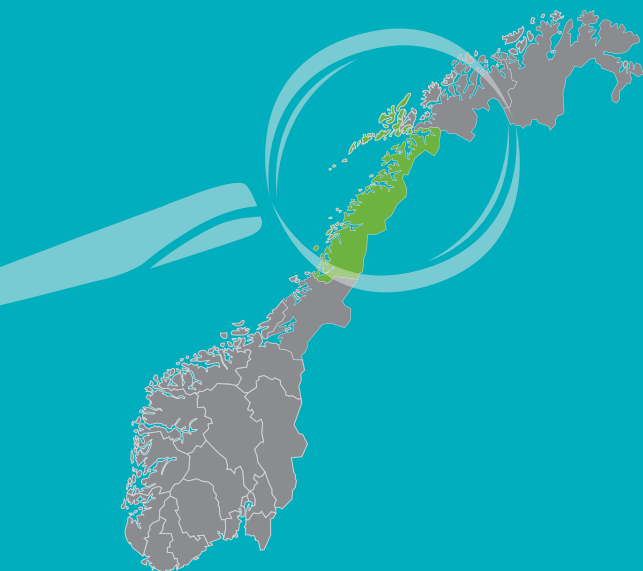
På vei fra læreplan til klasserom

Om læreres fortolkning,
planlegging og syn på LK06

Janet Hodgson
Wenche Rønning
Anne Sofie Skogvold
Peter Tomlinson

	lav	høy
kv.	7,6	5,3
"	"	"

→ se Weber (1971)



30 år
1979-2009

**NORDLANDS
FORSKNING**
Nordland Research Institute

20

15

10

5

På vei fra læreplan til klasserom

Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06

av

**Janet Hodgson
Wenche Rønning
Anne Sofie Skogvold
Peter Tomlinson**

NF-rapport nr. 3/2010

ISBN-nr.: 978-82-7321-592-5

ISSN-nr.: 0805-4460

REFERANSESIDE

- Rapporten kan også bestilles via nf@nforsk.no

Tittel På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06.	Offentlig tilgjengelig: Ja	NF-rapport nr.: 3/2010
	ISBN nr. 978-82-7321-592-5	ISSN 0805-4460
	Ant. sider og bilag: 126	Dato: Februar 2010
Forfattere Janet Hodgson, Wenche Rønning, Anne Sofie Skogvold og Peter Tomlinson	Prosjektansvarlig (sign): Wenche Rønning	
	Forskningsleder: Willy Lichtwarck	
Prosjekt Sammenhengen mellom undervisning og læring. Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag (SMUL).	Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet	
	Oppdragsgivers referanse Annette Qvam	
Sammendrag Dette er andre delrapport fra prosjektet "Sammenhengen mellom undervisning og læring. Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag (SMUL)." Den omfatter en studie av læreres planlegging for implementering av Læreplan for Kunnskapsløftet, LK06 gjennom å se på hvilke plansystemer som utvikles, innholdet i planene og hvordan planprosessene har foregått. I studien av planenes innhold fokuseres det på elementer som er sentrale i LK06 som kompetansemål, mål for grunnleggende ferdigheter og ivaretagelse av arbeid med læringsstrategier. Rapporten inneholder også en analyse av lærernes vurdering av den nye læreplanen for disse elementene og mer generelt.	Emneord Kunnskapsløftet, LK06 Læreplan, læreplananalyse, kompetansemål, grunnleggende ferdigheter, læringsstrategier, implementering, planlegging, utdanningsreform	
	Keywords Knowledge Promotion Reform, LK06, Curriculum, curriculum analysis, competence aims, basic skills, learning strategies, implementation, planning, education reform	
Andre rapporter innenfor samme forskningsprosjekt/program ved Nordlandsforskning	Salgspris NOK 150,-	

Nordlandsforskning utgir tre skriftserier, rapporter, arbeidsnotat og artikler/foredrag. Rapporter er hovedrapport for et avsluttet prosjekt, eller et avgrenset tema. Arbeidsnotat kan være foreløpige resultater fra prosjekter, statusrapporter og mindre utredninger og notat. Artikkel/foredragsserien kan inneholde foredrag, seminarpaper, artikler og innlegg som ikke er underlagt copyright rettigheter.

FORORD

Den foreliggende rapporten er Delrapport nr. 2 fra prosjektet *Sammenhengen mellom undervisning og læring. Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag*¹ (SMUL). SMUL er ett av prosjektene under programmet for Evaluering av Kunnskapsløftet (EvaKL). Utdanningsdirektoratet er oppdragsgiver.

SMUL har hovedfokus på hvordan **læreren** forstår, fortolker og omsetter Læreplan for Kunnskapsløftet, LK06, i praksis, og i det datamaterialet som presenteres er det derfor læreren som står i fokus. Denne delrapporten har fokus på hvordan lærerne ser på LK06, hvordan de fortolker læreplanen og planlegger sitt arbeid med implementering av LK06 i klasserommet.

Forskerne som har deltatt i utarbeidelsen av denne rapporten, kommer fra Universitetet i Leeds og Nordlandsforskning. Peter Tomlinson er Professor Emeritus ved School of Education ved Universitetet i Leeds, mens Janet Hodgson var ansatt ved universitetet inntil 2006. Wenche Rønning og Anne Sofie Skogvold er forskere ved Nordlandsforskning.

Vi takker alle lærere som har deltatt i dybdestudiene som er utført på 21 skoler i fire ulike fylker. Gjennom sin deltakelse har lærerne bidratt både skriftlig, gjennom å gi oss tilgang til plandokumenter, og muntlig, gjennom intervju om sitt planarbeid og hvordan de ser på og fortolker læreplanen. Vi vil også takke skolelederne som velvillig har gitt oss tilgang til skolene og hjulpet oss med organisering av forskningsarbeidet. Til slutt vil vi takke skoleeierne som har bidratt med tilgang til skolene, og som også har gitt oss tilgang til kommunale planer i de tilfeller der slike er utviklet.

Vi håper dette arbeidet og vår rapport kan være av interesse for lærere, skoleledere og andre som, som del av sitt arbeid, jobber med problemstillinger knyttet til hvordan lærere arbeider med og vurderer ulike forhold vedrørende implementering av LK06.

Bodø, februar 2010

¹ En fullstendig beskrivelse av prosjektet finnes på Utdanningsdirektoratets hjemmesider: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Evalueringen%20av%20Kunnskapsløftet/Nordlandsforskning_del_I_2_1_I_2_3_I_2_4_og_II_2_prosjektbeskrivelse.pdf

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD	1
SAMMENDRAG	5
SUMMARY	7
1 INNLEDNING	10
1.1 Oppbygning av rapporten	11
2 SMUL-PROSJEKTET – BAKGRUNN, TEORI OG TILNÆRMING	12
2.1 Prosjektets natur	12
2.1.1 Den utdanningspolitiske konteksten.....	12
2.1.2 Prosjektets begrepsmessige og teoretiske grunnlag.....	14
2.2 Prosjektets fokusområder og rapporter.....	15
2.3 Metodisk tilnærming.....	17
2.3.1 Generell tilnærming	17
2.3.2 Utvalg og design	17
2.3.3 Metoder for datainnsamling og analyse	19
3 FOKUS I DEN FORELIGGENDE RAPPORTEN: FORTOLKNING AV OG PLANLEGGING FOR IMPLEMENTERING AV LK06	22
3.1 LK06 og planlegging – forskningsspørsmål.....	22
3.2 LK06 - Forhold ved planlegging og implementering av læreplanen.....	23
3.3 Læreres planlegging – teori og forskning	24
3.4 Operasjonalisering av Forskningsspørsmålene om fortolkning og planlegging.....	30
3.5 Datakilder og analyse	31
3.5.1 Innsamling av data.....	31
3.5.1.1 Planleggingsdokumentasjon.....	31
3.5.1.2 Planleggingsintervju	32
3.5.1.3 Tilgjengelighet av data	32
3.5.2 Analyse av data.....	33
3.5.2.1 Reliabilitet i kodingen.....	34
4 FORTOLKNING OG PLANLEGGING ETTER LK06 – VÅRE FUNN	36
4.1 Innledning.....	36
4.2 Planprosessen.....	36
4.2.1 Hvilke plannivå finnes?.....	36
4.2.1.1 Lesing av tabellene	36
4.2.1.2 Nivåer av planaktivitet	38
4.2.2 Hvem planlegger?.....	42
4.3 Planenes innhold	46
4.3.1 Innledning.....	46
4.3.2 Noen utvalgte enheter	46
4.3.3 Forekomst av mål og arbeidsmåter i planene.....	50
4.3.4 Nærmere om mål i planene	53
4.3.4.1 Koding av ivaretagelse av mål i planene	53
4.3.4.2 Kompetansemål i fagene.....	56
4.3.4.3 Grunnleggende ferdigheter.....	66
4.3.4.4 Læringsstrategier og lære-å-læreferdigheter.....	71

4.3.5	Arbeidsmåter og undervisningsstrategier	74
4.3.5.1	Undervisningsstrategier	74
4.3.5.2	Læremidler	77
4.3.5.3	Differensiering	77
4.3.5.4	Vurdering	79
4.3.6	Ivaretagelse av mål og undervisningsprosesser i planene – oppsummering	82
4.4	Ressurser som benyttes i planleggingen	83
5	LÆRERNES VURDERING AV LK06 OG ARBEIDET MED IMPLEMENTERING AV LÆREPLANEN.....	88
5.1	Innledning.....	88
5.2	Hva opplever lærerne som nytt i LK06, og hvordan ser de på det?.....	88
5.2.1	Lærernes syn på LK06 – generelle punkter	89
5.2.2	Lærernes syn på kompetansemål i LK06	92
5.2.3	Kompetansemålene som grunnlag for vurdering	93
5.2.4	Lærernes syn på grunnleggende ferdigheter i LK06.....	95
5.2.5	Lærernes syn på læreplanens fokus på læringsstrategier.....	96
5.2.6	Lærernes syn på fritt metodevalg	98
5.3	Lærernes vurdering av plansystem, planprosess og planenes innhold	99
5.4	Lærernes vurdering av planleggingsressursene	105
6	OPPSUMMERING - KONKLUSJONER	108
	REFERANSER	115
	VEDLEGG 1 – INTERVJUAGENDA PLANLEGGING HØSTEN 2007.....	118
	VEDLEGG 2 – INTERVJUAGENDA PLANLEGGING – HØSTEN 2008	119
	VEDLEGG 3 – KODESYSTEM – PLANLEGGING	122
	VEDLEGG 4 – EKSEMPEL PÅ KODEGRUNNLAG – PLANDOKUMENTER	124

TABELLER

Tabell 1. SMUL-prosjektets fokusområder og deres hoved- og sekundære datakilder. (✓=hoveddatakilde, (✓)= sekundær datakilde)	16
Tabell 2. Oversikt over innsamling av data gjennom prosjektperioden.	19
Tabell 3. Plansystemer i grunnskolen, fordelt etter skoleeier, hovedtrinn og fag.....	40
Tabell 4. Plansystemer i videregående opplæring, fordelt etter skoleeier og fag.....	41
Tabell 5. Læreres deltakelse i planlegging på de ulike plannivåene i grunnskolen, fordelt etter skoleeier og skole.	44
Tabell 6. Læreres deltakelse i planlegging på de ulike plannivåene i videregående opplæring, fordelt etter skoleeier og skole.	45
Tabell 7. Forekomst av mål og arbeidsmåter/undervisningsstrategier i planer i grunnskolen, fordelt etter skoleeier, trinn, skole og fag.....	51
Tabell 8. Forekomst av mål og arbeidsmåter/undervisningsstrategier i planer i videregående opplæring, fordelt etter skoleeier, skole og fag.....	52
Tabell 9. Grad av spesifisering av kompetansemål for fagene på de ulike plannivåene i grunnskolen, fordelt etter skoleeier, hovedtrinn, skole og fag.....	59
Tabell 10. Grad av spesifisering av kompetansemål for fagene på de ulike plannivåene i videregående opplæring, fordelt etter skoleeier.....	60
Tabell 11. Grad av spesifisering av kompetansemål for fagene på de ulike plannivåene i grunnskole, fordelt etter fag.	61
Tabell 12. Grad av spesifisering av kompetansemål for fagene på de ulike plannivåene i videregående opplæring, fordelt etter fag.....	62
Tabell 13. Oversikt over tilgjengelige plandokumenter(antall i tabellens celler) med forekomst av målspesifikasjoner fordelt på spesifikke tidsenheter i grunnskolen og videregående opplæring.	63
Tabell 14. Forekomst av mål for grunnleggende ferdigheter i planer i grunnskolen, fordelt etter skoleeier.	69
Tabell 15. Forekomsten av mål for læringsstrategier i planer i grunnskolen, fordelt etter skoleeier. .	73
Tabell 16. Forekomst av detaljer omkring undervisningsprosess i planer i grunnskolen, fordelt etter skoleeier og skole.	81
Tabell 17. Forekomst av detaljer om undervisningsprosess planer i videregående opplæring, fordelt etter skoleeier og skole.	82
Tabell 18. Ressurser i bruk i planleggingen i grunnskolen, fordelt etter skoleeier og skole.....	85
Tabell 19. Ressurser i bruk i planleggingen i videregående opplæring, fordelt etter skoleeier og skole.	86
Tabell 20. Læreres evaluering av læreplan og læreverk som planleggingsressurs. Samletabell for grunnskole og videregående skole.....	105

FIGURER

Figur 1. Undervisning som meningsfull interaksjon: sentrale elementer	14
Figur 2. Lærer As plansystem vist gjennom beskrivelse av plannivåer og planprosess.....	47
Figur 3. Lærer Bs plansystem vist gjennom beskrivelse av plannivåer og planprosess.	48
Figur 4. Lærer Cs plansystem vist gjennom beskrivelse av plannivåer og planprosess.	49
Figur 5. Eksempel på hierarkisk klyngeanalyse med distinkte klynger.	64
Figur 6. Tredigram framkommet etter klyngeanalyse av mål for fag og tidsangivelse på de ulike plannivåene.	66

SAMMENDRAG

Den foreliggende rapporten er Delrapport nr. 2 fra prosjektet *Sammenhengen mellom undervisning og læring. Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag (SMUL)*. SMUL er ett av prosjektene under programmet for Evaluering av Kunnskapsløftet (EvaKL) og utføres på oppdrag av Utdanningsdirektoratet. SMUL har hovedfokus på hvordan *læreren* forstår, fortolker og omsetter Læreplan for Kunnskapsløftet, LK06, i praksis, og i det datamaterialet som presenteres er det derfor læreren som står i fokus. I utvalget inngår i alt 71 lærere fra alle de fire hovedtrinnene i grunnopplæringen. Lærerne er spredt geografisk og med hensyn til hvilken skoletype de underviser i, hvilken størrelse skolen har, og hvilket av de tre fagene (naturfag, norsk og samfunnsfag) som studien omfatter, de underviser i.

Denne delrapporten har fokus på lærernes *planlegging* for implementering av LK06, med et særlig fokus på hvordan de ivaretar sentrale elementer som kompetansemål, mål for grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier, i planverket sitt. For å følge reisen fra læreplan til klasserom, har vi valgt å fokusere nærmere på følgende punkter:

- Hvilke planer som utvikles på lokalt nivå,
- hvem som deltar i de lokale planprosessene,
- hvilket innhold planene har, og
 - i hvilken form eventuell forekomst av mål for fagene, for grunnleggende ferdigheter og for læringsstrategier har i planene,
- hvilke ressurser lærerne benytter i planleggingen,
- og hvordan lærerne vurderer både plansystemene, prosessen, ressursene og arbeidet med LK06 mer generelt.

Funnene som presenteres i rapporten er framkommet gjennom dokumentstudier av skriftlige planer som inngår i lærernes plansystemer, fra lokale læreplaner utviklet på skoleeiernivå, ned til planer for den enkelte undervisningsøkt, i de tilfeller der slike finnes. I tillegg er lærerne intervjuet om forhold vedrørende deres planlegging og hvordan de ser på den nye læreplanen.

Når vi studerer lærernes plansystemer, så finner vi at der er klare forskjeller mellom grunnskolen og videregående opplæring med hensyn til skoleeiers involvering. Ingen av fylkeskommunene som inngår i utvalget vårt har initiert og gjennomført egen lokal læreplanlegging, mens tre av de fire kommunene har utviklet kommunale læreplaner, i større eller mindre omfang. Grunnskolenes vurdering av de kommunale læreplanene, og hvorvidt de gjør bruk av dem på lavere nivå i

plansystemet, varierer imidlertid mye. Eksempelvis finner vi at selv der kommuner har vektlagt arbeidet med grunnleggende ferdigheter i det kommunale planverket, så er det vanskelig å finne en systematisk oppfølging av dette på plannivåene nærmest den faktiske undervisningen.

Lærernes ivaretagelse av mål, både kompetansemål og mål for grunnleggende ferdigheter, i sine planer, varierer svært mye, både med hensyn til hvilken grad og i form disse elementene eventuelt opptrer i planene. Variasjonen er stor både innad og på tvers av grunnskolen og videregående opplæring. Eksempelvis finner vi eksempler på kompetansemål kopiert direkte fra læreplanen helt nederst i plansystemet, dvs. i ukeplaner eller planer for den enkelte undervisningsøkt, samtidig som andre bryter kompetansemålene ned til læringsmål som enkelt skal kunne testes på slutten av en time eller på slutten av uka. Vi finner ikke at det gjennom plansystemet er skriftliggjort hvordan man skal jobbe for å sikre progresjon i utvikling av ferdigheter. Sett på bakgrunn av at dette er et forhold som forskning har vist kun i varierende grad blir ivaretatt i lærebøker, er dette noe som det er viktig å se nærmere på. Lære-å-læreferdigheter, som det stimuleres til utvikling av blant annet gjennom bruk av læringsstrategier, er ivaretatt i enkelte planer, gjennom at planene referer til bruk av konkrete strategier, men vi finner ikke dette formulert som mål, men som konkrete oppgaver. Eventuell progresjon i disse ferdighetene ligger dermed implisitt i de aktivitetene som det legges opp til.

I planleggingsarbeidet gjør lærerne bruk av planleggingsressurser, og det er læreplanen og læreboka som framstår som de viktigste kildene til planleggingen. Lærebokas sterke stilling i norsk skole bekreftes, gjennom at den er sentral i planlegging på flere nivå, og ved at den i enkelte tilfeller faktisk har ført til at man legger til side planer som er utviklet før læreboka var tilgjengelig, fordi læreboka bryter med det den lokale læreplanen la opp til.

Når det gjelder lærernes organisering av og deltakelse i planarbeid, finner vi interessante forskjeller mellom grunnskolen og videregående opplæring. I grunnskolen skjer det meste av planarbeidet, i enkelte tilfeller helt ned til planlegging av detaljer for den enkelte undervisningsøkta, som et samarbeid mellom lærere. I videregående opplæring, derimot, planlegger lærerne oftest alene, og samarbeid med andre lærere er ofte uformelt og ikke satt i system på skolenivå, slik tilfellet er i grunnskolen. Samarbeid om planlegging, og fordeling av arbeidsbyrden lærerne i mellom i grunnskolen, fører i enkelte tilfeller til at lærere underviser etter planer de ikke selv har laget, og vi reiser spørsmål ved hvilke konsekvenser dette kan få, sett på bakgrunn av at planlegging er en vesentlig del av læreres tenkning om og forberedelse til undervisning.

SUMMARY

The current report presents interim findings from a research project on how teachers understand, interpret, plan for and implement a new national curriculum in Norway. The research project is entitled SMUL (*Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring – The Relationship between Teaching and Learning*) and is part of a national research programme funded by the Norwegian Directorate of Education and Training to evaluate the implementation of the new Norwegian national curriculum, the *Curriculum for Knowledge Promotion (LK06)*. In SMUL we are following teachers and their students over a period of three years, collecting data in a number of different ways, from videoing units of teaching, interviewing teachers and pupils to collecting plans and other relevant documents. In this report we draw on data from 71 teachers from both compulsory and upper secondary education.

This report focuses on how teachers *plan* for the implementation of LK06, with a particular focus on how they deal in their planning with such central elements as subject competence aims, aims for basic skills, and learning strategies. In order to follow the planning journey from curriculum to classroom, we have chosen to focus on the following issues:

- What kinds of plans are being developed at local level,
- Who takes part in the planning processes,
- What the plans contain, and in particular:
 - In what form the teaching aims for subjects, for basic skills and for learning strategies are represented in the plans,
- What kinds of resources teachers use in their planning, and finally
- How the teachers view the planning systems being developed, the planning process and the resources in use, and how they find working with LK06 more generally.

The findings presented in the report stem from documentary study of written plans that feature in the teachers' planning systems, these ranging from local curriculum plans developed at school owner level, down to plans for particular teaching sessions, where these are available. In addition teachers have been interviewed about their planning and how they view the new curriculum.

When we study the teachers' planning systems we find that there are major differences with regard to the school owners' (municipalities and county municipalities) involvement in the development of local curriculum plans as a function of educational level. At upper secondary level none of the county municipalities represented in our sample have initiated and carried out their own local

curriculum planning, while at compulsory education level three of the four municipalities in the sample have engaged in such work to a greater or lesser extent. However, teachers' evaluations of these municipal plans and whether they use them in their own more detailed planning vary considerably. As an example, we find that even in municipalities where working with basic skills has been emphasised in the municipal plan there is little evidence that this is followed up in a systematic way at lower levels in the planning system, in plans closer to the actual teaching.

The teachers' attention to teaching aims in their plans varies considerably, whether for subject competences or basic skills, both regarding the extent to which such elements appear in the plans and in what forms. There is great variation both within and across compulsory education and upper secondary education. For example: at the lowest level in the planning system, i.e. in weekly plans or lesson plans, we find examples of subject competence aims being simply copied into weekly plans or lesson plans in the general form they appear in LK06, whilst in other cases aims are expressed as very concrete learning goals that are meant to be tested at the end of the week or of the lesson.

With regard to basic skills, we do not find that the plans contain any evidence of a systematic approach to extended teaching to secure pupils' progressive development of such skills over time. Combined with the fact that research on textbooks has shown that treatment of basic skills is not dealt with systematically and with regard to progression over the years, this is an area that it is important to investigate further. The achievement of learning to learn skills is dealt with in some plans in that the plans refer to the use of concrete strategies. However, we do not find this formulated as intended learning outcome aims, but only as tasks or activities to be carried out, so any progression in pupils' development of such skills can only, if at all, be found implicitly in the activities referred to.

Teachers make use of different resources when they plan. Together with the curriculum plan itself, the most important planning resource is the textbook. The textbook's strong position in Norwegian education is confirmed in that it features as the most commonly used resource at some planning levels and in that it has actually caused teachers to abandon previously developed local curriculum plans when the new textbook turned out to deviate from the plan they had developed concerning when and how it dealt with certain competence aims.

With regard to teachers' organisation of and participation in planning, we find interesting differences between teachers in compulsory and upper secondary education. Teachers in compulsory education cooperate with other teachers in planning, even down to the level of lesson planning. They work

together in teacher teams that have formal meeting points each week or more often. Teachers in upper secondary education, however, plan on their own most of the time, and any cooperation with other teachers is informal and not part of the system at school level, as is the case at the compulsory stage. In some cases at the compulsory education level cooperation in planning and distribution of the workload amongst teachers leads to teachers teaching to plans that they have not made themselves – they teach according to other teachers' plans. Given the importance of teachers' thinking, but also the contrast of its richness and partially tacit nature with the economy of what can be communicated in writing, this may raise serious issues regarding the quality of such teachers' work at the compulsory level.

1 INNLEDNING

Den foreliggende rapporten er Delrapport nummer 2 fra prosjektet *Sammenhengen mellom undervisning og læring (SMUL). Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag.*

Prosjektet som helhet har som mål å studere hvordan *lærere forstår, fortolker og omsetter i praksis* læreplanens mål og intensjoner for fagene norsk, samfunnsfag og naturfag, og *hvilke utslag lærernes tenkning og fortolkning gir* i forhold til elevenes opplæringstilbud og deres læring. Gjennom dette ønsker vi å utvikle kunnskap om hvordan lærere arbeider med sammenhengen mellom undervisning (den synlige aktiviteten) og læring (den usynlige aktiviteten), hva som styrer valgene de gjør av arbeidsmåter og læremidler, hvordan de justerer og endrer underveis, hvordan de innhenter kunnskap og informasjon om læringsprosesser hos den enkelte elev, og hvilken tilbakemelding og oppfølging de gir av elevenes arbeid.

Prosjektet som helhet har tre ulike metodiske tilnærminger:

- Dybdestudier (videoopptak, intervju og dokumentstudier) over tid av et utvalg lærere og elevgrupper gjennom hele utdanningsløpet.
- Dokumentstudier av læreplanverk, læremidler og lokale plandokumenter.
- Deltakelse i fellessurvey for Evaluering av Kunnskapsløftet.

For en mer utførlig beskrivelse av teoretisk grunnlag, problemstillinger og metodisk tilnærming viser vi til prosjektbeskrivelsen som finnes på Utdanningsdirektoratets hjemmesider².

I denne andre delrapporten presenterer vi resultater fra studier av læreres fortolkning av og planlegging for implementering av LK06, og hvordan de vurderer læreplanen og de prosessene som er knyttet til den lokale læreplanleggingen.

Det er tidligere publisert en delrapport fra prosjektet (Rønning *et al.* 2008), der fokus var satt på analyse av læreplan og læreverk i de tre fagene som SMUL-prosjektet omfatter - naturfag, norsk og samfunnsfag. I tillegg er det utarbeidet et notat til oppdragsgiver inneholdende en oversikt om funn vedrørende bruk av 25 prosentregelen så langt. For en mer detaljert oversikt over innhold i

² Referanse: <http://www.utdanningsdirektoratet.no/Tema/Forskning/Evaluering-av-Kunnskapsloftet/>

påfølgende rapporter fra prosjektet og hvilket datamateriale det er bygget på, viser vi til punkt 2.2 nedenfor.

Prosjektet vårt konsentrerer seg, som nevnt ovenfor, om lærere og hvordan de forstår, fortolker og gjennomfører oppgaven med å tilrettelegge for læring gjennom valg av arbeidsmåter, læremidler og vurderingsmåter. Siden dette er en evaluering av implementering av en ny læreplan, LK06, er problemstillingene også rettet mer spesifikt mot det som kan oppfattes som nytt i gjeldende læreplan. Av den grunn er det enkelte elementer i denne læreplanen som vies særskilt oppmerksomhet, nemlig hvordan lærerne forstår og arbeider med kompetansemålene i læreplanen, hvordan de møter utfordringene i læreplanen med å ha fokus på grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier, og hvordan de fortolker og gjør bruk av læreplanens prinsipper om metodefrihet og muligheten for å tilrettelegge undervisningen for enkeltelever.

1.1 OPPBYGNING AV RAPPORTEN

Etter dette, innledende kapittelet presenterer vi i Kapittel 2 SMUL-prosjektet og den konteksten det inngår i. I Kapittel 3 ser vi nærmere på fokuset i den foreliggende rapporten, nemlig fortolkning og planlegging under LK06, i tillegg til at vi presenterer relevant forskning om læreres planlegging og hvilke spørsmål og data som ligger til grunn for vårt arbeid. I Kapittel 4 presenteres funn om plansystemer, hvilke prosesser som ligger til grunn for planene, men ikke minst hva planene inneholder og hvilke ressurser som er benyttet i arbeidet. I Kapittel 5 går vi inn på lærernes vurderinger av utfordringene med implementering av LK06, mens vi i det avsluttende Kapittel 6 oppsummerer og drar sammen funn fra de to foregående kapitlene, koblet til annen relevant forskning om læreres planlegging.

2 SMUL-PROSJEKTET – BAKGRUNN, TEORI OG TILNÆRMING

Prosjektet Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring (SMUL) er, som tidligere nevnt, ett av prosjektene under Program for Evaluering av Kunnskapsløftet, EvaKL. I det foreliggende kapitlet gir vi først en kortfattet beskrivelse av prosjektets fokus og forskningsspørsmål, satt innenfor rammen av Kunnskapsløftet som reform og prosjektets generelle teoretiske grunnlag. Dette følges deretter av en gjennomgang av prosjektets metodiske tilnærming, inkludert datakilder og analyser.

2.1 PROSJEKTETS NATUR

2.1.1 Den utdanningspolitiske konteksten

Stortingsmelding 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, som dannet grunnlaget for Kunnskapsløftet, slår fast at Norge som nasjon har gode forutsetninger for å lykkes med å utvikle et godt fungerende utdanningssystem, men at vi står overfor klare utfordringer. Blant disse utfordringene er en for svak kultur for læring, manglende fokus på resultater, utydelige læringsmål, for lite fokus på at elevene skal kunne utvikle gode læringsstrategier og gode grunnleggende ferdigheter (Engelsen 2008:10). Ifølge *Kultur for læring* (s. 3) må det et *systemsifte* til for å kunne ta hånd om disse utfordringene. I *systemsifte* legger meldingen at nasjonale myndigheter nå skal definere målene for opplæringen, men overlate stor frihet til lokalt nivå når det gjelder hvordan arbeidet med å nå målene skal organiseres og tilrettelegges. Prinsippet om at 'den vet best hvor skoen trykker som har den på' blir tilsynelatende lagt til grunn, gjennom at meldingen allerede fra første side viser til at lærerne, de profesjonelle yrkesutøverne, skal få økt tillit og ansvar. Samtidig som læreplanen utvikles, skjer det imidlertid utvikling av et nasjonalt kvalitetsstyringssystem, blant annet inneholdende nasjonale prøver. Begrepet *styring på avstand* (Engelsen 2008) kan dermed brukes for å gi et bilde av en situasjon der det nasjonale nivået i prinsippet gir stort handlingsrom til skoleeiere, skoler og lærere lokalt, men samtidig styrer gjennom utvikling av kontrolltiltak. At en slik utvikling var underveis i Norge, påpekte Ulf Lundgren (1990:35) allerede på slutten av 1980-tallet, da arbeidet med å innføre nasjonale kontrollsystemer kom i gang for fullt, blant annet som svar på påpekinger fra OECD etter deres evaluering av det norske utdanningssystemet.

Læreplan for Kunnskapsløftet, LK06, lanseres som en målorientert læreplan der, i prinsippet, klart definerte kompetansemål skal danne rammene for lærerens arbeid. LK06 består av tre deler, og mens faglandelen i følge Engelsen (2008) kan karakteriseres som en *målorientert* læreplan, er imidlertid de to andre delene preget av andre læreplantyper. Den generelle delen preges ifølge Engelsen av en *innholdsdrivet* læreplantype, mens prinsippdelen kan sies å være preget av en *prosessdrivet* læreplantype, der elevenes læreprosesser settes i fokus (ibid.). Engelsen stiller på

bakgrunn av dette spørsmål ved om LK06, med sitt mangetydige kunnskaps- og læreplanssyn, egentlig er et godt verktøy for tilrettelegging av læring. Gjennom en analyse av et utvalg fag i læreplanen finner hun også at kompetansemålene slett ikke er så entydige og klare som retorikken rundt lanseringen av læreplanen skulle tilsi. I enkelte tilfeller er målene mer en beskrivelse av undervisningsprosesser i stedet for kompetanse som skal nås etter et gitt årstrinn, og det kan være vanskelig å skille mellom målene i forhold til hvilken betydning og omfang de har. Alle ser like viktige ut, selv om noen klart har større dybde og er mer omfattende enn andre (ibid.). Hun problematiserer også måten grunnleggende ferdigheter og fokus på læringsstrategier, som er to av de andre sentrale elementene i den nye læreplanen, ivaretas. Våre egne funn etter analyse av læreplan for de tre fagene vi har fokus på, naturfag, norsk og samfunnsfag, som ble presentert i Delrapport 1 (Rønning *et al.* 2008) er sammenfallende med hva Engelsen påviser. Konklusjonen Engelsen (2008) trekker, er at det kreves et grundig arbeid lokalt for å kunne operasjonalisere kompetansemålene og integrere arbeidet med grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier i arbeidet med de enkelte fagene.

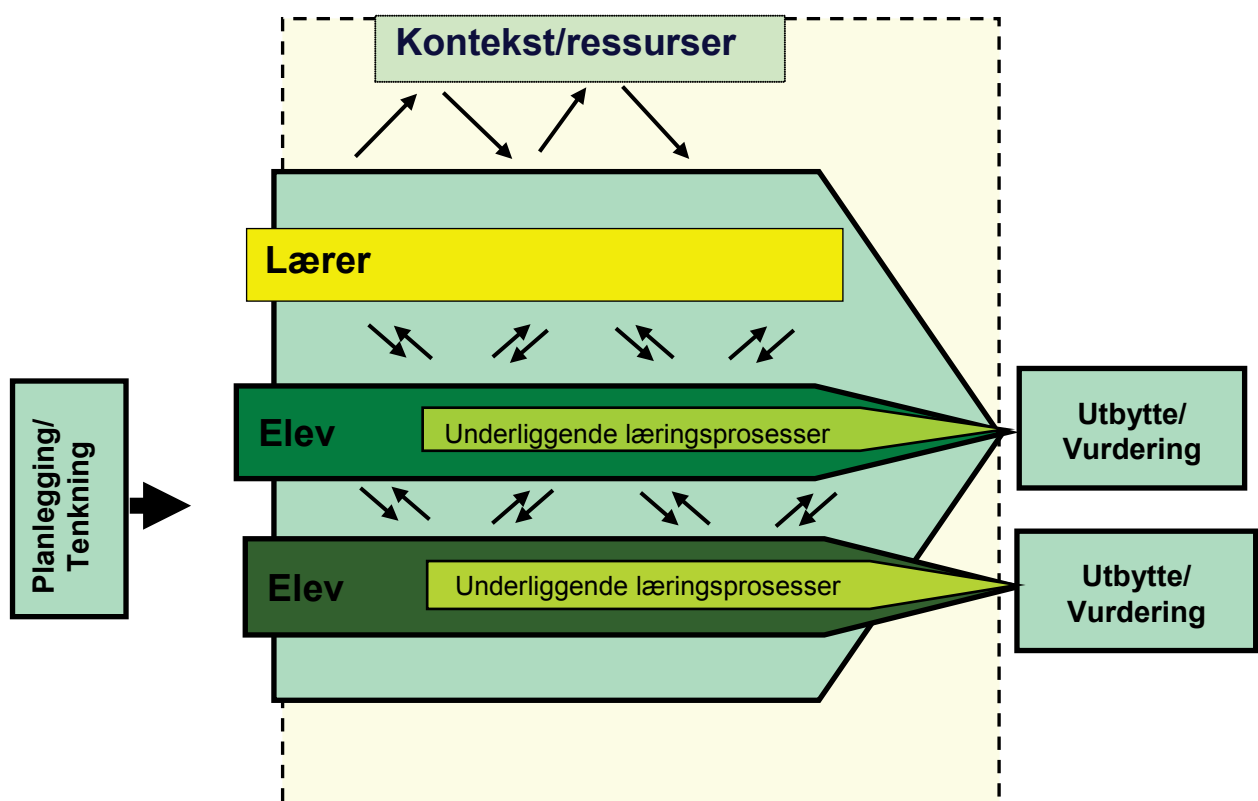
Behovet for lokalt læreplanarbeid erkjennes i LK06. Under overskriften *Lokalt arbeid med læreplaner for fag* i innledningen til læreplanen (LK06:10) sies det at læreplanene for fagene forutsetter at man på lokalt nivå fastsetter det konkrete innholdet i opplæringen, hvordan den skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal benyttes. For grunnskolens vedkommende må det også gjennomføres et planarbeid for å fordele kompetansemålene på de ulike trinnene innenfor hovedtrinnene, i og med at det for alle fag og alle trinn defineres mål som skal oppnås etter mer enn ett år (Engelsen 2008). Læreplanen gir skoleeier ansvar for å se til at dette lokale læreplanarbeidet foregår, og den påpeker også at skoleeier kan gå aktivt inn i disse prosessene gjennom å fastsette lokale læreplaner på kommunalt eller fylkeskommunalt nivå. Aasen (2007:42) stiller spørsmål ved om skoleeier og skolens ledelse er i stand til å håndtere dette ansvaret, og om staten har delegert for mye. Vi kommer tilbake til dette i punkt 3.3 nedenfor, der noen av resultatene fra forskningen omkring implementering av Kunnskapsløftet så langt oppsummeres.

Engelsen (2008:27) viser til at prosessen fra læreplan til læring kan studeres på ulike nivå; på *formuleringsnivået*, gjennom studier av læreplandokumenter som beskriver *intensjonene* med undervisningen som det tilrettelegges for, og på *realiseringsnivået*, gjennom å studere den undervisningen som faktisk blir gjennomført. SMUL-prosjektet omfatter begge nivåene, men i denne rapporten er det analyser av *formuleringsnivået* som ligger til grunn, gjennom studier av plandokumenter og lærernes beskrivelse av planprosessen. *Realiseringsnivået* kommer vi tilbake til i neste delrapport og i sluttrapporten, jfr. punkt 2.2 nedenfor. I Goodlads termer (1979) er det nivå 3,

den oppfattede læreplan, som fokuseres i denne rapporten, mens nivå 4, den gjennomførte læreplanen, settes i fokus i de påfølgende arbeidene fra prosjektet.

2.1.2 Prosjektets begrepsmessige og teoretiske grunnlag

Vår overordnede tilnærming til dette evalueringsprosjektet er basert på den klassiske analysen av undervisning som systematiske forsøk på å fremme læring (Hirst 1971; Fenstermacher 1986), dvs. undervisning som en meningsfull interaksjon mellom lærer, elev(er) og de læremidlene og den konteksten som er designet og implementert for å søke å oppnå de ønskede endringene av elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger.



Figur 1. Undervisning som meningsfull interaksjon: sentrale elementer³

En visuell framstilling av en slik interaktiv forståelse av undervisning gis i Figur 1 ovenfor. Figuren viser også til andre områder og elementer som må vies oppmerksomhet i et prosjekt som det foreliggende. Forut for selve interaksjonen mellom lærer og elev ligger lærers tenkning og planlegging, som er fokus for den foreliggende rapporten, mens vurdering av elevenes utbytte av læringsarbeidet er sentralt for i neste omgang å kunne tenke omkring og planlegge det videre

³ Figuren er utviklet av Peter Tomlinson.

arbeidet. Noen slike aspekter knyttet til læreres planlegging vil bli drøftet nærmere i punkt 3.3 nedenfor.

En sentral distinksjon i modellen, og i vårt forskningsarbeid, er forholdet mellom det Oser og Baeriswyl (2001) kaller den *synlige* aktiviteten som konstitueres ved en spesifikk undervisningsstrategi, og de *usynlige* kognitive læringsprosessene hos den enkelte eleven som slik undervisning til sist søker å fremme gjennom det vi kan kalle strategiens læringsfunksjon (se også Salomon 1993 for en nærmere diskusjon av betydningen av individuelle prosesser). Dette skillet knyttes i neste omgang til vårt begrep om ulike arbeidsmåters, eller undervisningsstrategiers, LæringsFremmende Potensial - LFP (Learning Promotion Potential – LPP) (Tomlinson 2008). En undervisningsstrategis LFP er i prinsippet avhengig av i hvilken grad strategien muliggjør realiseringen av tre ulike funksjoner:

- En læringsfunksjon; at den stimulerer elevens læringsprosesser som referert ovenfor,
- En assistanse-/influeringsfunksjon; at den muliggjør lærerens fortløpende assistanse av elevenes læringsprosesser, og
- En overvåkings-/oppfølgingsfunksjon; at den gir lærer mulighet for å overvåke elevens læringsprosess og vurdere behovet for støtte.

LFP rammeverket, slik det defineres av Tomlinson (ibid.), utgjør et teoretisk perspektiv for å studere pedagogisk effektivitet, og muliggjør bruk av psykologisk kunnskap som kilde til pedagogisk innsikt og design. Tilnærmingen indikerer viktigheten av at man i pedagogisk forskning bør ha en integrert betraktning av følgende hovedelementer: lærernes måter å *tenke om, planlegge for og implementere* undervisning. Tomlinson påpeker at man ved studier av undervisning ikke bare må inkludere forhold som bruk av læremidler og at arbeidet foregår i ulike kontekster, jfr. figuren ovenfor, men at man også må ha fokus på *vurdering*, både summativ og formativ, som en integrert del av undervisningen.

2.2 PROSJEKTETS FOKUSOMRÅDER OG RAPPORTER

SMUL-prosjektet setter fokus på en rekke aspekter ved implementeringen av LK06, noe som framkommer i prosjektets ulike forskningsspørsmål og spørsmålenes delkomponenter. Spørsmålene kan grupperes og analyseres på ulike måter, og deres kompleksitet krever at man anvender en kombinasjon av flere, om ikke alle, datakilder som samles inn gjennom prosjektet når spørsmålene skal besvares. Behovet for delrapporter underveis i forskningsarbeidet krever en foreløpig nedbryting og utvalg av temaområder, og de områdene som er tatt med i Figur 1 ovenfor er hensiktsmessige, ikke minst fordi denne inndelingen i hovedsak korresponderer med variasjon i datakilder, som presentert skjematisk i Tabell 1 nedenfor:

- **Læremidler.** Hvordan læremidler, slik som eksempelvis lærebøker og tilhørende ressurser, støtter lærerne i implementeringen av LK06 (Rønning *et al.* 2008, Delrapport 1).
- **Planlegging.** Hvordan beveger LK06 seg fra dokument til klasserom gjennom lærernes planlegging? Hvem har deltatt i denne prosessen og hvordan? Hvilke spørsmål og tema kom opp som del av denne prosessen (Foreliggende rapport, Delrapport 2)?
- **Vurdering.** Hvilke former og systemer for vurdering er utviklet som del av arbeidet med implementering av LK06? Hvilke spørsmål og tema kom opp som del av denne prosessen (Delrapport 3, publiseres høsten 2010)?
- **Lærernes tenkning.** Hvordan tenker lærere omkring undervisning? Og mer spesifikt, i hvor stor grad tenker de i form av hvordan de kan fremme læringsprosesser hos og blant elevene og i form av å kunne overvåke, vurdere og støtte elevenes læringsprosesser (Sluttrapport, publiseres 2011)?
- **Læreres praksis/undervisningsaktivitet.** Hvilke undervisningsstrategier tar lærerne faktisk i bruk, og hvordan organiseres elevene. I hvilken grad gir deres praksis faktisk rom for overvåking, vurdering av og støtte til elevenes læringsprosesser (Sluttrapport, publiseres 2011)?
- **Elevenes opplevelse av undervisningen.** Hvordan opplever elevene undervisningen, og i hvilken grad mener de at de valgte tilnæringsmåtene støtter deres arbeid med å lære, og med å utvikle forståelse for og ivaretagelse av egen læring (Sluttrapport, publiseres 2011)?

Tabell 1. SMUL-prosjektets fokusområder og deres hoved- og sekundære datakilder. (✓=hoveddatakilde, (✓)= sekundær datakilde)

Tematiske områder	Datakilder							
	Læremidler Utvalg	Planlegging Dokumenter	Planlegging Intervju	Vurdering Dokumenter	Vurdering Intervju	Praksis Intervju	Praksis Video	Survey
Læremidler (Delrapport 1)	✓							
Planlegging (Delrapport 2)		✓	✓					(✓)
Vurdering (Delrapport 3)				✓	✓		✓	(✓)
Læreres tenkning (Sluttrapport)			(✓)		(✓)	✓	(✓)	(✓)
Læreres praksis (Sluttrapport)					(✓)	(✓)	✓	

2.3 METODISK TILNÆRMING

2.3.1 Generell tilnærming

Selv om vi erkjenner at det fortsatt finnes rester av en mer grunnleggende debatt om tilnærminger innen pedagogisk forskning og samfunnsvitenskapelig forskning mer generelt, vil vi avvise eventuelle forsøk på å trekke opp sterke grenser mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger (Jfr. Hammersley 1996; Donmoyer 2001). SMUL-prosjektet har på dette grunnlaget valgt den type spørsmålsdrevet, blandet tilnærming som vektlegges av forfattere som Gorard og Taylor (2006) og Teddlie og Tashakkori (2009). Prosjektet har derfor for det første en tilnærming som kan karakteriseres som kvalitativ, gjennom at man ønsker å oppnå høy validitet gjennom en naturalistisk innhenting, fortolkning og rapportering av et rikt datagrunnlag. I dette legger vi at forskningsprosessen skal være minst mulig rammet inn av og påvirket av på forhånd definerte begreper og av de datainnsamlingsmetodene som forskerne anvender.

På den annen side omfatter prosjektbeskrivelsen også forhold som tradisjonelt knyttes til en mer kvantitativ tradisjon, gjennom at den inkluderer en rekke forholdsvis spesifikke problemstillinger og gjør bruk av et forholdsvis stort utvalg av lærere. I utvalget av lærere har vi søkt å få en viss representativitet med hensyn til forhold som skoletype, geografisk spredning osv., noe som beskrives nærmere nedenfor. Datakildene og måtene de er samlet inn på for å kunne dekke behovene for de ulike fokusområdene som prosjektet omfatter, er listet opp i Tabell 1 ovenfor og blir beskrevet i mer detalj nedenfor.

2.3.2 Utvalg og design

Ved utvalg av lærere for deltakelse i SMUL-prosjektet har vi anvendt prinsippet om formålsutvalg. Med formålsutvalg forstår vi utvalg som ikke er basert på en systematisk utvelgelse fra hele universet, fordi det av praktiske eller andre årsaker ikke er mulig eller tjenlig, men der man likevel forsøker å oppfylle enkelte kriterier som kan gjøre utvalget tilpasset studien. Formålsutvalg beskriver dermed et utvalg som er tjenlig for formålet, men som ikke muliggjør generalisering på statistisk grunnlag. Generalisering, som det meste av empirisk forskning har mål om, må i stedet basere seg på skjønn.

Michael Patton (1987:105) opererer med ikke mindre enn seks ulike prinsipper for formålsutvalg for kvalitativ evaluering – (1) ekstreme kasus, (2) typiske kasus, (3) varierte kasus, (4) kritiske kasus, (5) sensitive kasus og (6) lettvinde kasus. Med et utvalg av 5-7 kasus for oppfølging gjennom tre år innenfor hvert av de fire nivåene innen grunnopplæringen, slik tilfellet er i SMUL-prosjektet, er selve

deltakingen fra skolenes/lærernes side relativt krevende, og den må derfor basere seg på interesse og antatt gjensidig utbytte.

En kombinasjon av utvalgskriteriene 2, 3 og 6 ble lagt til grunn for utvelging av enheter. For å møte prinsippene om typiske og varierte kasus, valgte vi å sikre at de skoleeierne vi henvendte oss til for å be om anledning til å kontakte skolene, var spredt geografisk, at de både representerte urbane og spredtbygde strøk, og at de hadde skoler av ulik type og størrelse. Med "lettvinte" (på engelsk *convenient*) kasus siktes det til at vi bare kan gå inn i miljø hvor vi er velkomne, og det siktes også til at man kan prioritere skoler/grupper som blir relativt lite ressurskrevende. Det er først og fremst det første forholdet som ligger til grunn for at vårt utvalg kan karakteriseres som "lettvinte" kasus.

Utvalgsprosessen startet med at vi henvendte oss til ni ulike skoleeiere – fem kommuner og fire fylkeskommuner. Samtlige av skoleeierne takket ja og var interessert i å delta. Det ble så gjennomført en besøksrunde hos samtlige skoleeiere, der det ble organisert informasjonsmøter med lærere og skoleledere. Skoleeierne ble bedt om å koordinere deltakelsen fra sin kommune/fylkeskommune, innenfor de rammene som var satt. Disse rammene omfattet:

- Årstrinn som lærerne underviser på. Vi startet med 2., 5., 8. trinn i grunnskolen og vg1 i videregående opplæring.
- Fag lærerne underviser i. SMUL-prosjektet konsentrerer seg om tre fag – naturfag, norsk og samfunnsfag.

Etter informasjonsrunden og tilbakemelding fra skoleeierne satt vi igjen med i alt 55 lærere fra sju av de ni skoleeierne vi hadde henvendt oss til; fire kommuner og tre fylkeskommuner. To skoleeiere takket nei, fordi det ikke var lærere av de ønskede kategoriene som ville delta. Frafallene har ikke begrenset målet om geografisk spredning og representasjon av lærere fra ulike skoletyper som vi redegjorde for ovenfor. Lærerne kommer fra i alt 21 ulike skoler og 7 ulike skoleeiere; 12 grunnskoler fordelt på fire ulike kommuner, og 9 videregående skoler fra tre ulike fylkeskommuner.

Av praktiske årsaker (lærere som slutter, manglende tilslutning fra ny lærer som underviser samme elevgruppe osv.) har det ikke vært mulig å følge samtlige elevgrupper og lærere gjennom hele perioden, men de aller fleste gruppene følges gjennom tre skoleår. Nye lærere har imidlertid kommet inn i forhold til enkelte elevgrupper, samt at det er supplert for å sikre godt nok omfang av data for de ulike fagene og trinnene. Etter de to første årene med datainnsamling har vi derfor data fra i alt 71 ulike lærere – 48 lærere i grunnskolen og 23 lærere i videregående opplæring. Elevgruppene er fordelt så jevnt som mulig over de fire hovedtrinnene, småskoletrinn, mellomtrinn,

ungdomstrinn og videregående opplæring, og det er gjort datainnsamling knyttet til tre ulike fag – naturfag, norsk og samfunnsfag.

Som følge av at deltakelse i SMUL-prosjektet er frivillig og relativt krevende for lærerne, kan vi stå i fare for å ha fått et utvalg som er skjevt i den forstand at de lærerne som har takket ja, kan være mer enn gjennomsnittlig engasjert i jobben sin, og de kan være mer enn gjennomsnittlig dyktig, i og med at de har trygghet nok til å slippe forskere med videokamera inn i klasserommet sitt.

Studien er longitudinell. I dette ligger at elevgruppene og deres lærere følges gjennom tre skoleår, fra høsten 2007 til og med våren 2010. I hovedsak gjennomføres det datainnsamling to ganger per år, men det er foretatt en justering i siste år med datainnsamling, der lærerne besøkes en gang i stedet for to, men der det samles data fra to økter i løpet av besøket. Denne endringen er foretatt for å effektivisere datainnsamlingen, men også for å sikre data som gjør det mulig å studere praksis over flere sammenhengende enheter, noe som muliggjør bedre analyser av variasjon i arbeidsmåter innenfor et undervisningstema og hvordan arbeidet med temaet utvikler seg fra ei økt til den neste.

En oversikt over hvilke data som samles inn gjennom de tre årene, og når de hentes inn, gis i

Tabell 2 nedenfor.

Tabell 2. Oversikt over innsamling av data gjennom prosjektperioden.

Innsamlings-tidspunkt	Datakilder						
	Læreverk	Planlegging Dokumenter	Planlegging Intervju	Vurdering Dokumenter	Vurdering Intervju	Praksis Intervju	Praksis Video
Høst 2007	✓	✓	✓			✓	✓
Vår 2008				✓	✓	✓	✓
Høst 2008		✓	✓			✓	✓
Vår 2009				✓	✓	✓	✓
Høst 2009 - Vår 2010			✓		✓	✓	✓

2.3.3 Metoder for datainnsamling og analyse

Datainnsamlingsmetodene som er listet opp ovenfor, er relativt naturalistiske gjennom at de enten starter fra allerede eksisterende materiale, slik som lærernes planleggings- eller vurderingsdokumentasjon, eller ved at det samles inn et relativt rikt materiale om naturlige hendelser, slik som

undervisningsøkter. Ved innsamling av data gjennom intervju har vi anvendt prinsippene knyttet til hierarkisk fokusering (Tomlinson 1989). Denne tilnæringsmåten er et systematisk forsøk på å minimalisere forskerens påvirkning på respondenten, samtidig som man sikrer seg at alle de forholdene som forskeren ønsker å få dekket gjennom intervjuet, blir tatt med. Hierarkisk fokusering innebærer konstruksjon av et hierarkisk oppsett av spørsmål som forskeren ønsker å få svar på, fra generelle til mer spesifikke spørsmål. Intervjueren starter med relativt generelle spørsmål og introduserer så progressivt mer spesifikke spørsmål bare i de tilfeller der respondenten ikke spontant dekker disse forholdene gjennom sitt svar på de mer generelle spørsmålene. Intervjuagendaene (høst 2007 og høst 2008) som er benyttet i forbindelse med innsamling av datamateriale om planlegging til den foreliggende rapporten, følger som Vedlegg 1 og 2.

Analyse av data som er samlet inn gjennom slike metoder, kan skje gjennom bruk av kategorier som på forhånd er spesifisert av forskeren, men åpner også for mer "*grounded*", eller databasert, koding av innholdet på i hvert fall to ulike måter:

- Gjennom å studere spekteret av ideer og kategorier som framkommer som respons til de mest spesifikke spørsmålene i intervjuagendaen, og
- gjennom å vie oppmerksomhet til materiale som det ikke var forventet skulle komme fram med utgangspunkt i agendaen, men som, når det opptrer, viser seg å være relevant.

Det er viktig å gjøre oppmerksom på at vi ikke hevder å bruke en "*grounded*" tilnærming i den fulle mening av begrepet slik det eksempelvis defineres av Glazer (1992) og Strauss og Corbin (1998). I vår forståelse legger vi i stedet til grunn begrepets sentrale fokus på å forsøke å få tilgang til, og ta vare på, respondentenes egen innramming av begreper og oppfatninger (jfr. Robson 2003) gjennom de datainnsamlings- og analysemetoder som anvendes.

I analysearbeidet er MaxQda programvare for analyse av kvalitativt materiale benyttet. Denne programpakken, i kombinasjon med programvare for analyse av kvantitative data, SPSS, har blitt benyttet for å utforske trender og mønstre av relevante data i relasjon til prosjektets forskningsspørsmål og de tilhørende variablene.

Når man arbeider med datasett som består av en rekke ulike variabler, slik tilfellet er i det foreliggende prosjektet, blir det viktig å utforske muligheten for at utvalget av respondenter kan bestå av grupper eller enkeltindivider med ulike profiler, dvs. at respondentene kan dele et sett av trekk innen gruppen, men være grunnleggende forskjellig fra andre grupper i materialet. Klyngeanalyse (Aldenderfer og Blashfield 1984; Everitt *et al.* 2001) omfatter prosedyrer som er

utviklet for å utforske nettopp en slik mulighet for undergrupper innenfor et utvalg, gjennom å analysere respondentenes profiler innenfor et sett av variabler. Klyngeanalyse har vært anvendt i viktige studier av utdanning (Bennett1976; Galton *et al.* 1999), og vi vil i punkt 4.3.4.2 nedenfor presentere resultatet av klyngeanalyse for et utvalg av data om læreres planlegging.

3 FOKUS I DEN FORELIGGENDE RAPPORTEN: FORTOLKNING AV OG PLANLEGGING FOR IMPLEMENTERING AV LK06

3.1 LK06 OG PLANLEGGING – FORSKNINGSSPØRSMÅL

SMUL-prosjektet har en rekke ulike problemstillinger som grunnlag for det empiriske arbeidet som gjennomføres. Med referanse til prosjektsøknaden⁴ er det følgende forskningsspørsmål som vi først og fremst vil søke å besvare i den foreliggende rapporten:

- Hvordan arbeider lærerne med å bryte ned læreplanens kompetansemål, og hvordan benyttes de mer detaljerte målene (for undervisningsøkter/-perioder, undervisnings-temaer...) i vurderingsarbeidet?
- I hvilken grad har lærere oppmerksomhet mot utvikling av grunnleggende ferdigheter, og hvordan forstår og fortolker de dette gjennom arbeidet med de ulike fagene?
- Hvordan planlegger lærerne for utvikling av grunnleggende ferdigheter, og hvordan følger de opp og vurderer elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter?
- Hvordan bryter lærerne ned målene for grunnleggende ferdigheter?
- I hvilken grad er lærerne orientert mot lære-å-lærestrategier for elevene, og hvilke begrunnelser gir de i så fall for at de velger å vektlegge dette?

Hovedfokus i denne delrapporten er som før nevnt *fortolkning* av LK06 og *planlegging* for implementering av LK06, slik at det vil være disse prosessene som beskrives og analyseres for å svare på de overnevnte spørsmålene.

I tillegg til vårt fokus på kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og lære-å-lære ferdigheter, slik som det framgår av spørsmålene ovenfor, vil vi også se nærmere på hvilke ressurser lærerne benytter i planprosessen, og hvordan de vurderer disse. Ved dette fokuset knytter vi også an til Delrapport 1 (Rønning *et al.* 2008) som nettopp var en analyse av læreplanen og læreverk som er utarbeidet i henhold til læreplanen. Det er nær kobling mellom hvordan lærerne arbeider med læreplanens mål og hvordan de tilrettelegger for vurdering av elevenes kompetanseoppnåelse. Vurdering vil stå i fokus i Delrapport 3 (jfr. Tabell 1 ovenfor), men vi vil likevel i den foreliggende rapporten til en viss grad gå inn på dette området gjennom å se nærmere på i hvilken grad vurdering ligger inne som et element i planene lærerne utvikler, og hvordan lærerne vurderer læreplanens mål som et grunnlag for vurdering. Sist, men ikke minst, vil vi se nærmere på arbeidsmåter og undervisningsstrategier, i den grad planene spesifiserer slike forhold og lærerne tar opp dette som

⁴ Referanse: <http://www.utdanningsdirektoratet.no/Tema/Forskning/Evaluering-av-Kunnskapsloftet/>

del av deres presentasjon av plansystem og planprosess. Arbeidsmåter og lærernes tenkning om dette, vil imidlertid bli behandlet i sin fulle bredde i sluttrapport fra prosjektet (jfr. Tabell 1 ovenfor), der den faktiske undervisningen (gjennom videoopptak) og intervju med lærerne om undervisningsøktene er hoveddatakildene.

For en operasjonalisering av forskningsspørsmålene ovenfor i forhold til planlegging og fortolkning, viser vi til punkt 3.4 nedenfor.

3.2 LK06 - FORHOLD VED PLANLEGGING OG IMPLEMENTERING AV LÆREPLANEN

LK06 legger vekt på undervisning som systematiske forsøk på å fremme læring (jfr. punkt 2.1.2 ovenfor), ikke minst gjennom læreplanens spesifisering av kompetansemål for fagene, dens fokus på grunnleggende ferdigheter og det å øve elevene opp til å reflektere over og ta hånd om egen læring (metakognitiv bevissthet og lære-å-læreferdigheter). Slik læreplanen er bygget opp, gjør den imidlertid det i relativt brede termer, dvs. at det enkelte kompetansemål kan være nokså omfattende (Engelsen 2008; Rønning *et al.* 2008), og ved at den i grunnskolen definerer disse målene for flere enn ett år om gangen, etter henholdsvis 2., 4., 7. og 10. trinn.

De overnevnte forhold medfører behov for å fortolke og oversette kompetansemålene i LK06 til mer spesifikke målformuleringer som så skal danne grunnlag for planlegging, utforming og implementering av undervisning og vurdering ned til nokså avgrensede tidsperioder og nivå. Dette blir det også lagt opp til i LK06 (s. 10), og den nylig utviklede veiledningen i lokalt læreplanarbeid⁵ prøver å støtte slike prosesser. Man kan argumentere for at lokal læreplanlegging, i en skriftlig form, er nødvendig av flere ulike årsaker:

- For å sikre kontinuitet og en rasjonell og systematisk undervisning på tvers av klasser, klassetrinn og gjennom skoleløpet;
- For å sikre progresjon i læringsarbeidet gjennom skoleløpet;
- Som et verktøy for kommunikasjon:
 - Mellom lærere som underviser det samme faget, på det samme klassetrinnet eller innenfor det samme hovedtrinnet;
 - Med andre lærere, for eksempel nye lærere eller vikarer;
 - Med elevene, ikke minst som et verktøy for å styrke deres aktive medvirkning i egen læringsprosess;

⁵ Veiledningen finnes på følgende side:

<http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=58425&epslanguage=NO>

- Med foresatte;
- Med skoleledere og skoleeiere, for å redegjøre for og dokumentere lærerens arbeid.

Læreplanen (LK06:10) trekker fram skoleeiers medvirkning i dette arbeidet, der skoleeierne skal motivere til og sikre at lokal læreplanlegging foregår. Skoleeier kan imidlertid også gå inn som partner i planprosessen og derigjennom bli en del av den faktiske planprosessen som foregår for å implementere den nye læreplanen. Som vi vil komme tilbake til når det empiriske materialet presenteres i Kapittel 4 nedenfor, finner vi flere eksempler på at slike prosesser har foregått i kommuner som inngår i vårt utvalg.

3.3 LÆRERES PLANLEGGING – TEORI OG FORSKNING

Det foreliggende prosjektet bygger på en interaktiv forståelse av undervisning, og de ideer som ligger til grunn for begrepet *læringsfremmende potensial*, eller Learning Promotion Potential, LPP (Tomlinson 2008), noe vi redegjorde nærmere for i punkt 2.1.2 ovenfor. Den interaktive modellen (Figur 1) og LPP-rammeverket har relevans for læreres planlegging på i hvert fall tre ulike måter:

1. Figur 1 har en tidsdimensjon som går fra høyre mot venstre, men den faktiske tidsenheten for interaksjonen mellom lærer, elev og ressurser/kontekst er ikke definert. Det kan omfatte en enkelt undervisningsøkt, eller til og med et enda mer avgrenset eksempel på undervisning. På tilsvarende måte kan modellen også anvendes for å studere undervisning spredt over flere ulike enheter og over en mye lengre tidsperiode.
2. Modellen i seg selv inkluderer en tenkings- og planleggingsfase for den aktuelle tidsenheten.
3. Som et analytisk bilde på nøkkelementer som inngår i undervisning, kan denne modellen, koblet med ideer bakt inn i LPP, utgjøre en god veileder i forhold til hva planlegging av undervisning før eller senere bør ta hensyn til.

Selv om nyere forskning omkring læreres tenkning og planlegging problematiserer læreres systematiske arbeid med læreplanmål (se nedenfor), er det klart ut fra forskning omkring LK06 og den publiserte veiledningen i lokalt læreplanarbeid, at kompetansemålene i læreplanen anses som relativt omfattende, og i enkelte tilfelle vage, noe som medfører at de må omsettes til mer spesifikke termer dersom de skal kunne brukes direkte i den mer konkrete planleggingen av undervisning og vurdering. Dette samsvarer godt med forskning som påpeker hvordan ekspertise utvikles gradvis (se for eksempel Tomlinson 1981; Gellatly 1986; Alexander 2005), og også med slike pedagogiske ideer som læreplanens spiralprinsipp (*spiral curriculum*) (Bruner 1960).

En god del, sannsynligvis fortsatt hovedvekten, av forskningen omkring læreres planlegging ble utført på 1970-tallet som del av et styrket forskningsmessig fokus på læreres tenkning. Denne 'kognitive dreiningen' har sitt utgangspunkt i 1960-tallets erkjennelse av at læreres formidling, og derigjennom deres tenkning, er en sentral faktor for hva som faktisk skjer innenfor undervisning. Clark og Petersons (1986) mye refererte gjennomgang av denne litteraturen bekreftet at lærere planlegger aktivt på en rekke ulike måter, og at lærernes planer varierer i forhold til hvilket tidsomfang de skal dekke og hvilket innhold som inngår i planen. Selv om Clark og Peterson viser til at den mest åpenbare funksjonen til planlegging i amerikanske skoler var å tilpasse læreplanens innhold til de spesifikke forholdene som hver undervisningssituasjon utgjør (ibid.:262), viser de til at lærernes begrunnelser for planlegging varierer, fra det å møte et mer umiddelbart behov for oversikt og kontroll, til det at planleggingen kan bidra til å forbedre undervisningen, men også at planleggingen gjennomføres for å møte administrative pålegg.

På den annen side viser deres gjennomgang av forskning omkring planlegging at lærere oftest ikke planlegger i særlig detaljert eller i skriftlig form annet enn første gangen de planlegger et nytt tema eller en ny undervisningsøkt. Selv da gjorde de det sjelden i form av spesifisering av intenderte læringsmål. Generelt sett var lærernes planer mer en form for mentale bilder, dvs. planer 'i hodet', og der de skriftlige plandokumentene bare delvis ga informasjon om hva de hadde tenkt skulle foregå i løpet av timen. Planene hadde en tendens til å fokusere på rutiner som igjen var innvevd i mentale bilder av timene, der lærerne ser seg selv undervise, hva de vil si, spørsmål de vil stille, når de skal dele ut læremateriell, hvor de vil stå osv., og de forutser potensielle utfordringer som kan oppstå i løpet av timen og hvordan de vil takle dem. Disse bildene er igjen vevd inn i aktivitetsflyten til klassen gjennom de ulike fagene og gjennom skoleåret. Mye av planleggingen er dermed ikke tilgjengelig for andre i noen synlig form; den finnes kun som mentale bilder hos lærerne.

Det er imidlertid viktig, når man vurderer relevansen av det overnevnte forskningsarbeidet for vår pågående forskning, å være klar over trekk som kan begrense relevansen til mer spesifikke funn. For eksempel påpekte Clark og Peterson selv (ibid.) at den forskningen de hadde foretatt en gjennomgang av, hadde en tendens til å fokusere på kun én type lærer – en erfaren lærer på barnetrinnet som i hovedsak drev med planlegging av undervisningsøkter. Selv om funnene deres falt godt sammen med ny kunnskap om at profesjonell yrkesutøvelse, eksempelvis som lærer, i vesentlig grad har preg av automatisering og taus kunnskap (Tomlinson 1999), kan funnene deres, på bakgrunn av de overnevnte forhold, antakeligvis fortelle oss mindre om planleggingspraksis blant nyutdannede lærere eller, som i det foreliggende prosjektet, om hvordan lærere med ulik

erfaringsbakgrunn møter utfordringene i både langsiktig og mer umiddelbar planlegging for implementering av en ny læreplan.

Imidlertid er der, innen denne oppblomstringen av tidlig forskning omkring læreres planlegging, enkelte funn som kan være relevante i dag, ut fra likheter i hva som fokuseres. Spesielt i forhold til langtidsplanlegging fant man i denne tidlige forskningen at lærere hadde en tendens til å støtte seg i sterk grad på trykte læremidler slik som eksempelvis lærebøker og tilhørende lærerveiledninger, og det i en slik grad at Goodlad (1984) kunne hevde at lærebøkene var den dominerende formen for læreplan. Dette reflekterer Talmages (1972) påstand om at læreboka fungerer som autoriteten på læreplanen innen et skolesystem. En ytterligere avgrensning av denne forskningens relevans er at den i hovedsak kom fra Nord-Amerika, men disse resultatene, kombinert med norsk forsknings påvisning av den sterke rollen læreboka har hatt i norsk utdanning (Bachmann 2004; Christophersen 2004; Rønning *et al.* 2008) medfører at vi likevel kan forvente at læreboka opprettholder en viktig rolle ved implementeringen av LK06.

Forskning på læreres planlegging har ikke hatt samme omfang etter den glansperioden som det er referert til ovenfor, men nyere studier har gått ut over grensene til de områdene av læreres planlegging som tidligere ble studert. Ved å gjøre det har de framskaffet funn som i noen grad står i motsetning til det bildet som tidligere ble skapt. Mens tidligere forskning om planlegging fant at lærere i planleggingsfasen skaper seg mentale bilder av selve prosessen med læringsarbeidet (hva skal vi gjøre og hvordan ser det ut?), viste McCutcheon og Milner (2002) til at lærere også kan drive med det de kaller *backwards building* – dvs. at de skaper seg et bilde av hvor de ønsker at elevene skal ende opp, for så å starte planleggingen derfra. Planlegging med utgangspunkt i utbytte ser dermed ut til å være en reell mulighet for lærere, og disse forfatterne kommer med interessante observasjoner av hvilke faktorer som kan ha muliggjort dette.

En relativt ny studie fra Canada, der en forskergruppe fulgte 29 lærere gjennom fem år, med særlig fokus på hvordan lærerne fortolket og implementerte en ny, målorientert læreplan (Hargreaves *et al.* 2001), er relevant i forhold til den norske situasjonen. Den kanadiske studien viser at mange lærere opplever at målorientering, det de definerer som en: "... *backward-mapping, outside-in approach* (ibid.:35)" var unaturlig, i hvert fall når den, i motsetning til det som var tilfellet i den studien som ble referert ovenfor, var del av en læreplanreform på nasjonalt nivå. Forskerne konkluderer med at det å forsøke å oversette flernivå, forholdsvis abstrakte mål fra læreplanen til konkrete undervisningsenheter og elevaktiviteter, er en veldig kompleks oppgave for de aller fleste lærere. Den type planarbeid som lærerne inngikk i, og som kanskje til en viss grad kan sammenlignes med

utfordringene norske lærere står overfor ved implementering av LK06, ble opplevd som utfordrende på flere ulike måter. Målene ble opplevd som for vage, og i enkelte tilfeller som for mange og for omfattende, og ikke minst opplevde lærerne det som vanskelig å utvikle det nødvendige grunnlaget for å vurdere elevenes måloppnåelse, samt å tilpasse arbeidet til eleven med særskilte behov. Uerfarne lærere med en uklar forståelse av hvordan oppgaven kunne løses, knyttet mål til de ulike undervisningsenhetene, men bare på en veldig generell måte. Slike lærere etterlyste ofte mer spesifikke detaljer med hensyn til hvordan de kunne arbeide mot å nå målet, og de ønsket hjelp til valg av læremidler, dvs. en klarere struktur og flere detaljer som de kunne støtte seg til i planlegging av det konkrete læringsarbeidet. Ofte var disse lærerne nyutdannede, men ikke alltid. Også erfarne lærere hadde problemer med å forstå, fortolke og omsette i praksis det de opplevde som abstrakte og, i enkelte tilfeller, tvetydige mål.

Lærere som ifølge forskerne hadde en mer avansert tilnærming til planarbeidet, klarte å identifisere og beskrive på en mer spesifikk måte kunnskaper, verdier og holdninger som de ønsket at elevene skulle oppnå gjennom undervisningsenheten. For slike lærere ble mål som av andre ble opplevd som vage eller for brede, og derigjennom framsto som en hindring for planarbeidet, i stedet opplevd som en mulighet (ibid.:27).

Enkelte hevder at målorienterte tilnæringsmåter kan nedtone følelsesmessige aspekter ved undervisningsarbeidet, noe som også bekreftes av den kanadiske studien (ibid.:36). Enkelte lærere følte det unaturlig og begrensende å skulle følge en lineær planmodell som startet med målene, uten at disse i tilstrekkelig grad var knyttet til lærernes kjennskap til den konteksten de arbeidet i, det forskerne kaller en *outside in*-tilnærming. I praksis valgte lærerne imidlertid ofte en *inside out*-tilnærming, der planleggingen deres helt klart var forankret i deres forståelse av elevene, både følelsesmessig og kognitivt. De planla på grunnlag av en intuitiv vurdering av hva som kunne komme til å fungere i deres klasserom, og basert på de behovene de følte at elevene hadde. Konklusjonen som trekkes er at (ibid.:36): *“Planning worked best when it moved inside out from teachers’ practice and experience and their connections to students, not outside in from abstract statements.”*

Dersom vi beveger oss fra Nord-Amerika og over til Storbritannia, har en i de seinere år fått et stort omfang av teoretisk og kritisk litteratur som respons på regjeringens erklærte top-down tilnærming til utformingen av den engelske National Curriculum, kombinert med streng kontroll av implementeringen av læreplanen gjennom inspeksjonssystemet. Imidlertid ser det ut til å ha vært en relativ knapphet på empiriske studier av læreres planlegging i denne perioden. De studiene som finnes (Pollard 1995; Webb 1993; Webb og Vulliamy 1996; Bage *et al.* 1999), beskriver lærere som

erkjenner fordelene med systematisk langtidsplanlegging, slik læreplanen foreskriver, og som hilser velkommen fellesplanleggingen som det stimuleres til som følge av disse kravene. Lærerne klager imidlertid på at uforutsigbarheten i klasserommene og usikkerhet omkring elevenes læringsprosesser utgjør et stort hinder for å kunne følge den lineære, fremtidsbeskrivende modellen som National Curriculum legger opp til. De mener at en slik modell begrenser deres muligheter for å være spontane og fleksible, og derigjennom tilpasse opplæringen bedre til konteksten og de til enhver tid rådende utfordringene.

Slike funn ser ut til å støtte Sarasons (1990) analyse av manglene ved top-down læreplanreformer. En av manglene som påvises, er at det gis for lite tid og for lite oppmerksomhet til hvordan de underliggende problemene med klasseromsarbeid skal kunne møtes i den nye reformen. I tillegg hevdes det at man i for liten grad erkjenner lærernes behov for utvikling for å kunne møte de nye kravene som reformen definerer, og at lærerne derfor får for lite støtte i implementeringsfasen (ibid.). Vandenberghe (1988) fant imidlertid klare problemer også med 'bottom-up' reformer, noe som medførte at han foreslår en blandet tilnærming, der input fra overordnet (nasjonalt) nivå kombineres med refleksjon og tilbakemelding fra lokalt nivå (skoler og lærere). LK06 ser ut til å utgjøre et relativt klart eksempel på en slik blandet tilnærming, spesielt gjennom dens krav om at profesjonsutøverne på lokalt nivå inngår i fortolkning av læreplanens relativt brede kompetansemål, blant annet gjennom at de må fordele disse innenfor de to-, tre- eller fireårsfasene som kompetansemålene skal oppnås i løpet av. Et viktig aspekt ved evalueringen av LK06 er dermed relatert til hvordan lærere og andre (skoleledere, lærebokforfattere etc.) håndterer disse utfordringene og deres elementer, ikke minst knyttet til læreplanens krav om å arbeide eksplisitt med grunnleggende ferdigheter innenfor de ulike fagene.

Hva vet vi så fra norsk forskning om hvordan lærere håndterer utfordringene med lokal læreplanlegging? På oppdrag fra Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet undersøkte Halvor Bjørnsrud (1993), gjennom seminarer med skoleledere og lærere i to fylker, hvordan skoleledere og lærere ivaretok intensjonene i M87 om lokalt læreplanarbeid. Han slår fast at det var stort mangfold med hensyn til hvordan skoler og lærere fortolket oppgaven med å utvikle lokale læreplaner med utgangspunkt i M87. Variasjonen i hovedsak skyldtes skolens ledelse og hvilke forhold som ble prioritert på den enkelte skole, mens skoleeier i liten grad så ut til å ha tatt noen aktiv rolle i arbeidet. Ett av de sentrale forholdene ved lokal læreplanlegging under M87 var at skolene skulle synliggjøre bruk av lokalt lærestoff i de lokale planene, og Bjørnsrud viser til at enkelte lærere og ledere uttrykte bekymring for at lokal læreplanlegging kunne skape for store forskjeller skolene imellom. Når det gjelder hvilke ressurser som var sentrale i det lokale læreplanarbeidet, finner Bjørnsrud at

læreplanen er det viktigste verktøyet, sammen med læreboka, altså en bekreftelse på lærebøkens sterke stilling i norsk skole. Et annet forhold som Bjørnsrud trekker fram, er at lokal læreplanlegging vurderes som svært tidkrevende. Bjørnsrud baserte sine funn på læreres skriftlige tilbakemeldinger om lokalt læreplanarbeid, og foretok ikke noen kartlegging av hvilke plansystemer som fantes, og foretok heller ikke noen gjennomgang og evaluering av planenes innhold.

Når det gjelder de neste reformene i grunnsopplæringen, Reform 94 og Reform 97, har vi ikke funnet studier som spesifikt har studert lokalt læreplanarbeid. I den pågående forskningen knyttet til implementering av Kunnskapsløftet, er der imidlertid flere studier så langt som presenterer funn vedrørende hvordan læreplanens fokus på lokalt læreplanarbeid skal forstås, og hvordan tilrettelegging for lokalt læreplanarbeid ivaretas på ulike nivå i utdanningssystemet (Engelsen 2008; Sandberg og Aasen 2008; Dale og Øzerk 2009). Vi skal her kort oppsummere noen av funnene fra denne forskningen.

Engelsen (2008) har analysert læreplanen som grunnlag for lokal læreplanlegging og har også sett nærmere på i hvilken grad skoler og lærere får nødvendige signaler og støtte til hvordan det lokale læreplanarbeidet skal gjennomføres. Hun konkluderer med at LK06 gir lite eller ingen hjelp til hvordan man skal komme fra læreplanens formuleringer og til de konkrete undervisnings-situasjonene. Hun finner at en del av kompetansemålene i læreplanen er vage og gir lite signaler til hva som bør være innholdet i undervisningen, og det er vanskelig å skille mellom viktige og mindre viktige mål – alle ser like viktige ut, selv om de er ulike i både omfang og kompleksitet. Hennes viktigste innvending mot prosessen med implementering av LK06 så langt, er at man fra nasjonalt nivå ikke har gitt særlig hjelp gjennom veiledninger eller annet materiell i forhold til hvordan det på lokalt nivå kan arbeides med operasjonalisering av kompetansemålene: *”At de sentrale styringssignalene i så liten grad er opptatt av hvordan man skal komme seg fra mål til lærings-situasjonen og vurderingsopplegg, synes jeg er til å undre seg over (ibid.:95).”*

Engelsen hevder også at lokalt læreplanarbeid ikke har stått sentralt i det nasjonale nivåets strategi for implementering av LK06. Når det gjelder skoleeiers involvering i lokalt læreplanarbeid, slår hun fast at mye av det lokale fagplanarbeidet er overlatt til skolene, og at skoleeier bare i mindre grad har tatt tak i utfordringene. I de tilfeller der skoleeier aktivt har gått i lokale læreplanprosesser, bærer planene preg av at de i hovedsak kun er en plassering av mål på årstrinnene innenfor hovedtrinnene, og at de kommunale planene derfor i liten grad gir lærerne konkret hjelp til definering av innhold i undervisningen. Konklusjonen Engelsen trekker (ibid.:187) er at LK06 ser ut til å fungere dårlig som støtte til lokalt arbeid som skal sikre implementering av de viktige funksjonene i Kunnskapsløftet.

Dale og Øzerk (2009) følger opp funnene fra Engelsen og viser til at man på lokalt nivå, blant skoleeierne, støtter Engelsens konklusjon om vage kompetansemål. Deres kartlegging av hvordan man på skoleeiernivå tilrettelegger for at skolene skal kunne håndtere utfordringene med å ta skrittet fra læreplan til klasserom, viser at mange skoleeiere ikke har sikret kompetanseutvikling i sentrale temaer som læreplananalyse og lokalt læreplanarbeid, fagdidaktikk og skolering i arbeidsmåter for fagene. Når det gjelder ivaretagelsen av grunnleggende ferdigheter, uttrykker de bekymring for at dette ikke vil bli godt nok ivaretatt i de lokale læreplanene, både på grunn av at det ikke gis nok støtte i arbeidet fra nasjonalt nivå og at det ikke er sikret godt nok gjennom lokale strategier for implementering av LK06. De hevder også at læringsstrategier har en uklar status i reformen, men finner likevel at 70 til 80 prosent av skoleeierne har satset på dette området når det gjelder etterutdanning av lærere (ibid.:160).

Sandberg og Aasen (2008:53) har funn som samsvarer med Engelsen (2008) og Dale og Øzerk (2009) når de i sin studie konkluderer med at det kan se ut som om skoleeierne ikke fyller sin rolle i forhold til implementering av LK06 på en tilfredsstillende måte, og at arbeidet med lokal læreplanlegging og tilrettelegging for vurdering er en for krevende oppgave for en del av skoleeierne. De viser til at man på nasjonalt nivå har igangsatt tiltak for å støtte det lokale arbeidet på en bedre måte gjennom utvikling av verktøy og veiledninger. Sommeren 2009 ble flere slike veiledninger lansert, blant annet en veiledning i lokalt læreplanarbeid og en veiledning i arbeidet med fagplanen i norsk. I og med at disse veiledningene nettopp er publisert, inneholder ikke våre data erfaringer med bruk av dem, men det er forhold som vi vil gå inn på i neste runde av dybdestudiene, jfr. oversikten i punkt 2.2 ovenfor. Ut fra funn i forskningen om implementering av LK06 kan vi slå fast at skolene og lærerne står overfor store utfordringer i sitt planarbeid. Før vi presenterer resultater for hvordan skoler og lærere i vårt utvalg har ivaretatt denne utfordringen, skal vi imidlertid se nærmere på forskningsspørsmålene og hvilket datagrunnlag som ligger til grunn for presentasjon av resultater som følger i de to påfølgende kapitlene.

3.4 OPERASJONALISERING AV FORSKNINGSSPØRSMÅLENE OM FORTOLKNING OG PLANLEGGING

I den sammenheng som er beskrevet ovenfor, vil vi i den foreliggende rapporten se nærmere på hvordan fortolkning av læreplanen og planlegging for implementering av læreplanen foregår - fra formuleringene i LK06 og fram mot den aktiviteten som skal skje i klasserommet. Presentasjonen av våre funn vil skje etter følgende struktur, som omfatter en operasjonalisering av de mer overordnede forskningsspørsmålene som ble presentert i punkt 3.1 ovenfor:

- Hvilke nivå og hvilke perioder planlegges det for på skolene, og hvem deltar i disse planleggingsprosessene?
- Innenfor hvert av de nivåene som det planlegges for, ser vi så nærmere på følgende forhold:
 - I hvor stor grad spesifiserer og/eller oversetter lærerne fagenes kompetansemål for disse tidsperiodene og enhetene? Hvilke tidsperioder/enheter er kompetansemålene eventuelt angitt for?
 - Hvordan spesifiserer og/eller oversetter lærerne målene for grunnleggende ferdigheter for disse tidsperiodene og enhetene? Hvilke tidsperioder/enheter er de grunnleggende ferdighetene eventuelt angitt for?
 - Hvordan spesifiserer og/eller oversetter lærerne læreplanens vektlegging av lære-å-læreferdigheter for disse tidsperiodene og enhetene? Hvilke tidsperioder/enheter er arbeidet med lære-å-lære ferdighetene eventuelt angitt for?
- Hvordan er aspekter av undervisningsprosessen, slik som undervisningsstrategier, læremidler, differensiering og vurdering spesifisert for de ulike planperiodene og enhetene?
- Hvilke ressurser og annen informasjon, inkludert LK06, benytter lærerne for å støtte de overnevnte formene for planlegging?
 - Hva synes de om de ressursene de benytter?
- Hvordan vurderer lærerne planprosessen, dvs. det forberedende arbeidet til implementering av LK06 i klasserommet?

3.5 DATAKILDER OG ANALYSE

3.5.1 Innsamling av data

Som indikert i Tabell 1 ovenfor (punkt 2.2), gjør den foreliggende rapporten bruk av to ulike datakilder; *planleggingsdokumentasjon* som forskerne har fått tilgang til, enten direkte fra lærere og skoleeiere eller fra skolenes hjemmesider, og *planleggingsintervju* som er holdt med lærerne. Begge disse typene data ble samlet inn i løpet av prosjektets to første år, høsten 2007 og høsten 2008.

3.5.1.1 Planleggingsdokumentasjon

Med hensyn til dokumentasjon av planlegging ble lærerne bedt om å skaffe til veie resultater fra planleggingsaktiviteter som skolen og lærerne hadde vært involvert i som del av prosessen med å fortolke og arbeide med LK06, dvs. plandokumenter som var utviklet og som kunne gi et bilde av veien fra læreplanens tekst til deres egen undervisning i den undervisningsøkta som vi som forskere nettopp hadde dokumentert gjennom videoopptak. Vårt fokus på planlegging er dermed først og fremst knyttet til den enkelte lærer og hvilke plandokumenter han/hun definerer som grunnlag for den mer konkrete undervisningsplanleggingen. Selv om det ble foretatt innsamling av dokumenter

under besøkene, oppfølging via e-post og gjennom søk etter planer på skolenes og kommunenes hjemmesider, dekker ikke dokumentasjonen som forskerne har hatt tilgang til fullt ut alle de planer som lærerne gjennom intervjuene sier eksisterer. Årsaker til dette redegjøres det nærmere for i punkt 3.5.1.3 nedenfor.

3.5.1.2 Planleggingsintervju

Intervjuene både høsten 2007 og 2008 (se Tabell 2, punkt 2.3.2) var organisert slik at forhold knyttet til lærernes tenkning og begrunnelser for den nylig observerte undervisningsøkta, ble fulgt av en seksjon med spørsmål om planlegging. Hvilke spørsmål dette omfattet i 2007, framgår av Vedlegg 1. Prinsippet om hierarkisk fokusering (jfr. punkt 2.3.3) ble i hovedsak fulgt gjennom at forskeren startet med et relativt generelt spørsmål og så fortsatte til mer spesifikke områder, dersom ikke respondenten selv spontant tok opp de forhold forskeren ønsket å få dekket.

I det andre tilfellet der respondentene ble intervjuet om planlegging, høsten 2008, ble en omarbeidet versjon av intervjuagendaen tatt i bruk, vist som Vedlegg 2 nedenfor. Hovedårsaken til omarbeidelsen var å unngå unødvendig repetisjon av en del spørsmål, samt åpne for inkludering av nye forhold som det var viktig å gå inn på. I de tilfeller der nye lærere hadde blitt rekruttert for skoleåret 2008-2009, som følge av at andre lærere hadde falt ut, ble den opprinnelige agendaen vist i Vedlegg 1 benyttet, kombinert med de nye spørsmålene som var inkludert, slik at man for alle lærere fikk sikret informasjon om plansystemet og lærernes involvering i arbeidet. Intervjuene er tatt opp på bånd, med svært få unntak etter lærers ønske, og er deretter transkribert og klargjort for koding i MaxQda.

3.5.1.3 Tilgjengelighet av data

Resultatet av den overnevnte innsamling og analyse, var at vi satt igjen med et varierende omfang av planleggingsdata for i alt 71 lærere som underviser i fagene naturfag, norsk og samfunnsfag på de fire hovedtrinnene – småskole-, mellom- og ungdomstrinnet i grunnskolen, og i videregående opplæring. For en nærmere beskrivelse av utvalget viser vi til punkt 2.3.2 ovenfor. Det er viktig å gjøre oppmerksom på at vi har et begrenset utvalg lærere med i vårt utvalg, og at dette utvalget ikke gir mulighet for å kunne generalisere på statistisk grunnlag, dvs. hevde at de funnene vi presenterer i de to påfølgende kapitlene har gyldighet for norske lærere generelt sett. Funnene som presenteres må leses med denne begrensningen som bakteppe.

Som nevnt ovenfor varierer det fra lærer til lærer i hvilken grad vi har hatt tilgang til samtlige planer som lærerne gjennom intervju beskriver at de har utarbeidet eller har under utarbeidelse. I enkelte tilfeller beskriver lærerne planer som det ikke har vært mulig å få tilgang til, enten fordi de ikke var

ferdige eller tilgjengelige på det tidspunktet besøkene fant sted, eller fordi oppfølging gjennom e-post eller på annen måte seinere ikke resulterte i tilgang.

Data som denne rapporten er basert på når det gjelder plansystem og innhold i planene, framkommer, så langt som mulig, fra en fortolkning og koding av tilgjengelige dokumenter. Der dokumentene ikke var tilgjengelig, er dataene i tillegg basert på opplysninger fra intervjuene der lærerne har beskrevet at de har utviklet planer for de aktuelle plannivåene. Andelen tilfeller der planleggingsdokumenter mangler, varierer fra plannivå til plannivå. Når det gjelder kommunale planer, ble samtlige planer samlet inn og det er dermed kodet ut fra plandokumenter i alle disse tilfellene. På de øvre plannivåene både i grunnskolen og i videregående opplæring, dvs. planer på skolenivå, eller års- og halvårsplaner, er om lag halvparten av opplysningene om innhold basert på plandokumenter, mens de resterende er basert på informasjon samlet inn gjennom intervju. På lavere nivå (periodeplan, ukeplan og plan for undervisningsøkt) er andelen dokumentbaserte data i de fleste tilfeller nær 100 prosent, og aldri lavere enn 85 prosent. Når resultatene fra analyser av plansystem og planenes innhold presenteres i neste kapittel, må disse ses i sammenheng med hvorvidt det er data fra dokumenter eller intervju som ligger til grunn.

3.5.2 Analyse av data

Både planleggingsdokumentasjonen og de transkriberte intervjuene vedrørende planlegging ble gjort til gjenstand for kvalitativ koding gjennom bruk av MaxQda programvare for dataanalyse. For koding av planleggingsdokumentasjonen ble det for hver lærer laget et eget dokument som inneholdt informasjon om hvilke planer som var tilgjengelig, og hvilket innhold planene hadde. Dette dokumentet ble så kodet. Et eksempel på et slikt dokument følger som Vedlegg 4.

Kodesystemet for planlegging ble utviklet på forhånd, men ble slutført etter intervjurundene slik at man kunne bygge inn forhold som forskeren ble klar over gjennom intervjuene han/hun hadde gjennomført. Det endelige kodesystemet er framstilt skjematisk i Vedlegg 3. Fra kodesystemet framgår at det første kodenivået er plannivå, dvs. den perioden som en spesifikk gruppe (eller enkeltindivid) har utviklet plan(er) for. Etter en gjennomgang av hvilke plannivå som opptrådte, satt vi igjen med følgende:

- Kommunal plan – en plan som er utviklet av ansatte på kommunenivå, oftest i tett samarbeid med en gruppe lærere fra ulike skoler. Planen omfatter flere årstrinn, oftest hele skoleløpet.
- Plan på skolenivå – en plan som går utover ett skoleår og som er utviklet ved den enkelte skole av et utvalg av skolens lærere. I videregående skole vil plan på skolenivå oftest kun omfatte ett skoleår, i og med at det ikke gis kompetansemål for mer enn ett årstrinn. En

skoleplan på videregående nivå vil derfor bli definert som en årsplan (jfr. bombepunktet nedenfor).

- Års- og halvårsplan – planlegging for ett år eller for et halvår som utføres av én eller flere lærere ved en skole. Som kodesystemet viser (se Vedlegg 3), var intensjonen først å skille mellom års- og halvårsplanlegging, men fordi mange respondenter snakket om årsplan selv om den bare omfattet deler av året, bestemte vi at dette skillet var usikkert og slo dermed disse kategoriene sammen til én.
- Periodeplan – planlegging for en periode som omfatter mer enn bare et par uker, typisk knyttet til at et større emne eller tema i faget skal dekkes gjennom perioden. Planen er oftest avgrenset til ett fag.
- Uke- eller to-ukersplaner – planlegging for ett eller flere/alle fag for ei uke eller to uker.
- Plan for undervisningsøkt – planlegging for ei spesifikk undervisningsøkt, dvs. den økta som var gjenstand for observasjon og intervju.

På dette kodenivået er det også en mer generell kode, *Respondent - generell vurdering*, som er benyttet for å ta vare på respondentens vurdering av forhold som ikke dekkes lenger opp i kodesystemet. Disse kodingene ble seinere gjort til gjenstand for mer detaljert gjennomgang og kategorisering.

Hvert av disse plannivåene, eller planleggingshendelsene, som ble avdekket for hver av respondentene, ble så i neste omgang gjort til gjenstand for nærmere koding med utgangspunkt i en rekke forhold som eksempelvis deltakelse i planleggingen, ressurser som er benyttet i planprosessen, hvilket produkt som kom ut av planarbeidet, hvilke former for mål som inngår og hvilke arbeidsmåter/undervisningsprosesser det er tilrettelagt for. Hvert av disse delaspektene ble så igjen kodet for et eget sett av aspekter, slik som vist i mer detalj i Vedlegg 3.

Dette kodesystemet ble anvendt både på planleggingsdokumentasjonen og transkripsjonene av planleggingsintervjuene, men adskilt i to separate prosjekter siden ikke alle aspektene som inngikk i kodesystemet inngikk i begge kildene. For analyse av andre runde av planleggingsintervjuene (høsten 2008) ble det samme kodesystemet anvendt, men med tillegg av noen nye koder for å ivareta de nye temaene som ble inkludert i intervjuagendaen for 2008 (se Vedlegg 2).

3.5.2.1 Reliabilitet i kodingen

Systemet for koding av planleggingsdokumenter og intervju ble utviklet av forskergruppen i fellesskap, men den faktiske kodingen ble gjennomført av en av forskerne. For å sikre reliabiliteten i

kodingen ble kodingen vurdert og gjennomgått av en annen av forskerne. Ved koding av to sett av plandokumenter var det avvik i bare 8 av de i alt 55 kodene som var anvendt, noe som gir en rate for sammenfallende koding på 85 prosent. Etter at denne sjekken var foretatt ble usikkerhet med hensyn til koding drøftet fortløpende mellom forskerne, i de tilfeller der vedkommende som hadde hovedansvar for kodingen følte behov for det. En del av plandokumentene og intervjuene er dermed kodet i fellesskap som ledd i en felles fortolkningsprosess.

4 FORTOLKNING OG PLANLEGGING ETTER LK06 – VÅRE FUNN

4.1 INNLEDNING

Funnene som framkommer på grunnlag av metodene for datainnsamling og analyse som er beskrevet ovenfor, vil bli presentert i fire hoveddeler. I den første delen tar vi for oss *planprosesser*: hvilke plansystemer som finnes, for hvilke tidsperioder planleggingen gjelder, og hvilke ulike grupper eller enkeltindivider som er involvert i arbeidet med å bringe LK06 fra plan til praksis. Den neste hoveddelen tar for seg planenes *innhold*, med særlig fokus på i hvilken grad kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier/lære-å-lære ferdigheter er en del av planene, men også i hvilken grad planene inkluderer aspekter av selve undervisningsprosessen spesifisert som arbeidsmåter eller undervisningsstrategier som skal benyttes, differensiering og vurdering, og for hvilke tidsperioder slike detaljer eventuelt gis. Den tredje delen tar for seg *ressursene* som er benyttet i planleggingen, inkludert lærernes vurdering av hvor nyttig de ulike ressursene har vært for å ivareta de ulike elementene som planene inneholder.

Når vi nå skal rapportere hva vi har funnet med hensyn til planlegging under LK06, står vi overfor en stor utfordring med hensyn til at vi skal presentere en rekke detaljer, samtidig som vi ikke må miste av syne de bredere aspektene og trendene i det større bildet. Vi forsøker å møte denne utfordringen gjennom å bruke flere ulike presentasjonsformer, og gjennom å introdusere disse gradvis som del av presentasjonen, der vi starter med relativt overordnede forhold før vi så går nærmere inn på detaljer i materialet. Funnene vil bli drøftet underveis, men vil også bli trukket fram og sammenstilt i et avsluttende drøftings- og konklusjonskapittel.

4.2 PLANPROSESSEN

Vi starter ut med en gjennomgang av hvilke plannivå som finnes for de lærerne som inngår i utvalget vårt, og hvordan lærerne deltar i planlegging på de ulike nivåene. Dette emnet benyttes også for å gi en nærmere presentasjon og forklaring av tabellene som benyttes.

4.2.1 Hvilke plannivå finnes?

4.2.1.1 Lesing av tabellene

Tabell 3 og Tabell 4 som følger på de neste sidene, utgjør et generelt rammeverk for å presentere nivåer og aspekter av planprosessene på tvers av de enhetene som er studert. I disse første tabellene er det forekomsten av planer på de ulike nivåene som presenteres, der Tabell 3 omfatter

forekomsten av planer i grunnskolen, mens Tabell 4 omfatter forekomsten av planer i videregående opplæring.

I disse tabellene omfatter de fargede cellene i kolonnen lengst til venstre de ulike potensielle plannivåene i prosessen, fra LK06 til klasserommet. Som forklart i punkt 3.5.2 ovenfor, omfatter dette hvilken periode det er planlagt for, og hvilke grupper eller individer som har foretatt planleggingen. De resterende kolonnene viser individuelle enheter. I Tabell 3 og Tabell 4 er disse kolonnene gruppert etter skoleeier, slik som indikert i første rad i hver av tabellene. Fargede celler indikerer forekomsten av planer. Gjennom å studere hver rad ser vi dermed hvilke enheter som har plan på hvert enkelt nivå. Eksempelvis så kan vi i Tabell 3 se fra den gråfargede raden for ukeplan at samtlige enheter hadde ukeplaner, mens den rosa raden viser at periodeplaner kun fantes i noen få av enhetene.

Det er viktig å notere seg at antall individer som er representert innenfor hver kolonne varierer fra nivå til nivå. På plannivåene for *undervisningsøkt, uke, periode og år* representerer hver kolonne i Tabell 3 enkeltindivider eller en liten gruppe av lærere. Numrene i de relevante cellene indikerer antall lærere i vårt utvalg som var medlemmer i slike grupper på hvert nivå, og som dermed jobber etter samme plan. I grunnskolen har vi dermed totalt 48 lærere representert, men bare 33 planer fra de samme gruppene som disse lærerne deltar i, siden flere av disse lærerne jobber etter de samme planene. Når vi ser nærmere på planenes innhold i punkt 4.3 nedenfor (se Tabell 7 nedenfor), er det disse 33 planene som presenteres. På videregående nivå har vi ingen slike grupper av lærere – der representerer hver kolonne en enkelt lærer.

På nivåene over årsplan, dvs. på skolenivå eller kommunalt nivå der det er utviklet planer som omfatter hele skoleløpet eller hele hovedtrinn innen løpet, er planarbeidet i hovedsak utført av grupper av lærere. Planer på skolenivå omfatter som regel større grupper av lærere, og planer på kommunalt nivå er, som tidligere nevnt, gjerne utviklet av ansatte i utdanningsetaten, i samarbeid med utvalgte lærere innenfor de ulike fagene eller fagområdene som planen omfatter. Mer informasjon om lærernes deltakelse i planlegging på de ulike nivåene følger i punkt 4.2.2 nedenfor.

På skoleeier eller på kommunalt nivå, kan mer enn ei gruppe ha vært i arbeid og mer enn én plan utviklet. For å angi dette har vi derfor slått sammen kolonner til en stor kolonne for å vise hvilke planer som finnes på kommunalt nivå. Ut fra Tabell 3 kan vi dermed lese at skoleeier 3 har utviklet kommunal plan for alle de tre fagene som vår studie omfatter – naturfag, norsk og samfunnsfag. I tillegg er det også utviklet det vi kaller en metodeplan på kommunalt nivå. Skoleeier 1 og 4 har ikke

utviklet planer for naturfag og samfunnsfag, men har en kommunal plan for norskfaget og en plan for utvikling av digitale ferdigheter. I Tabell 3 vises dette gjennom at det kun er de cellene som utgjøres av norsklærere som er fargelagt i den raden der norskplanene på kommunalt nivå er angitt.

Fraværet av markering av planer på skolenivå eller på skoleeiernivå, dvs. fylkeskommunalt nivå, når det gjelder videregående opplæring (jfr. Tabell 4 nedenfor), har sammenheng med at LK06 spesifiserer kompetansemål for hvert trinn for de fagene vårt prosjekt studerer, og det er dermed ikke utviklet planer på skole- og skoleeiernivå. Når det gjelder fraværet av planer for skoleeier 2 i grunnskolen (Tabell 3 ovenfor), betyr det imidlertid at skolene i denne kommunen selv må håndtere fortolkning og fordeling av kompetansemålene i LK06 på de ulike årstrinnene som omfattes av den fasen målene er gitt for.

Ikke-fargede rader indikerer ytterligere variabler, slik som hvilke fag og hovedtrinn de lærerne eller grupper av lærere som inngår i vårt utvalg, underviser i og på.

4.2.1.2 Nivåer av planaktivitet

Som kommentert ovenfor, var fraværet av planer på skoleeier- og skolenivå, slik de er definert i vår sammenheng, forventet innenfor videregående opplæring i og med at fagene har kompetansemål spesifisert for hvert trinn. For grunnskolen, derimot, betyr spesifisering av kompetansemål kun etter hvert hovedtrinn for våre tre fag, med unntak av fagene norsk og naturfag på småskoletrinnet der det også er angitt mål etter 2. årstrinn, at det er behov for mer detaljert planlegging innenfor hovedtrinnene, eksempelvis gjennom fordeling av kompetansemål på de ulike årstrinnene. Denne planleggingen kan skje i regi av skoleeier, på skolenivå eller på lærernivå (dvs. individuelt eller som grupper). Som følge av dette behovet ser vi at tre av fire skoleeiere, og nesten alle skoler, har gjennomført denne type planlegging.

Når det gjelder års- og halvårsplanlegging, så ser vi at det foregår i nesten alle enheter, både i grunnskolen og innen videregående opplæring. I grunnskolen foregår det også ukeplanlegging i alle enhetene (Tabell 3), mens det i bare begrenset grad foregår på tilsvarende måte innenfor videregående opplæring (Tabell 4). Der er periodeplanlegging for det enkelte fag mer vanlig, men, som vi vil komme tilbake til nedenfor, gjør lærere i videregående opplæring ofte bruk av elektroniske plattformer, slik at ukeplanlegging der kan ta en annen form enn i grunnskolen.

Når det gjelder planer for den enkelte undervisningsøkta, så er det interessant å merke seg at det er forholdsvis sjeldent at lærere beskriver eller framlegger dokumentasjon på slik planlegging. De

fargede cellene i den siste raden i Tabell 3 viser at bare i vel en tredjedel av tilfellene i grunnskolen (13 av 33) finnes det, eller beskriver lærerne at de har utarbeidet, et skriftlig plandokument for den enkelte undervisningsøkta. De tilsvarende indikasjonene i Tabell 4 viser at bare i 7 av 23 tilfeller var det slik planlegging innenfor videregående opplæring. Vi skal seinere se (Tabell 7 og framover) at kun i tre av tilfellene blant de 13 grunnskoletilfellene, og i ingen av de 10 tilfellene i videregående opplæring, ble de faktiske planene for undervisningsøkta gjort tilgjengelig i en slik form at de kunne kodes som dokumenter. Ut fra lærernes kommentarer viser det seg at svært mye planlegging for den enkelte økta skjer gjennom uke- eller periodeplanleggingen. Den mer detaljerte planleggingen, som foregikk rett i forkant av selve undervisningen, hadde ifølge lærerne ofte karakter av 'en plan i hodet', dvs. ikke skrevet ned, eller i den grad det var skrevet ned, var det i form av små notater på et ark, gjerne veldig uformelt og litt uryddig og ikke i en slik form at det var ment for andre enn dem selv. Disse funnene samsvarer med hva Clark og Peterson (1986) fant i sin gjennomgang av forskning om læreres planlegging for noen tiår tilbake.

Tabell 3. Plansystemer i grunnskolen, fordelt etter skoleeier, hovedtrinn⁶ og fag⁷.

Skoleeier →	1										2					3					4														
Kommunal plan	N	N			N		N	N															N			N		N				N			
	Plan for Digital Kompetanse															Metodeplan					Plan for Digital Kompetanse														
Trinn	s	m	u	u	s	m	u	s	m	u	s	m	u	u	u	u	u	s	s	m	m	m	u	u	u	u	u	u	u	s	m	u	u	u	
Fag	N	N	NA	S	N	NA	N	N	NA	NA	N	N	S	N	NA	N	NA	S	N	N	S	S	NA	N	S	NA	N	S	N	NA	NA	N	N	S	
Plan på skolenivå																																			
Årsplan	2	2	1	1			2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1		
Periodeplan	2				1	1	2			1						2										2		1							
Ukeplan	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	3	2	1	1	1	2	1		
Plan for undervisningsøkt																																			

⁶ S = småskoletrinn, m = mellomtrinn og u = ungdomstrinn.

⁷ N = norsk, NA = naturfag og S = samfunnsfag.

Når det gjelder fraværet av ukeplaner og planer for den enkelte undervisningsøkt i videregående opplæring i Tabell 4 nedenfor, betyr det som tidligere nevnt imidlertid ikke at det ikke foregår planlegging på et mer detaljert nivå enn års- eller periodeplan, men at det skjer på en annen måte og ved hjelp av andre verktøy enn i grunnskolen. Den digitale plattformen *It's Learning*, eller tilsvarende, er tatt i bruk av lærerne i videregående opplæring og fungerer ofte som et verktøy for mer kontinuerlig planlegging. Vi har her valgt ikke å definere dette som ukeplanlegging eller planlegging for den enkelte undervisningsøkta, fordi det ikke er sammenstilt til en mer sammenhengende ukeplan, men i stedet framkommer som enkeltstående beskjeder og annen informasjon fra den enkelte faglærer.

Tabell 4. Plansystemer i videregående opplæring, fordelt etter skoleeier og fag.

Skoleeier →	6										7								8					
	Fag	N	N	N	N	N	N	N	S	N	S	N	N	N	S	S	N	N	S	S	N	N	N	S
Kommunal plan																								
Plan på skolenivå																								
Årsplan																								
Periodeplan																								
Ukeplan																								
Plan for time/økt																								

Faglærere i videregående opplæring legger ut beskjeder til elevene om forberedelser og innhold i kommende undervisningsøkter, samt gjør presentasjoner og andre filer tilgjengelige for elevene på *It's Learning*. Samlet sett kan dermed den digitale informasjonen fungere både som ukeplan for det gjeldende faget, og som plan for ei økt. Dette kan eksempelvis forekomme som Powerpoint-presentasjoner med mål for timen og oppsummering av faglig innhold. Flere lærere beskriver at de benytter *It's Learning* på en slik måte, og særlig i de tilfellene der alle elever har tilgang på bærbar datamaskin, ser denne kommunikasjonsplattformen ut til å ha stor betydning. Inntoget av elektroniske verktøy og større tilgang på datamaskiner, ser dermed ut til å ha endret måten lærere i videregående opplæring planlegger, noe som er i tråd med hva McCutcheon og Milner (2002) fant. Utstrakt bruk av elektroniske plattformer kan også ha lagt et annet grunnlag for læreres planlegging i

videregående skole enn det som er tilfelle i grunnskolen, der, som vi vil komme tilbake til nedenfor, ukeplanlegging i all hovedsak skjer som en felles aktivitet innenfor en gruppe av lærere, og der planen oftest omfatter alle fag og produseres i papirform.

Før vi går videre, vil vi også kort nevne at en utforsking av lærernes mål med planlegging for den enkelte undervisningsøkta også inngår som del av datagrunnlaget for analyse av de observerte øktene (jfr. Tabell 1 og Tabell 2 ovenfor), og vil dermed bli rapportert på et seinere tidspunkt. En integrasjon av funnene som presenteres i denne rapporten med funnene fra læreres beskrivelse av praksis i sluttrapporten, vil være nødvendig for å få en mest mulig helhetlig og fullstendig forståelse av læreres planlegging under LK06.

4.2.2 Hvem planlegger?

Gjennom intervju med lærerne, både høsten 2007 og høsten 2008, ble det innhentet informasjon om hvem som deltok i planleggingsprosessene, og hvem som var ansvarlig for de ulike planene. I analysen av intervjuene har vi hatt fokus på hvorvidt lærerne har planlagt alene eller om de har samarbeidet i fagteam⁸ eller årstrinnsteam⁹, og vi har også sett på hvordan lærerne fordeler planleggingsarbeidet mellom seg. Vi finner en markant forskjell mellom grunnskole og videregående skole på dette området, og vi velger derfor å presentere resultatene i to adskilte tabeller. Tabell 5 nedenfor viser en oversikt over lærernes deltakelse og samarbeid i grunnskolen, mens Tabell 6 gir en tilsvarende oversikt over samarbeid om og deltakelse i planleggingsprosesser i videregående skole. Tabellene er organisert ut fra de samme plannivåene som tabell 3 og 4 i avsnittet over, men for grunnskolene har vi, på samme måte som for videregående skole, organisert tabellen ut fra enkeltlærere, og ikke ut fra planer. Dette er gjort fordi den enkelte lærers deltakelse i planprosessen kan være ulik, selv om de deler samme plan.

For de videregående skolene i vårt utvalg finner vi, som kommentert i punkt 4.2.1 ovenfor, ikke planer på de to øverste nivåene. For grunnskolene har ikke lærerne i vårt utvalg deltatt i planleggingsprosessene rundt de kommunale planene, med ett unntak. En av lærerne hos skoleeier 4 hadde selv vært med i utarbeidelsen av den kommunale fagplanen i norsk, og fortalte at det hadde vært en gruppe lærere fra flere skoler i kommunen som hadde utarbeidet planen sammen.

Vi har valgt å bruke farger for å tydeliggjøre resultatene i tabellene. De grønne feltene indikerer at lærerne har samarbeidet i planleggingsprosessen, enten i årstrinnsteam eller i fagteam. De gule

⁸ Med fagteam menes samarbeidsteam sammensatt av alle faglærere ved skolen som underviser i samme fag.

⁹ Med årstrinnsteam menes et tverrfaglig samarbeidsteam som er satt sammen av alle lærerne som underviser på årstrinnet.

feltene viser lærere som angir at de har vært alene om å utarbeide planene. De helt røde feltene viser tilfeller der lærere underviser etter planer de ikke har vært med på å utvikle selv, enten ved at de får ferdige planer fra en annen lærer, eller gjennom at de utarbeider planer som andre i samme lærerteamet underviser etter. De grønne feltene med en rød firkant i, angir de tilfellene der teamet fordeler arbeidet slik at lærerne veksler på å planlegge for hverandre. I disse tilfellene blir planene presentert og evt. diskutert i teamet før de tas i bruk. De grå feltene viser at det finnes en plan, men informasjon om hvem som har deltatt i planleggingsprosessen mangler.

Når vi sammenligner tabellene, ser vi ved første øyekast at tabellen for grunnskolen er hovedsakelig grønn, mens tabellen for videregående skole er gul, noe som betyr at grunnskolelærerne samarbeider om planleggingen i langt større grad enn hva tilfellet er blant lærerne i videregående skole. I grunnskolen er lærerne gjerne organisert i årstrinnsteam der alle lærerne samarbeider om hele elevgruppen, på tvers av fag. Når det eksempelvis utarbeides årsplaner i de forskjellige fagene, samarbeider gjerne to eller flere lærere som underviser i samme fag på årstrinnet, og årsplanene samordnes så på teamet, blant annet for å gi mulighet for tverrfaglige opplegg og samordning av aktiviteter på tvers av klassene. Teamsamarbeidet i grunnskolen kommer også til syne lengre ned i planhierarkiet, gjennom at lærerne samarbeider om planlegging både på uke- og timenivå.

I videregående skole skjer samarbeidet hovedsakelig gjennom fagteam. Lærere som underviser i samme fag møtes og diskuterer ulike temaer, og lager felles framdriftsplaner. Samarbeidet er oftest avgrenset til årsplanlegging, mens mer detaljert planlegging (se Tabell 6) som oftest skjer individuelt eller gjennom at to eller flere lærere selv velger å samarbeide. Vi finner ikke eksempler på at man, som i grunnskolen, fra skolenivå har organisert lærerne i faste team som samarbeider til faste tidspunkt i løpet av uka.

Tabell 5. Læreres deltakelse i planlegging på de ulike plannivåene i grunnskolen, fordelt etter skoleeier og skole.

Skole eier	1				2				3				4						
Skole	1	2	3	4	10	11	14	15	16	19	20	21							
Komm. Plan																			
Plan på skolenivå																			
Årsplan																			
Periode Plan																			
Ukeplan																			
Plan for																			

- = Plan finnes, men informasjon om deltakelse i planlegging mangler
- = Flere lærere har samarbeidet om planen, inkludert vår respondent
- = Vår respondent har laget planen alene
- = Plan laget individuelt av annen lærer enn den som underviser
- = Tilfeller der teamet fordeler planleggingsarbeidet og planlegger for hverandre

Tabell 6. Læreres deltakelse i planlegging på de ulike plannivåene i videregående opplæring, fordelt etter skoleeier og skole.

Skoleeier	6					7					8	
	5	6	7	8	9	12	13	17	18			
Kommunal plan												
Plan på skolenivå												
Årsplan	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Periode plan				■	■	■			■	■	■	■
Ukeplan		■	■			■						
Plan for timen			■	■	■	■		■	■			■

- = Flere lærere har samarbeidet om planen, inkludert vår respondent
- = Vår respondent har laget planen alene
- = Plan laget individuelt av annen lærer enn den som underviser

Som vist i tabellene ovenfor (de helt røde feltene) finner vi eksempler der lærere underviser etter planer de ikke selv har vært med på å lage. I videregående skole finner vi kun ett slikt tilfelle, men det gjelder en lærer som er ansatt etter skoleårets start og som derfor har overtatt en årsplan som en annen lærer har laget. Vår lærer uttrykker imidlertid at hun ikke er fornøyd med denne, og arbeider med å endre planen slik at den passer bedre til hennes tenking og undervisning. I grunnskolene finner vi oftere tilfeller der lærere underviser etter planer de ikke selv har utarbeidet, og dette skjer på alle plannivåer - fra planlegging på skolenivå og helt ned til timenivå. Begrunnelsen lærerne gir, er at dette er en måte å effektivisere arbeidet på. I grunnskolen underviser hver lærer som oftest i flere fag, og mange gir uttrykk for at det er vanskelig å få tid til å planlegge grundig nok i alle fagene. Lærerne fordeler derfor fagene mellom seg på teamet, og legger mer eller mindre detaljerte planer som så de deler med hverandre. Noen lager også helt ferdige undervisningsopplegg for hverandre. De kopierer opp bakgrunnsstoff fra lærerveiledninger, angir nettsider og oppgaver i lærebøker, lager oppgaveark og prøver, angir undervisningsmetoder, tidsbruk, etc. Andre lager mer generelle planer hvor den enkelte lærer selv må tilpasse planen til sin gruppe gjennom valg av lærestoff og aktiviteter.

I vårt utvalg av skoler og lærere finner vi altså at lærerne i grunnskolen samarbeider i langt større grad om planlegging av undervisning enn hva som er tilfelle for lærerne i videregående skole. Grunnskolelærerne er ofte organisert i trinnteam som samarbeider helhetlig og tverrfaglig rundt elevene i sin gruppe. Dette samarbeidet er gjerne styrt fra skolens ledelse og strukturert på en slik måte at det er avsatt tid til samarbeid flere ganger per uke, der lærerne fordeler ansvaret for den mer detaljerte planleggingen mellom seg. I de videregående skolene skjer samarbeid oftest i fagteam

som møtes langt sjeldnere enn hva som er tilfelle for teamene i grunnskolen. Samarbeid om planlegging av undervisning i faget, forekommer oftest som individuelle initiativ og er i liten grad del av et system på skolenivå.

4.3 PLANENES INNHOLD

4.3.1 Innledning

Etter at vi så langt har sett hvilke planer som utvikles og hvem som lager dem, vil vi i dette avsnittet se nærmere på planenes innhold og gradvis introdusere detaljer om hva planene omfatter. Som kommentert ovenfor (se punkt 3.5.1.3) har vi ikke hatt tilgang til samtlige planer som lærerne sier foreligger. Mens vi i gjennomgang av plansystemer og lærernes deltakelse i planlegging har inkludert alle data om alle planer som lærerne sier foreligger, vil i gjennomgangen av innholdet i planene kun inkludere data fra planer som vi faktisk har hatt tilgang til. I tabellene som følger er det derfor kun i de tilfeller at planen har vært tilgjengelig, at rutene er farget. Dersom en rute er farget, men ikke inneholder en sort firkant som markerer funn i planen, betyr dette at vi har hatt tilgang på planen, men at det vi ser etter ikke finnes i planen.

I den første delen om innhold vil vi vie oppmerksomheten til *mål*, der vi vil se på i hvilken grad planene inneholder mål for undervisning i fagene, for arbeid med grunnleggende ferdigheter og for utvikling av læringsstrategier, eller lære-å-læreferdigheter. Her vil vi fokusere både på hvordan målene er formulert og for hvilke tidsenheter de ulike målspesifikasjonene er definert for innen hvert av plannivåene. Neste seksjon vil se nærmere på planlegging for undervisningsprosesser, der vi undersøker i hvilken grad dette inkluderer angivelse av hvilke undervisningsstrategier som skal anvendes, hvilke læremidler som skal brukes, og eventuell angivelse av hvordan arbeidet kan differensieres for å møte ulike elevers behov. Før vi går inn på disse mer detaljerte områdene, vil vi først gjøre følgende:

- Gi en mer konkret beskrivelse av det omfanget av forhold som vurderes for hver enkelt planleggingsenhet, og
- gi en oversikt over hva som foregår på tvers av utvalget vårt når det gjelder planlegging for mål og for undervisningsprosesser.

4.3.2 Noen utvalgte enheter

For det første av de to forholdene som er listet opp i bombepunktene ovenfor benytter vi en ny presentasjonsform, der vi forsøker å vise veien fra læreplan til klasserom gjennom korte beskrivelser i tekstbokser av hva som inngår på de enkelte plannivåene for et utvalg enheter. Figurene på de påfølgende tre sidene viser tre kontrasterende eksempler. Eksempelene kan tjene som konkretiseringer av hvordan plansystemet og prosessen kan se ut for enkeltlærere, noe som vi håper

kan gi leseren et litt bedre grunnlag for deretter å forstå hva som ligger bak de mer oversiktspregede framstillingene som følger videre i kapittelet.

Figur 2. Lærer As plansystem vist gjennom beskrivelse av plannivåer og planprosess.

Lærer A arbeider på småskoletrinnet og underviser i samfunnsfag

De **kommunale planleggingsgruppene** har gjennomført en betydelig planprosess for å tilrettelegge for implementering av LK06, der fagenes **kompetansemål** er fordelt på hvert **årstrinn**, **grunnleggende ferdigheter** er brutt ned til **detaljer** og er allokert til hvert årstrinn. De har også en spesifikk tilnærming med hensyn til arbeidsmåter som er tenkt å fremme **læringsstrategier**, og de spesifiserer **undervisningsprosesser**, inkludert **strategier**, **læremidler** og former for **differensiering**. Kommunen har uttrykt krav om at skolene bruker planene.

En **planleggingsgruppe på skolenivå** har sekvensert **detaljer** vedrørende **læringsstrategier** og har integrert dem som **undervisningsstrategier** som del av skolens oppfølging av den kommunale policyen for planlegging.

På **årsplannivå**, har en gruppe av lærere som er sammensatt på årstrinnet, valgt ut **deler av LK06 kompetansemål**, brutt dem ned til **detaljer** og så fordelt dem på **perioder** og deretter på **uker**. I planene er **detaljene** brutt ned til spesifikke **læringsmål** for hver uke som inngår i **perioden**. **Detaljer** vedrørende **læringsstrategier** vurderes sammen med **undervisningsstrategier**. Endelig inneholder planene også beslutninger om når de skal **vurdere** elevene.

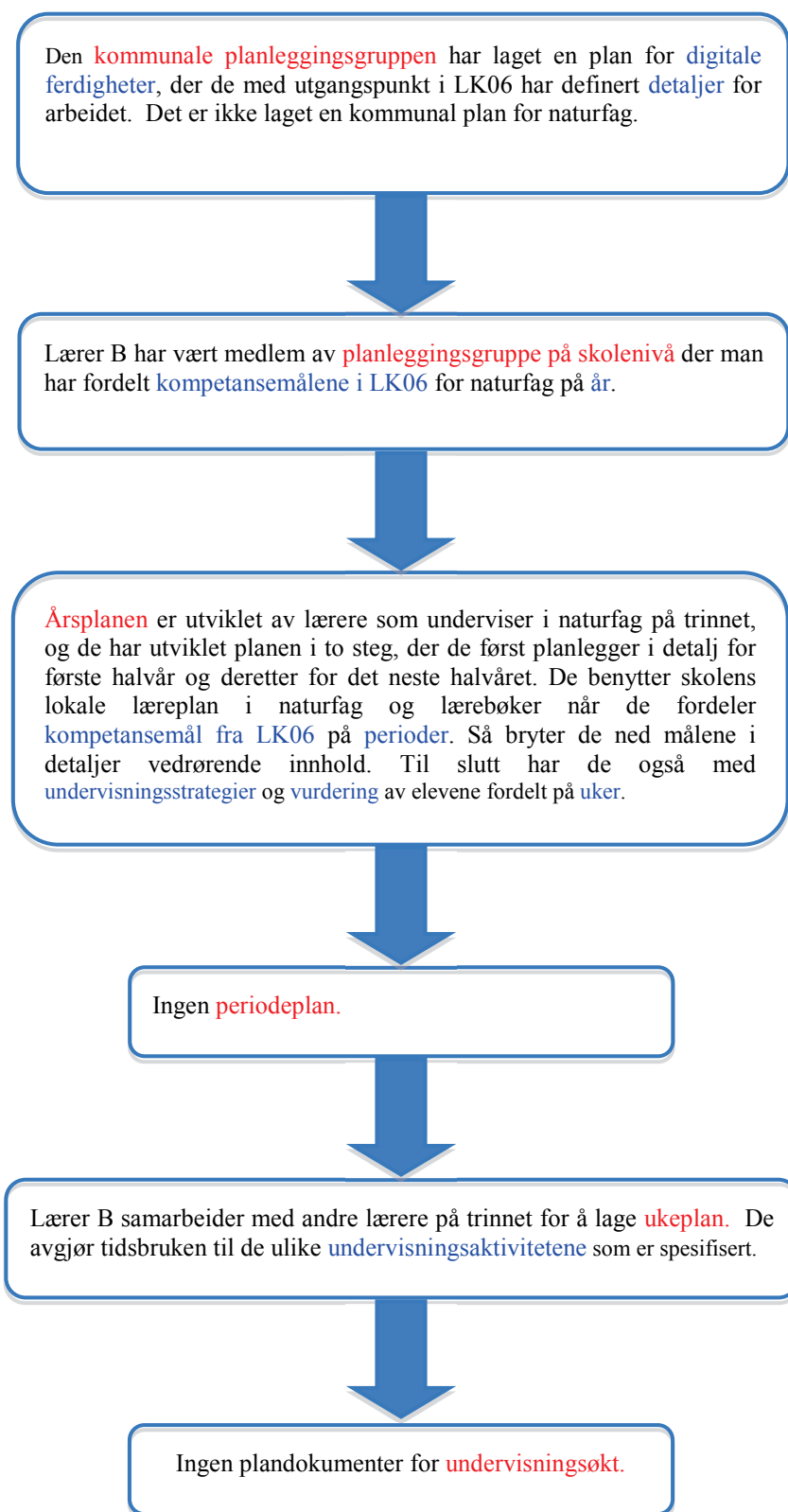
Ingen separat **Periodeplan**.

Lærer 1 samarbeider med andre lærere på årstrinnsteamet i **ukeplanleggingen**. De bestemmer **Læringsmål** for hver **time** men inkluderer også relevante **kompetansemål fra LK06** i planene sine. De spesifiserer **undervisningsstrategier** og angir i hvilke **økter** i løpet av uka disse vil benyttes. De benytter årsplan og lærebok når de planlegger.

Lærer A og kollegene på teamet bytter på å lage **planer for undervisningsøkter** som de alle benytter. Disse inneholder detaljer med hensyn til **læringsmål**, **undervisningsaktiviteter** og **vurderingskriterier**.

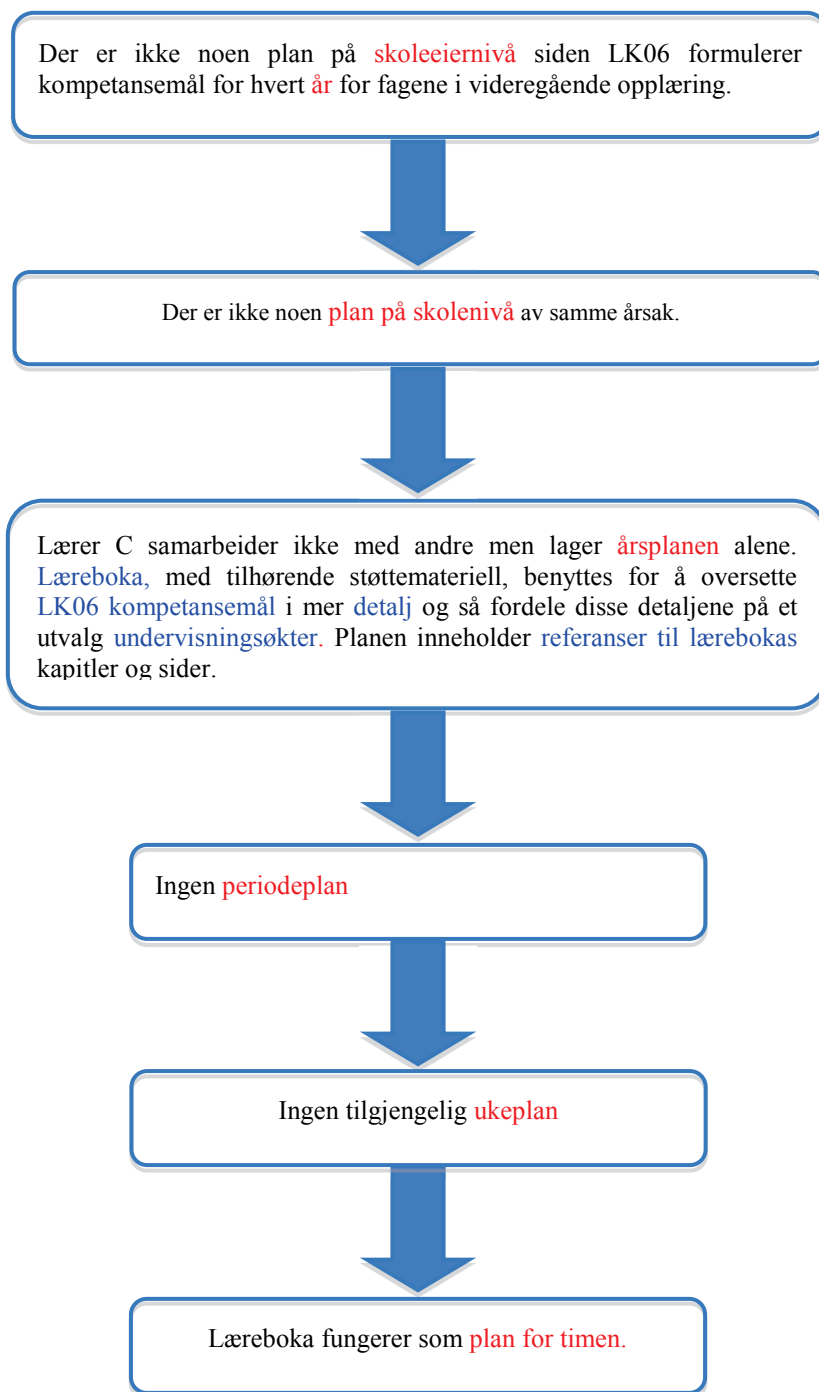
Figur 3. Lærer Bs plansystem vist gjennom beskrivelse av plannivåer og planprosess.

Lærer B jobber på mellomtrinnet og underviser i naturfag.



Figur 4. Lærer Cs plansystem vist gjennom beskrivelse av plannivåer og planprosess.

Lærer C arbeider i videregående opplæring og underviser i norsk



4.3.3 Forekomst av mål og arbeidsmåter i planene

Oversikten (jfr. andre bombepunkt i punkt 4.3.1 ovenfor) over forekomsten av mål og arbeidsmåter i planene presenteres i to ulike tabeller, Tabell 7 og Tabell 8. Disse tabellene inneholder generell informasjon om hvorvidt en eller annen form for mål eller angivelse av undervisningsstrategi/-arbeidsmåte forekommer på de ulike plannivåene. Med mål mener vi her både kompetansemål (i en eller annen form), mål for grunnleggende ferdigheter og eventuelle mål for utvikling av læringsstrategier. Tabell 7 inneholder oversikt over forekomsten av mål og strategier i planene fra grunnskolen, mens Tabell 8 gjelder planer i videregående opplæring. I seinere avsnitt vil vi gå nærmere inn på hvilke mål og strategier dette dreier seg om, og i hvilken form de finnes.

Det som kanskje er mest framtrødende i resultatene som presenteres i disse to tabellene, er den store variasjonen som finnes i de vertikale profilene, dvs. mellom enhetene av individuelle lærere eller grupper av lærere (jfr. punkt 4.2.1.1 ovenfor). Dersom vi ser nærmere på forekomst eller fravær av mål og undervisningsstrategier/arbeidsmåter i planene på alle nivå, finner vi i grunnskolen 23 ulike kombinasjoner blant de 33 enhetene som tabellen inneholder (Tabell 7), mens i videregående opplæring finner vi 12 ulike kombinasjoner blant de 18 enhetene (Tabell 8). Samlet sett har vi dermed 35 ulike kombinasjoner for hhv. forekomst av mål og arbeidsmåter/strategier blant de 51 enhetene som studien omfatter. Dersom vi omgrupperer enhetene gjennom å sortere dem etter fag eller etter hovedtrinn, gir ikke det noe mer entydig bilde gjennom at det etableres klare grupperinger, verken innenfor det enkelte fag eller innenfor de enkelte hovedtrinn.

Noen generelle trender finner vi imidlertid i Tabell 7, og når vi ser nærmere på disse, framtrer noen nyanser. Dersom vi starter øverst i tabellen, dvs. på nivået for kommunale planer, ser vi at det, som før nevnt, er tre av de fire skoleeierne som inngår i vårt utvalg som har utviklet planer på kommunenivå, og der planene i en eller annen form har med både mål og angivelse av strategier eller arbeidsmåter. Imidlertid ser det konkrete innholdet i disse planene ut til å variere nokså mye. Skoleeier 1 og 4 har kun utviklet planer for norsk (av de tre fagene som inngår i vår studie) og arbeid med digitale ferdigheter, og i begge disse planene inngår noen føringer for undervisningsprosesser i en eller annen form. Skoleeier 3 har utviklet planer for alle fag, og har også, gjennom både det kommunale planverket og gjennom et system for kompetanse- og skoleutvikling, utviklet nokså sterke føringer for hvilke læringsstrategier skolene skal ha mål om å utvikle hos elevene, og hvilke arbeidsmåter som bør benyttes i undervisningen.

Tabell 7. Forekomst av mål og arbeidsmåter/undervisningsstrategier i planer i grunnskolen, fordelt etter skoleeier, trinn, skole og fag.

Skoleeier →	1									2					3					4													
	s	m	u	u	s	m	U	s	m	U	s	M	u	u	u	u	u	S	s	m	m	m	u	u	u	u	u	u	s	m	u	u	u
Hovedtrinn	1	2	2	2	3	3	3	4	4	4	10	10	11	11	11	14	14	15	15	15	15	16	19	19	19	20	20	20	21	21	21	21	21
Skole	1	2	2	2	3	3	3	4	4	4	10	10	11	11	11	14	14	15	15	15	16	19	19	19	20	20	20	21	21	21	21	21	
Fag	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	S	N	N	S	S	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N	S
			A		A			A	A					A		A							A			A			A	A			
Kommunal plan	Mål	■	■	■	■	■	■	■	■	■						■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Arbeidsmåter/undervisningsstrategier	■	■	■	■	■	■	■	■	■						■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Plan på skolenivå	Mål			■	■	■	■	■		■	■	■	■	■									■	■	■	■	■	■	■	■	■		■
	Arbeidsmåter/undervisningsstrategier			■	■	■	■	■		■	■	■	■	■									■	■	■	■	■	■	■	■	■		■
Års-/halvårsplan	Mål	■		■	■			■	■		■	■		■	■	■	■	■	■	■	■			■	■	■	■	■	■	■		■	■
	Arbeidsmåter/undervisningsstrategier										■	■		■	■			■					■	■	■	■	■		■				
Periodeplan	Mål				■		■																										
	Arbeidsmåter/undervisningsstrategier						■			■																							
Ukeplan	Mål		■	■	■	■	■				■	■	■			■	■	■	■	■	■			■	■			■		■	■	■	
	Arbeidsmåter/undervisningsstrategier	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Plan for undervisningsøkt	Mål																	■			■												
	Arbeidsmåter/undervisningsstrategier																	■			■							■					

På lavere plannivåer finner vi også stor variasjon mellom enhetene med hensyn til om planene inneholder angivelse av mål og undervisningsstrategier, men de aller fleste planer har angivelse av mål i en eller annen form både når det gjelder planer på skolenivå og års- og halvårsplaner for de fagene som studien vår omfatter. Oppmerksomhet om undervisningsprosesser (arbeidsmåter, strategier, differensiering osv.) kommer først og fremst inn på ukeplannivå, der vi finner angivelse av dette i samtlige ukeplaner i grunnskolen, mens angivelse av mål ikke er like hyppig som på høyere plannivåer. I mer enn en tredel av ukeplanene (13 av 33) finner vi ikke noen form for målformulering.

Halvparten av lærerne innen videregående opplæring utvikler periodeplaner. Ifølge data fra både planene og intervjuene, kommer dette av at lærerne ofte organiserer undervisningen rundt ulike større tema i faget, og at disse temaene best lar seg organisere gjennom å planlegge for mer enn ei eller to uker om gangen. Imidlertid vil vi minne om vår kommentar ovenfor om bruk av elektroniske verktøy i planleggingen i videregående skole, slik at både mål og undervisningsstrategier kan forekomme både på uke- og undervisningsøktnivå i form av dokumenter og annen informasjon som legges ut på den elektroniske plattformen lærere og elever bruker i det daglige arbeidet.

Tabell 8. Forekomst av mål og arbeidsmåter/undervisningsstrategier i planer i videregående opplæring, fordelt etter skoleeier, skole og fag.

Skoleeier →	6										7							8					
	5	5	6	7	7	8	8	8	9	9	12	12	12	12	12	13	13	13	13	17	18	18	18
Skole																							
Fag	N	N	N	N	N	N	N	S	N	S	N	N	N	S	S	N	N	S	S	N	N	N	S
				A	A				A	S	A	A				A							
Kommunal plan																							
Plan på skolenivå																							
Års-/halvårsplan																							
Mål		■		■	■	■	■		■	■	■		■		■			■				■	■
Arbeidsmåter/undervisn. strategier		■	■	■		■	■		■		■			■			■					■	■
Periodeplan																							
Mål					■		■	■					■				■	■	■			■	■
Arbeidsmåter/undervisn. strategier					■		■	■					■				■	■	■			■	■
Ukeplan																							
Mål		■																					
Arbeidsmåter/undervisn. strategier		■	■	■																			

Før vi kan si noe nærmere om ivaretagelsen av mål og undervisningsprosesser i planene, må vi imidlertid studere disse mer i detalj, noe vi vil gjøre i de påfølgende avsnittene.

4.3.4 Nærmere om mål i planene

Ett av de mest framtrepende elementene i LK06, er intensjonen om å fremme en mer målorientert undervisning, ikke minst gjennom planlegging med fokus på mål (Engelsen 2008). LK06 sin formulering av ønsket kompetanseoppnåelse etter hvert av de tre hovedtrinnene (og for småskoletrinnet også innenfor hovedtrinnet for enkelte fag), samt etter hvert årstrinn i videregående opplæring, og omtalen av lokal læreplanlegging i læreplanen, inneholder klare forventninger om at det på lokalt nivå skal foregå en fortolkning og oversettelse av læreplanens mål til mer spesifikke formuleringer, fordelt på de enkelte årstrinnene og innenfor årstrinnene eventuelt på mer avgrensede tidsperioder. Dette er som før nevnt spesielt utfordrende i grunnskolen, siden kompetansemålene der alltid dekker flere enn ett årstrinn. Vi skal nå se nærmere på hvordan arbeidet med mål er ivaretatt i planene. Først skal vi gå inn på hvordan kompetansemål for fagene er ivaretatt, og deretter hvordan målene for grunnleggende ferdigheter og utvikling av læringsstrategier, eller lære-å-læreferdigheter, er håndtert.

4.3.4.1 Koding av ivaretagelse av mål i planene

For å kunne karakterisere forekomsten av mål i planene og i hvilken form de opptrer, må vi tilnærme oss dem på en mer detaljert måte, både når det gjelder måten målet er formulert på, og den enheten av tid eller aktivitet som målet er spesifisert for og fordelt til. Kodene som ble utviklet for å ivareta denne type spesifisering, presenteres nedenfor.

Nivå av målspesifisering

Ved utarbeidelse av koder for å kunne angi grad av spesifisering av mål for undervisningen, ble det i utgangspunktet skilt mellom tre ulike mulige former for mål:

- *Kopi LK06:* Planleggingen spesifiserer mål kun gjennom å reprodusere formuleringer fra LK06, enten disse gjelder kompetansemål i fagene eller grunnleggende ferdigheter. Et eksempel på dette vil kunne være:
 - *Diskutere årsaker til og følger av kriminalitet, og forklare korleis rettsstaten fungerer ut frå korleis eit aktuelt lovbrøt er behandla.*
- *Detaljer:* Gjennom planarbeidet oversettes mål fra LK06 til mer spesifikke termer, men de er ikke formulert på en slik måte at det kan defineres som et læringsmål, eksempelvis:
 - *Vi lærer om domstoler.*

- *Læringsmål*: Planlegging kommer i form av relativt spesifikke angivelser av kunnskaper eller ferdigheter, som i prinsippet skal kunne danne grunnlag for vurdering av måloppnåelse etter arbeid gjennom ei eller flere undervisningsøkter, for eksempel:
 - *Kunne forklare hva en jury er.*

Etter å ha jobbet med de faktiske planene ble det klart at ytterligere tre kategorier måtte inkluderes i kodesystemet, nemlig:

- *Kopi del av LK06*: Planleggingen spesifiserer mål gjennom å reprodusere deler av mål fra LK06, enten det gjelder kompetansemål i fagene eller mål for grunnleggende ferdigheter. Et eksempel på dette kan være:
 - *Forklare korleis rettsstaten fungerer ut frå korleis eit aktuelt lovbrøt er behandla.*
- *Tverrfaglig*: Planleggingen spesifiserer mål for arbeidet som en kombinasjon av mål for flere fag, gjerne sammensatt av kopierte mål fra to eller flere fag som sammen danner et felles tema, eksempelvis:
 - *Gjøre rede for hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter fremstilles i oversatte tekster fra samiske og andre språk (norsk).*
 - *Gi eksempler på folkemedisin, blant annet den samisk, og samtale om forskjellen på alternativ medisin og skolemedisin (naturfag)*
- *Lærebokreferanser*: Planleggingen spesifiserer mål ved å referere til formuleringer i ei lærebok eller i veiledningsmateriell til læreverk, som for eksempel:
 - *Kap.3: 1600-tallet: Tida for de store motsetningene. Side 49-66.*

Gjennom arbeidet ble det klart at mens det å identifisere kandidater for *Kopi LK06*, *Kopi del av LK06* og *Lærebokreferanser* var forholdsvis enkelt, så var det å skille mellom *Detaljer* og *Læringsmål* betydelig mer krevende, siden det er vanskelig å komme fram til entydige definisjoner for de to kategoriene. I tillegg er kompetansemålene i LK06 svært ulike med hensyn til konkretiseringsgrad. Noen kompetansemål er svært vide, mens andre er så konkrete at de nesten kan betraktes som læringsmål uten videre bearbeiding. For å tilrettelegge for tilstrekkelig pålitelig klassifisering av dataene, ble det både gjennomført sammenligning av koding og diskusjon knyttet til arbeidet. Dette ble først testet gjennom å la vedkommende forsker som hadde hovedansvar for kodingen plukke ut 60 eksempler fra planleggingsdokumentasjonen, inkludert 48 eksempler på tvers av hele utvalget, som hun hadde kodet enten som *Detaljer* eller *Læringsmål*, og ytterligere 12 som var kodet enten som *Kopi LK06* eller *Kopi del av LK06*. En annen fra forskergruppen, som også hadde vært sentralt med i utviklingen av kodesystemet, kodet så disse 60 eksemplene på egen hånd, dvs. uten kjennskap

til kodingen som allerede var gjennomført. Gjennom denne testingen var forskeren i stand til å identifisere samtlige av tekstene som var identifisert som *Kopi LK06* eller *Kopi del av LK06*. Hennes uavhengige kodinger av de resterende som enten *Detaljer* eller *Læringsmål* var sammenfallende med den første koderens valg i 36 av de 48 tilfellene, dvs. i 75 prosent av kodingene. Koding av de resterende 12 eksemplene ble avgjort gjennom diskusjon og felles beslutning fattet av de to forskerne.

Vi trenger ikke bare å identifisere mer presist hva som blir karakterisert som angivelse av mål for undervisningen, men også *når* det er intensjonen at målene skal være nådd. Med andre ord trenger vi både å studere nærmere den mer detaljerte formen målene kommer i, og hvilke tidsperioder det er planlagt at de skal kunne nås i løpet av.

Detaljer om tidsangivelse

Vi har allerede introdusert at planene lages for ulike nivåer – fra kommunalt nivå, der planene kan omfatte hele eller deler av utdanningsløpet, og ned til den enkelte undervisningsøkt. I denne prosessen er der ulike grupper eller enkeltindivider som gjennomfører planleggingen og dermed bestemmer hvilke tidsperioder det planlegges for. Vi vil nå introdusere et nytt aspekt ved tidsspesifisering, nemlig i hvilken detalj tidsangivelsen er for innenfor den totale tidsperioden som er til rådighet. Eksempelvis så innebærer planlegging på kommune- eller skolenivå, slik vi har definert det ovenfor (se punkt 3.5.2), ivaretagelse av flere enn ett årstrinn, og i enkelte tilfeller hele skoleløpet. Med henblikk på ivaretagelse av mål, vil det aller minste en kommunal plan eller en plan på skolenivå dermed kunne inneholde, være en angivelse av LK06s kompetansemål.

Med hensyn til tidsangivelse vil det minste en slik plan vil kunne inneholde, være en sekvensering av disse målene i den rekkefølgen planleggerne mener at de bør bli ivare tatt gjennom den tidsperioden som planen gjelder for, eksempelvis innenfor et hovedtrinn. I teorien kan dette altså *gjøres uten* å fordele målene på årstrinn innenfor hovedtrinn, men kun foretas med fokus på å identifisere og tilrettelegge for planlegging av progresjon i læringsarbeidet. I vårt materiale har vi imidlertid ikke funnet slike eksempler. Neste steg, dvs. en eller annen form for tidsangivelse er alltid med i denne type planer. Tidsangivelsen kan i prinsippet være nokså spesifikk og avgrenset, men vil, slik vi vil komme tilbake til nedenfor, nok først og fremst være knyttet til årstrinn på dette nivået.

Når vi så beveger oss nedover i plansystemet, vil det neste plannivået i en gitt skole kunne omfatte flere årsplaner som har tatt utgangspunkt i den fordelingen av kompetansemål som allerede har skjedd, enten i form av en kommunal plan, eller en plan på skolenivå for det årstrinnet som

årsplanen legges for. Oppgaven som årsplanleggeren(ne) da eksempelvis vil kunne gå i gang med, vil være å oversette kompetansemålene til mer detaljerte formuleringer, slik som vist ovenfor (se punkt 4.3.4.1) og fordele disse til angitte tidsperioder innenfor året. Videre nedbryting av mål og fordeling av disse på enda mer spesifikke tidsenheter, vil så kunne gjøres på lavere plannivå, enten det er i periodeplan, ukeplan, eller plan for den enkelte undervisningsøkta. På denne måten tillater vårt deskriptive kodesystem at vi tar vare på informasjon om to tidsaspekter for målangivelse:

- Hele den perioden som planleggingen gjennomføres for (dvs. gjennom de plannivåene som er spesifisert – mer enn ett år, ett år/halvår, periode, uke og undervisningsøkt/time.), og
- innenfor denne: mer spesifikke tidsenheter som planene er brutt ned på, jfr. lista i forrige bombepunkt.

Gjennom å benytte både nivåene for målspesifisering og tidsspesifisering, slik som beskrevet i disse to avsnittene, kan vi karakterisere spesifiseringen av mål atskillig mer detaljert enn når man bare ser på ett aspekt isolert. I prinsippet kan mange alternative mønstre opptre innenfor de plannivåene som finnes. I det påfølgende avsnittet vil vi se nærmere på funnene knyttet til nedbryting av kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, og i hvilken grad mål om læringsstrategier er med i planene.

4.3.4.2 Kompetansemål i fagene

Som nevnt ovenfor, har vi gjennom kodesystemet sikret informasjon om spesifiseringsgraden av mål for undervisningen, og hvilke tidsperioder målene er fordelt på innenfor de ulike plannivåene. Det store antall variabler som dette omfatter, begrenser muligheten for å presentere og fortolke funnene ved hjelp av tabellariske framstillinger. Vi har derfor valgt å starte presentasjonen gjennom å utforske mer brede elementer av dette materialet, og Tabell 9 og Tabell 10 nedenfor viser funn vedrørende detaljer kun om *grad av målspesifisering*. Dette gjøres ved å slå sammen de to før nevnte kategoriene *Kopi LK06* og *Kopi del av LK06* til den mer generelle *LK06 kompetansemål*, og organisert etter skoleeier som øverste kategori. De to påfølgende tabellene, Tabell 11 og Tabell 12 inneholder samme informasjon, men nå sortert etter fag.

Det er viktig å være oppmerksom på at funnene i disse tabellene, som før nevnt, utelukkende er basert på skriftlige plandokumenter, og ikke hva lærerne i intervjuene eventuelt kan ha nevnt om forekomst av mål i planene. Dette fordi det ikke er mulig å gjøre analyse av grad av målspesifisering annet enn der de foreligger konkret i tilgjengelige dokumenter. For å økonomisere framstillingen og gjøre tabellene mer lesbare, har vi kun tatt med rader der det faktisk finnes data, dvs. der det finnes

eksempler på data som er merket med de kodene som kodesystemet omfatter. Man bør dermed være klar over at der er et stort antall koder (jfr. presentasjonen ovenfor), faktisk flertallet av kodene for målspesifisering, som ikke framkommer i disse tabellene, ganske enkelt fordi de var tomme – vi fant ikke eksempler på dem i plandokumentene. For å forstå deler av det større bildet, kan det imidlertid være viktig også å se nærmere på aspekter ved tidsangivelse og målspesifisering som ikke framkommer i Tabell 9 til Tabell 12. I Tabell 13 nedenfor oppsummeres derfor antall planer som inneholder fordeling av mål på ulike spesifikasjonsnivå til spesifikke tidsenheter for både grunnskolen og videregående opplæring.

Når vi studerer Tabell 9 til Tabell 12 nedenfor ser vi nok en gang et relativt variert bilde blant de enhetene som inngår i studien, og vi finner ikke klare mønstre med hensyn til hva som inngår på hvert plannivå, avhengig av hvilken skoleeier eller skole læreren(ne) tilhører, eller hvilket fag læreren(ne) underviser i. Likevel er der noe klare, om ikke uventede, trender i materialet.

For det første finner vi at det øverste plannivået (kommunal plan, eller der den ikke finnes, plan på skolenivå) i hovedsak inneholder kompetansemål kopiert direkte fra LK06, dvs. kompetansemål i ubearbeidet form, men fordelt på år innenfor hovedtrinnene. For det andre, kanskje også som forventet, finner vi at mens vi beveger oss nedover i plansystemet i retning av planlegging for undervisningsøkter, så er der flere mer spesifikke angivelser av mål i form av det vi ovenfor har kalt *Detaljer* eller *Læringsmål*, og at disse er fordelt på mer spesifikke tidsenheter. Imidlertid er det interessant å observere at selv nede på ukeplannivå er det enkelte lærere, eller grupper av lærere, som fortsatt benytter de relativt brede kompetansemålene som LK06 angir. Det kan være flere forklaringer på dette. Enkelte lærere oppgir i intervjuene at de har fått for lite hjelp og mangler kompetanse i å kunne arbeide med målformuleringer. Andre trekker fram at skolen ikke har avsatt nok tid til at lærerne har mulighet for å gjøre et grundig arbeid med analyse og nedbryting av mål. Direktiver fra skoleledelsen om at det skal være målformuleringer på ukeplanene, gjerne i form av pålegg om bruk av felles mal for planene, har da ført til at enkelte lærere har kopiert læreplanmålene direkte på ukeplanen. Noen av lærerne hevder også at kompetansemålene i LK06 er klare og entydige og nok detaljerte, og føler derfor ikke behov for å konkretisere dem nærmere.

Et tredje funn er at i nær en tredjedel av tilfellene både i grunnskolen og på videregående nivå, så kommer målspesifiseringene i form av referanser til lærebøker. For fire av lærerne i videregående opplæring og i to av enhetene i grunnskolematerialet forekommer referanse til læreboka på det øverste nivået i deres planlegging, og for i alt fire av enhetene er dette den eneste måten de formulerer mål for undervisningen på i planene sine. Det kan se ut som om at enkelte av lærerne,

spesielt i videregående opplæring, er nokså sterkt lærebokorientert i sin tenkning omkring undervisning, og, som vi vil se senere, blir et slikt inntrykk styrket av funn om andel lærere som viser til at lærebøker er viktige ressurser i planleggingen (se punkt 4.4 nedenfor).

Tabell 9. Grad av spesifisering av kompetansemål for fagene på de ulike plannivåene i grunnskolen, fordelt etter skoleeier, hovedtrinn, skole og fag.

Skoleeier	1										2					3					4											
	s	m	u	u	s	m	u	s	m	u	s	m	u	u	u	u	u	s	s	m	m	m	u	u	u	u	u	u	s	m	u	u
Hovedtrinn	1	2	2	3	3	3	4	4	4	10	10	11	11	11	14	14	15	15	15	15	16	19	19	19	20	20	20	21	21	21	21	21
Skole	1	2	2	3	3	3	4	4	4	10	10	11	11	11	14	14	15	15	15	16	19	19	19	20	20	20	21	21	21	21	21	
Fag	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	S	N	N	S	S	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N	S
Plan på kommunenivå																																
LK06 Kompetansemål	■	■			■		■	■							■	■	■	■	■	■			■			■					■	
Plan på skolenivå																																
LK06 kompetansemål			■	■	■	■	■			■	■	■	■	■							■		■	■	■	■	■	■	■		■	
Referanse til lærebok								■	■																							
Års-/halvårsplan																																
LK06 Kompetansemål	■							■					■	■	■	■	■	■	■	■			■	■		■		■				
Detaljer							■			■								■	■	■				■	■			■				
Læringsmål		■	■								■							■		■				■	■	■						
Referanse til lærebok																				■												
Tverrfaglig		■	■																										■	■	■	
Periodeplan																																
LK06 Kompetansemål				■					■																							
Ukeplan																																
LK06 Kompetansemål			■			■							■					■	■									■				
Detaljer									■														■									
Læringsmål		■	■							■	■							■	■	■				■					■	■	■	
Referanse til lærebok					■														■													
Plan for undervisningsøkt																																
Læringsmål																	■			■												

Tabell 10. Grad av spesifisering av kompetansemål for fagene på de ulike plannivåene i videregående opplæring, fordelt etter skoleeier.

Skoleeier	6										7							8					
	5	5	6	7	7	8	8	8	9	9	12	12	12	12	12	13	13	13	13	17	18	18	18
Skole	N	N	N	N	N	N	N	S	N	S	N	N	N	S	S	N	N	S	S	N	N	N	S
Fag				A	A				A		A	A				A							
Klassetrinn	11	12	11	11	12	11	12	11	11	11	11	12	11	11	12	11	11	11	12	11	11	12	11
Plan på skoleeiernivå																							
Plan på skolenivå																							
Års-/halvårsplan																							
LK06 Kompetansemål		■				■								■					■			■	■
Detaljer		■							■	■				■					■				
Referanser til lærebok		■		■	■		■			■	■	■		■	■								
Periodeplan																							
LK06 Kompetansemål					■		■	■						■			■	■	■				
Ukeplan																							
Detaljer		■																					

Tabell 11. Grad av spesifisering av kompetansemål for fagene på de ulike plannivåene i grunnskole, fordelt etter fag.

Fag	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S							
Skoleeier	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	4	4	4	4	1	1	1	1	2	3	4	4	4	4	1	2	3	3	3	4	4	4				
Hovedtrinn	s	m	s	u	s	s	M	u	u	s	m	u	s	u	u	u	m	m	u	u	u	u	m	u	u	u	s	m	m	u	u	u					
Skole	1	2	3	3	4	10	10	11	14	15	15	19	21	21	20	2	3	4	4	4	11	14	19	20	21	21	2	11	15	15	16	19	20	21			
Plan på kommunenivå																																					
	LK06 Kompetansemål	■	■	■	■	■				■	■	■	■	■	■							■							■	■							
Plan på skolenivå																																					
	LK06 Kompetansemål			■	■		■	■	■				■		■	■	■				■		■	■	■	■	■	■				■	■	■			
	Referanser til lærebok																																				
Års-/halvårsplan																																					
	LK06 Kompetansemål	■				■			■	■	■	■									■	■		■	■			■	■			■	■				
	Detaljer				■		■				■	■		■	■							■	■		■	■			■	■							
	Læringsmål						■				■			■	■								■		■			■	■			■			■		
	Referanser til lærebok										■																		■								
	Tverrfaglig												■		■										■	■									■		
Periodeplan																																					
	LK06 Kompetansemål			■																																	
Ukeplan																																					
	LK06 Kompetansemål										■			■		■	■											■	■								
	Detaljer																				■											■					
	Læringsmål		■				■	■				■		■	■							■		■		■		■	■	■					■		
	Referanser til lærebok			■							■																										
Plan for undervisningsøkt																																					
	Læringsmål																																				

Tabell 12. Grad av spesifisering av kompetansemål for fagene på de ulike plannivåene i videregående opplæring, fordelt etter fag.

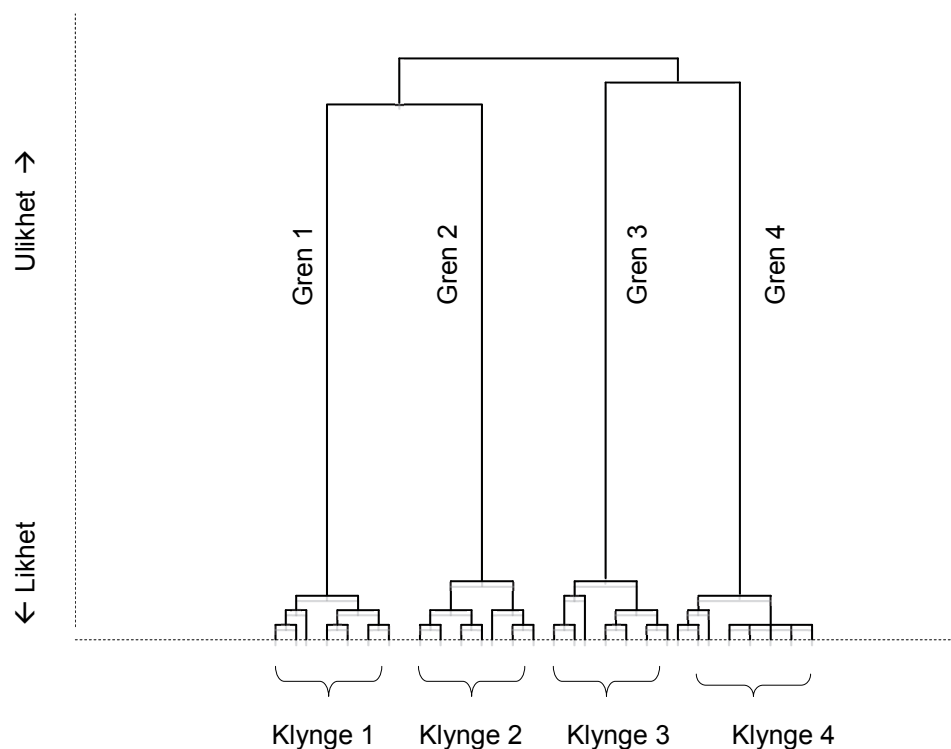
Fag	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S
Skoleeier	6	6	6	6	6	7	7	8	8	8	6	6	6	7	7	7	6	6	7	7	7	7	8	
Trinn	11	12	11	12	11	11	11	11	11	12	11	12	11	11	12	11	11	11	11	11	11	12	11	
Skole	5	5	8	8	6	12	13	17	18	18	7	7	9	12	12	13	8	9	12	13	13	12	18	
Kommunal plan																								
Plan på skolenivå																								
Års-/halvårsplan																								
LK06 Kompetansemål		■	■			■				■											■		■	
Detaljer		■				■							■					■			■			
Lærebokreferanser		■		■		■					■	■		■				■				■		
Periodeplan																								
LK06 Kompetansemål				■		■	■						■								■	■		
Ukeplan																								
Detaljer		■																						

Tabell 13. Oversikt over tilgjengelige plandokumenter(antall i tabellens celler) med forekomst av målspesifikasjoner fordelt på spesifikke tidsenheter i grunnskolen og videregående opplæring.

Kompetansemål for fagene	Grunnskolen				Videregående opplæring			
	Allokering til tidsenheter				Allokering til tidsenheter			
	År	Periode	Uke	Økt	År	Periode	Uke	Økt
Kommunal plan	SKOLEEIERE med planer = 3				SKOLEEIERE og SKOLER med planer = 0			
LK06 kompetansemål	3							
Deler av LK06 kompetansemål	1							
Plan på skolenivå	SKOLER med planer = 9							
LK06 Kompetansemål		9						
Lærebokreferanser		4						
Year/Half year	PLANER i utvalget= 26				PLANER i utvalget = 14			
LK06 Kompetansemål		10	2		2	2	1	
Deler av LK06 Kompetansemål		2	4				1	
Detaljer		6	8			1	1	1
Læringsmål		8	1					
Lærebokreferanser			3			4		
Periodeplan	PLANER i utvalget = 4				PLANER i utvalget = 10			
LK06 Kompetansemål			2		6	4		1
Ukeplan	PLANER i utvalget = 33				PLANER i utvalget = 4			
LK06 Kompetansemål			10					
Detaljer			2					1
Læringsmål			7	21				
Lærebokreferanser			3					
Plan for undervisningsøkt	PLANER i utvalget = 4							
Læringsmål				4				

Som vist ovenfor, sitter vi nå inne med informasjon om en rekke ulike forhold vedrørende planlegging av mål for arbeidet med fag. Det er interessant å utforske disse dataene ytterligere for å se om det er mulig å avdekke mulige mønstre av profiler i materialet gjennom bruk av hierarkisk klyngeanalyse (Aldenderfer og Blashfield 1984; Everitt *et al.* 2001). Dette ble gjort ved å anvende programvare for Wards metode i ClustanGraphics programvarepakke (Wishart 2006). Wards metode er en hierarkisk klyngeanalyse som konstruerer grupper eller klynger gjennom å sammenligne de multivariate profilene, samle sammen de som er mest like hverandre, deretter kombinere disse i en ny, felles profil, og så gå gjennom denne prosessen gjentatte ganger, inntil alle profilene er samlet i en felles gruppe bestående av klynger av individer og klynger av klynger. Dette kan framstilles grafisk i form av et tredigram. En viktig fordel med Wards metode er at den gir avgrensede og homogene klynger av en relativt avgrenset størrelse. For å kontrollere om vårt materiale inneholder slike subgrupper, har vi foretatt en analyse ved bruk av Wards metode.

Det sentrale spørsmålet man stiller ved en slik klyngeanalyse er: kan profilene til de individuelle enhetene som inngår i analysen, plasseres i kontrasterende grupper? Fortolkning av hierarkisk klyngeanalyse gjør bruk av en rekke ulike aspekter, men en viktig bestanddel er, som nevnt, tredigrammet. Nedenfor viser vi hvordan et relativt klart eksempel på klyngedannelse kan se ut.



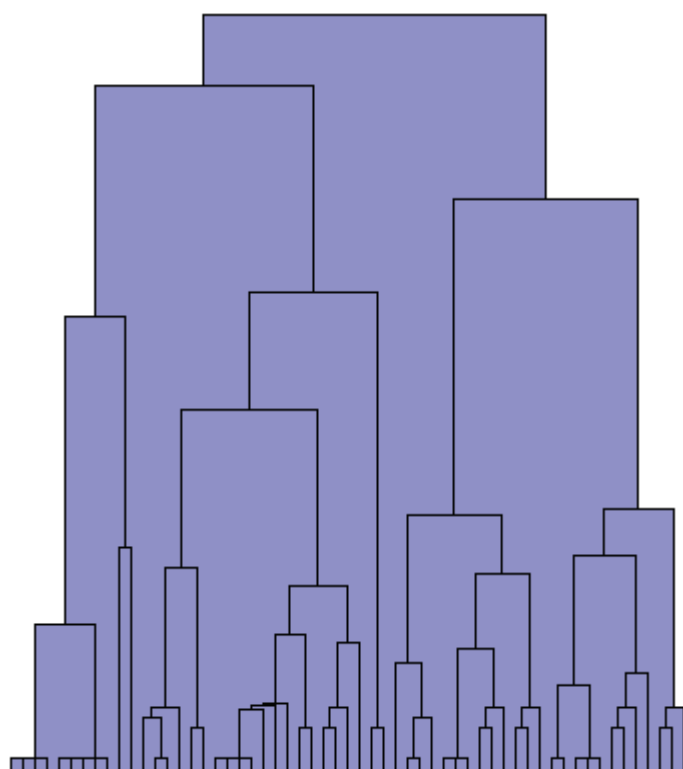
Figur 5. Eksempel på hierarkisk klyngeanalyse med distinkte klynger.

I et tredigram blir de individuelle enhetene som sammenlignes og grupperes, representert som punkter langs den horisontale aksene nederst i diagrammet. Grad av likhet mellom to tilfeldige enheter på utvalgte variabler, indikeres gjennom høyden på de horisontale linjene som knytter sammen de to grenene som enhetene representer. Dersom sammenføyningslinjene kommer høyt oppe i diagrammet indikerer det at enhetene er svært ulike, mens dersom sammenføyningslinjene kommer lavt nede i diagrammet, betyr det at enhetene deler en rekke felles trekk.

Tredigrammet i Figur 5 ovenfor viser derfor at det er fire mer eller mindre klare klynger, eller grupperinger av profiler, blant de 29 enhetene som analysen omfatter. Vi ser at individene innenfor klyngene 1 – 4 føyes sammen på et relativt lavt nivå på den vertikale likhets-/ulikhetsaksen, noe som indikerer at profilene innenfor disse strukturene er relativt like. På samme måte ser vi at sammenføyningspunktene *mellom* de fire klyngene ikke kommer før på en relativt høy grad av ulikhet. Dette betyr at de fire klyngene har betydelig grad av homogenitet innenfor gruppen, men skiller seg klart fra de andre klyngene.

Dersom vi ser nærmere på diagrammet, kunne vi tro at mønsteret på toppen av tredigrammet kunne tenkes å indikere at det vi egentlig ser er *to* hovedklynger – en klynge A som omfatter klyngene 1 og 2, og en klynge B som omfatter klyngene 3 og 4. Imidlertid ser vi at sammenføyningspunktene for klyngene A og B er nesten på samme nivå av ulikhet som klyngene 1 og 2, og klyngene 3 og 4. Tredigrammet indikerer derfor at de enhetene som inngår i analysen fordeler seg i *fire* mer eller mindre ulike klynger.

I Figur 6 nedenfor ser vi resultatet av vår analyse av eventuell klyngedannelse for de lærerne som inngår i vårt utvalg når det gjelder hvordan de ivaretar mål i sine paner. Den sammenhengende variasjonen med hensyn til koblingspunkter, og fraværet av lange grener indikerer at det ikke finnes noen klar inndeling av sammenlignbare, homogene, men distinkte grupper med hensyn til hvilke profiler enhetene har på variablene om mål og tidsangivelse, som er de variabelsettene som inkludert i analysen.



Figur 6. Trediagram framkommet etter klyngeanalyse av mål for fag og tidsangivelse på de ulike plannivåene.

På bakgrunn av vårt relativt begrensede materiale kan vi derfor konkludere med at det er store variasjoner mellom lærerne med hensyn til grad av detaljeringsnivå for mål og hvilken tidsperiode målangivelsen gjelder for. Det ser altså ikke ut til å være noen klare mønstre for hvordan lærere håndterer utfordringen med planlegging av mål for fagene på bakgrunn av uavhengige variabler som skoleeier eller skole.

4.3.4.3 Grunnleggende ferdigheter

I tidligere læreplaner har grunnleggende ferdigheter vært innebygd i fagplanenes mål. En av utfordringene med tilfellene der grunnleggende ferdigheter er innebygd i kompetansemålene kan være at de ikke oppfattes som mål på samme måte, og at det derfor ikke planlegges systematisk for undervisning i disse ferdighetene og for utvikling av progresjon i dem gjennom et skoleår og gjennom hele skoleløpet (Hodgson 1999). Forskning fra Storbritannia knyttet til tradisjonen man der hadde før National Curriculum med å arbeide mye gjennom tema, eller *topics*, påviste at lærerne hadde lite fokus på systematisk utvikling av ferdigheter i fagene, og ikke minst var det manglende fokus på progresjon i ferdigheter gjennom skoleløpet (Long 1988). Noe tilsvarende fant vi i norske skoler som arbeidet med tema- og prosjektarbeid under L97 (Rønning 2004). LK06 sin måte å håndtere

grunnleggende ferdigheter på, kan dermed ses på som et svar på de utfordringene den nevnte forskningen dokumenterte, gjennom å sette spesifikt fokus på systematisk undervisning i grunnleggende ferdigheter knyttet til alle fag.

Å studere grunnleggende ferdigheter i planverket er en kompleks oppgave. Dette skyldes blant annet at LK06 refererer til de fem grunnleggende ferdighetene for hvert enkelt fag, beskrevet som del av innledningen til faget, i tillegg til at disse ferdighetene er innebygd i kompetansemålene for fagene. Dersom vi eksempelvis ser nærmere på kompetansemålet for 4. trinn innenfor hovedområdet geografi i samfunnsfag, der det heter at eleven skal kunne: *"samle opplysninger fra globus, kart og digitale kjelder og bruke dei til å samtale om stader, folk og språk"*, finner vi at det i dette kompetansemålet ligger innebygd grunnleggende ferdigheter i lesing i forhold til det å kunne lese og tolke kart og globus og andre kilder, samt at elevene skal ha muntlige ferdigheter i forhold til å kunne samtale om slike forhold. Dersom vi bryter ned det nevnte kompetansemålet ytterligere, med fokus på underliggende ferdigheter, vil vi se at det ligger mange detaljer knyttet til lesing av eksempelvis kart som det forutsettes at eleven skal kunne beherske for å kunne lese og anvende informasjon fra slike kilder på en kompetent måte.

Vi skal nå gå videre og se nærmere på i hvilken grad plandokumentene i vårt utvalg inneholder spesifisering av mål for grunnleggende ferdigheter i undervisningen (lesing, skriving, muntlig, regning og digitale ferdigheter). Ved koding av materialet ble mål definert som grunnleggende ferdigheter dersom de refererte til mål for ferdigheter angitt først i fagplanen, eller i de tilfellene der de var spesifisert og trukket ut som grunnleggende ferdigheter innenfor et kompetansemål. Anvendelsen av dette prinsippet krever detaljert kjennskap til formuleringen av målene i læreplanen, men som vi snart skal se, ble ikke denne oppgaven så utfordrende som den kunne ha blitt, som følge av at forekomsten av angivelser av mål for grunnleggende ferdigheter i de studerte planene var nokså begrenset.

Spesifisering av mål for grunnleggende ferdigheter blir presentert på samme måte som for kompetansemål i fagene ovenfor, dvs. med hensyn til i hvilken form målene opptrer (som LK06 mål for grunnleggende ferdigheter, som spesifikke detaljer eller som læringsmål) og for hvilke tidsperioder de er angitt (år, periode, uke eller undervisningsøkt). For å presentere funnene av grunnleggende ferdigheter trenger vi kun én framstilling, og den følger nedenfor som Tabell 14 der resultater fra grunnskolen presenteres. Årsaken til at vi ikke legger fram en tabell for videregående opplæring, er at i tilgjengelige plandokumenter fra enhetene innen videregående opplæring finner vi kun to tilfeller av målangivelse for grunnleggende ferdigheter. Det ene av disse er en spesifisering

(definert som *Detalj*) i års-/halvårsplan, men uten at den er knyttet til noen spesifikk tidsperiode, mens det andre tilfellet er en reproduisering av et mål for grunnleggende ferdigheter fra LK06 i en periodeplan, men også her uten angivelse av tidsenhet. I intervju er det ganske mange av lærerne innen videregående opplæring som nevner at de i liten grad har et spesifikt fokus på tilrettelegging for utvikling av grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving mer generelt, fordi de anser at dette er ferdigheter elevene bør ha utviklet i løpet av grunnskoletiden. Grunnleggende ferdigheter som integrert del av kompetansemålene mener de imidlertid at de vektlegger i sterk grad, blant annet gjennom et fokus på hvilke konvensjoner for å uttrykke seg muntlig og skriftlig som gjelder for ulike fag, men også gjennom en nokså utstrakt bruk av digitale verktøy, i hvert fall hos en del av lærerne.

Tabell 14. Forekomst av mål for grunnleggende ferdigheter i planer i grunnskolen, fordelt etter skoleeier.

Skoleeier	1											2					3					4													
	s	m	U	U	S	M	u	s	m	u	s	s	m	u	u	u	u	u	s	s	m	m	m	u	u	u	u	u	u	u	s	m	u	u	u
Hovedtrinn	1	2	2	2	3	3	3	4	4	4	10	10	11	11	11	11	14	14	15	15	15	15	16	19	19	19	20	20	20	21	21	21	21	21	
Skole	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	S	N	N	S	S	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N	S	
Fag			A		A			A	A					A	A									A			A			A	A				
Kommunal plan																																			
LK06 mål fordelt på årstrinn																	■	■	■	■	■	■	■												
Detaljer	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■							■	■	■				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Plan på skolenivå																																			
Detaljer fordelt på årstrinn												■												■	■										
Års-/halvårsplan																																			
LK06 mål fordelt på perioder			■																																
Detaljer fordelt på perioder													■												■	■	■								
Læringsmål fordelt på perioder																												■	■						
Periodeplan																																			
Ukeplan																																			
LK06 mål fordelt på uker																																			
Detaljer fordelt på uker																																			
Plan for underv. økt Læringsmål																																			

Tabell 14 bekrefter det vi allerede har sett tidligere, nemlig at det i grunnskolen er tre av fire skoleeiere (skoleeier 1, 3 og 4) som har laget planer som tar sikte på å støtte lærerne når de skal møte utfordringen med å planlegge for implementering av læreplanens mål om grunnleggende ferdigheter. I disse planene framkommer grunnleggende ferdigheter som det vi har definert som *Detaljer*, dvs. en viss nedbryting av læreplanens mål, men uten at det er formulert som *Læringsmål*. For to av skoleeierne, skoleeier 1 og 4, er det viktig å være oppmerksom på at det først og fremst dreier seg om digitale ferdigheter, gjennom utvikling av en kommunal IKT-plan. Imidlertid er der også, som en del av den kommunale fagplanen i norsk, fokus på grunnleggende ferdigheter, men i hovedsak knyttet til ferdigheter som naturlig er bygget inn i norskfagets kompetansemål. For skoleeier 3, som har utviklet kommunale fagplaner for alle fag, varierer det i hvilken grad grunnleggende ferdigheter er ivaretatt både innenfor fagene og innenfor skoleløpet. Dette skyldes at det er ulike grupper som har utviklet planene i de ulike fagene, og at enkelte har fulgt malen som man på kommunalt nivå har utviklet i større grad enn andre. Malen inneholder en kolonne for grunnleggende ferdigheter, men den er ikke fylt ut i alle tilfeller. I enkelte tilfeller der denne kolonnen er fylt ut, er det kun foretatt en kopiering av målene fra LK06, mens i andre tilfeller er målene angitt i mer detalj enn i læreplanen. En slik forskjell viser seg eksempelvis ved at lærere som underviser i norsk på småskole- og mellomtrinnet ikke har mer detaljerte angivelser av mål for grunnleggende ferdigheter å støtte seg på, mens man på ungdomstrinnet har det, fordi planmakerne der har gått mer i detalj.

I planer lavere i plansystemet, dvs. planer innenfor den enkelte skole og for den enkelte lærer eller lærerteam, finner vi svært få referanser til mål for grunnleggende ferdigheter på alle nivå.

Konklusjonen vi kan trekke på bakgrunn av tilgjengelig materiale, er at spesifikt fokus på grunnleggende ferdigheter i de skriftlige plandokumentene vi har hatt tilgang til, er tilnærmet fraværende i videregående opplæring, med unntak av der ferdighetene er integrert i kompetansemålene. I grunnskolen ser det imidlertid ut til at dette fokuset i LK06 har stimulert enkelte kommuner til å utvikle planverk som skal støtte lærerne i arbeidet, men det gjelder som nevnt ikke alle skoleeierne som inngår i utvalget vårt. I de kommunene der det er tatt tak i denne oppgaven, er det oftest avgrenset til enkelte fag, eller til enkelte ferdigheter. Internt på den enkelte skole i grunnskolen ser fokuset på grunnleggende ferdigheter i plansystemet ut til å være veldig spredt og tilfeldig, vurdert ut fra det materialet vi rår over. Sett på bakgrunn av at kvalitativt god tilrettelegging for undervisning i grunnleggende ferdigheter vil måtte kreve forståelse for og en systematisk tilnærming til arbeidet, ikke minst for å sikre progresjon i utvikling av ferdigheter

gjennom årene, er disse funnene bekymringsfulle. Gjennom intervjuene er det ingen av lærerne som spontant tar opp forholdet med tilrettelegging for progresjon i læring av grunnleggende ferdigheter, verken at de opplevde at læreplan eller læreverk ga støtte til en slik progresjon, eller at de selv opplevde det som nødvendig og utfordrende å sikre slik progresjon.

4.3.4.4 Læringsstrategier og lære-å-læreferdigheter

I dette avsnittet skal vi se nærmere på hvorvidt plandokumentene i utvalget har mål for utvikling av læringsstrategier. Læringsstrategier, lære-å-læreferdigheter og metakognisjon er begreper som ofte brukes om hverandre, og ulik forståelse kan ligge til grunn når begrepene benyttes. Under kodingen av plandokumentene har vi lagt til grunn læreplanens definisjon av læringsstrategier:

”Læringsstrategier er framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner” (LK06, Prinsipper for opplæringen:3).

Slike strategier kan for eksempel være ulike lesestrategier med bruk av skjema som tankekart, friformkart, styrkenotater osv., eller strategier for prosessorientert skriving, bruk av mappevurdering, osv. I presentasjonen her vil vi konsentrere oss om hvorvidt vi finner mål for slike læringsstrategier på de ulike plannivåene. LK06 definerer kompetansemål og mål for grunnleggende ferdigheter, men har ikke spesifikke målformuleringer for læringsstrategier. I planarbeidet kan lærerne dermed ikke støtte seg direkte på læreplanen, men må selv velge å sette fokus på dette området og velge ut mål for arbeidet med læringsstrategier.

Bildet som framkommer når det gjelder ivaretagelse av læringsstrategier eller lære-å-læreferdigheter i de studerte planene, er veldig likt det vi presenterte for grunnleggende ferdigheter, men om mulig enda klarere. Mål for utvikling av læringsstrategier er enda sjeldnere enn tilfellet var for mål om utvikling av grunnleggende ferdigheter. I planer utviklet av lærere innenfor videregående opplæring finner vi ikke noen referanser til læringsstrategier eller lære-å-læreferdigheter på noe plannivå. Tabell 15 nedenfor viser at i grunnskolen er det to av de fire skoleeierne som har satt fokus på dette området av læreplanen gjennom å inkludere arbeid med læringsstrategier i det kommunale læreplanarbeidet. I de kommunale planene foretas det en spesifisering av det som finnes i LK06 gjennom å konkretisere det til anbefalinger (*Detaljer*) og allokere disse til år. Disse to skoleeierne utgjør to kontrasterende eksempler. Skoleeier 1 har utviklet kommunal plan for ett av de tre fagene studien vår omfatter, norsk, og har inkludert mål for utvikling av læringsstrategier i denne planen.

Skoleeier 3 har anvendt en tverrfaglig, metodisk tilnærming og utviklet en plan med nokså detaljerte anbefalinger med hensyn til hvilke læringsstrategier som skal tas i bruk i alle fag og gjennom hele grunnskoleløpet. Vi ser også at én av de tre skolene som inngår i utvalget i denne kommunen har videreført dette arbeidet på skolenivå gjennom å sekvensere og allokere de mer detaljerte målene fra den kommunale planen på de ulike årstrinnene innenfor skoleløpet. Der finnes også én skole blant skolene til skoleeier 4 som har utarbeidet plan for undervisning i læringsstrategier gjennom å fordele detaljerte målformuleringer på årstrinn innenfor det hovedtrinnet skolen har, som i dette tilfellet er ungdomstrinnet. På lavere plannivå (års-/halvårsplan, periodeplan, ukeplan eller plan for undervisningsøkt) finner vi kun to tilfeller der det er spesifisert mål for læringsstrategier.

Konklusjonen som kan trekkes på grunnlag av de plandokumentene som er analysert, er at læreplanens fokus på å utvikle mål for læringsstrategier og nedfelle disse skriftlig i plansystemet, ikke har fått gjennomslag i planverket innenfor videregående opplæring så langt. Når det gjelder grunnskolen er innslaget av fokus på læringsstrategier og grunnleggende ferdigheter i all hovedsak avgrenset til noen skoleiere som har utviklet kommunale planer for området, og selv for disse skoleeierne har dette i liten grad nedfelt seg mer detaljert i planer på skolenivå og lavere.

Tabell 15. Forekomsten av mål for læringsstrategier i planer i grunnskolen, fordelt etter skoleeier.

Skoleeier	1										2					3					4														
	1	2	2	2	3	3	3	4	4	4	10	10	11	11	11	14	14	15	15	15	15	16	19	19	19	20	20	20	21	21	21	21	21		
Kommunal plan																																			
LK06 mål brutt ned til detaljer	■	■			■		■	■									■	■	■	■	■	■	■												
Detaljene allokert til årstrinn	■	■			■		■	■									■	■	■	■	■	■	■												
Plan på skolenivå																																			
Sekvensering av detaljer																		■	■	■															
Detaljene allokert til årstrinn																		■	■	■			■	■	■										
Skole	1	2	2	2	3	3	3	4	4	4	10	10	11	11	11	14	14	15	15	15	15	16	19	19	19	20	20	20	21	21	21	21	21		
Hovedtrinn	s	m	u	U	S	m	u	s	m	u	s	m	u	u	U	u	u	s	s	m	m	m	u	u	u	u	u	u	s	m	u	u	u		
Fag	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	S	N	N	S	S	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N	S		
Årsplan																																			
Periodeplan																																			
Ukeplan																																			
Detaljer spesifisert for uke													■	■																					
Plan for undervisningsøkt																																			

4.3.5 Arbeidsmåter og undervisningsstrategier

Arbeidsmåter, undervisningsstrategier og vurdering er sentrale områder i SMUL-prosjektet, og vil vies særlig oppmerksomhet i Delrapport 3 og i sluttrapporten, jfr. oversikten i punkt 2.2 ovenfor. I disse kommende rapportene vil analysene baseres på data fra videoopptak av undervisningsøkter, intervju om lærernes praksis, og intervju om vurdering. I den foreliggende rapporten er analysene avgrenset til hvorvidt føringer for undervisningsprosesser, dvs. arbeidsmåter og undervisningsstrategier, opptrer på de ulike plannivåene i plansystemet. I dette arbeidet har vi undersøkt i hvilken grad slik planlegging inkluderer følgende mer detaljerte elementer:

- *Undervisningsstrategier*: Angivelse av aktiviteter eller arbeidsmåter for elever og lærer. Å skille mellom undervisningsstrategier og læringsstrategier kan være vanskelig. Vi ser på undervisningsstrategier som et videre begrep enn læringsstrategier (Oser og Baeriswyl 2001). Mens en læringsstrategi er en strategi eleven anvender seg av for å kunne tilegne seg ny kunnskap på en effektiv måte, kan det også være en undervisningsstrategi i de tilfellene der læreren benytter de samme strategiene og verktøyene for å tilrettelegge undervisningen. Under kodingen av plandokumentene har vi under undervisningsstrategier inkludert alle typer strategier og arbeidsmåter slik som eksempelvis gruppearbeid, ekskursjoner, forelesninger, bruk av læringsstrategiskjema, mappevurdering etc.
- *Læremidler*: Angivelse av læremidler som skal anvendes for de aktuelle undervisningsaktivitetene.
- *Differensiering*: Angivelse av hvordan aktiviteter og lærestoff kan differensieres med bakgrunn i elevenes behov.
- *Vurdering*: Angivelse av en eller annen form for vurdering av elevene.

Tabell 16 nedenfor viser resultatene for enhetene innen grunnskolen, mens Tabell 17 omfatter enhetene innen videregående opplæring. Når det gjelder resultatene fra grunnskolen, Tabell 16, så har vi fjernet én rad der det ikke var data på to av plannivåene for å klare å innpasse tabellen på en side. Dette gjelder raden for *Differensiering* på plannivåene for *Års-/halvårsplan* og *Periodeplan*.

4.3.5.1 Undervisningsstrategier

De tre kommunene som har utviklet kommunale planer (skoleeierne 1, 3 og 4), har alle angitt både forslag til undervisningsprosesser og vurdering i sine planer. Eksempler på dette er at de kommunale planene inneholder forslag til undervisningsstrategier i form av angivelse av ulike læringsstrategier (Carol Santa¹⁰), læringsstiler basert på Dunn og Dunns arbeid¹¹, undervisningsstrategier basert på

¹⁰ Santa, C.M. og Engen, L. (2006): *Lære å lære*. Bryne: Logomedica. CRISS. Se også http://www.projectcriss.com/criss_publications.php

Howard Gardners arbeid om *Multiple intelligences*¹², samt forslag om bruk av prosessorientert skrivning, mappevurdering og oppfordring eller krav til bruk av ulike digitale hjelpemidler i undervisningen. Detaljeringsnivået i disse planene er varierende, og noen av planene framstår som mer forpliktende enn andre.

I de planene vi har hatt tilgang til på skolenivå, finner vi at det er to skoler som har inkludert noe om undervisningsstrategier i sine planer, og disse to skolene kan begge bygge på kommunale planer som har angivelse av strategier. I begge disse tilfellene finner vi at skolene konkretiserer ytterligere de føringene som er lagt i de kommunale planene, gjennom at de eksempelvis konkretiserer nærmere hvilke lesestrategier elevene skal lære på hvert årstrinn.

I flere av årsplanene som vi har studert, både i grunnskolen og videregående skole, finner vi at malene har en egen kolonne for arbeidsmetode, og her kan vi finne formuleringer som:

- *"Samtale i klassen,*
- *Forelesning,*
- *Se og vurdere bilder,*
- *Gjøre oppgaver på nett,*
- *Film,*
- *Inn-i-teksten metoden,*
- *Arbeide med lærings skjema,*
- *TT-øvelser i arbeidsgrupper,*
- *Arbeid i grupper,*
- *Rollespill i grupper,*
- *Prosjektarbeid med muntlig framføring,*
- *Uteskoledag,*
- *Verksted med stasjonsoppgaver,*
- *Besøk av forfatter,*
- *Besøk på museum, osv."*

Enkelte forslag og detaljeringsgraden av dem er nokså like for grunnskolen og videregående opplæring. Planene fra grunnskolen skiller seg imidlertid ut ved at vi finner flere eksempler på planer som er bygd på en mal med på forhånd definerte kolonner, men hvor ikke alle kolonnene er utfyllt.

¹¹ Rita Dunn og Kenneth Dunn: <http://www.learningstyles.net/>

¹² Howard Gardner (2002): *Multiple intelligences: the theory in practice.*

Ganske ofte er dette tilfellet for kolonnen med overskrift arbeidsmetoder. Det kan altså se ut som om lærerne er bedt om å benytte en på forhånd definert, felles mal for planleggingen, uten at de i alle tilfeller har funnet det mulig eller hensiktsmessig å benytte den fullt ut. Dette bekreftes gjennom intervju.

I motsetning til funn om målformuleringer for grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier, ser det ut til at fokuset på undervisningsstrategier eller arbeidsmåter i de kommunale planene, følges opp på lavere nivå, dvs. i den planleggingen som er nærmere arbeidet i klasserommet. I grunnskolen ser dette i hovedsak ut til å skje på ukeplannivå. Innen videregående opplæring, der lærerne ikke kan bygge på kommunale planer eller planer på skolenivå, finner vi eksempler på angivelse av undervisningsstrategier i periodeplaner. Her vil vi imidlertid peke på det vi tidligere (se punkt 4.2.1.2 ovenfor) har vist til om bruk av elektroniske plattformer for planlegging innen videregående opplæring og den manglende tilgangen til mer detaljerte skriftlige opplysninger om lærernes planlegging på ukes- og undervisningsøktnivå. Gjennom intervju beskriver lærerne i videregående opplæring at de legger inn anvisninger om læremidler eksempelvis i form av henvisninger til elektroniske kilder, og at de angir arbeidsmåter. Slike data er det ikke tatt hensyn til i tabellen, i og med at vi der har avgrenset oss til det vi har tatt tilgang til i skriftlig form, slik at det var mulig å vurdere formen på og grad av detaljering av de elementene som er studert.

I de periodeplanene og ukeplanene som vi har hatt tilgang til, gjenfinner vi angivelse av undervisningsmetoder som:

- *”Ta et BISON-overblikk over side 148-156 i Midgard. Gå fylkene mens du leser høyt.*
- *Vi jobber oss ferdig med gruppearbeidet og gjennomfører framføring. Oppgave 14 og 15 bør diskuteres i gruppe.*
- *Samling. Høre leselekse s. 46. Gjennomgå ny lekse s. 47. Skrive en fortelling i den oransje kladdeboka.*
- *Felles intro - to og to sorterer ord (klipper og legger i bunker)*
- *I denne perioden skal vi ha verksteder.*
- *I dag skal vi så frø og gjøre spireprøver.*
- *Forsøk: 2.5-Newtons 2. lov på skråplan.*
- *Hver arbeidsgruppe blir delt inn i 6 smågruppe. Smågruppene skal fordype seg i et tema fra disse sidene. Bruk PowerPoint, dramatisering, intervju eller finn på en annen måte å forklare stoffet for de andre på.”*

Vi tar også med et par eksempler på angivelse av undervisningsstrategier i ukeplanene for lærerne, altså de ukeplanene som lærere lager for hverandre når de deler på planleggingen.

- *”Forklar side 19 for elevene.*
- *TIRSDAG PÅ SKOLEN: Språkboka S. 118, 119, 120 og 121. Gjennomgå bøyning av verb i infinitiv. Gjør oppgave 9 sammen på tavla. Gjør oppgave 15 s. 121 sammen på tavla. Elevene gjør oppgave 10 og 11 alene. Ekstra: oppgave 12.”*

Kort oppsummert kan vi si at det i de plandokumentene vi har hatt tilgang til framkommer anvisning av varierte undervisningsstrategier, og at dette er gjennomgående i tilgjengelige planer fra hele skoleløpet.

4.3.5.2 Læremidler

I vår studie av plandokumenter har vi også sett på i hvilken grad lærerne i disse dokumentene angir hvilke læremidler som skal benyttes i undervisningen. Resultatene fra grunnskolen framkommer i Tabell 16 nedenfor, mens resultatene fra videregående opplæring presenteres i Tabell 17. I de kommunale planene ser vi at to av skoleeierne kommer med forslag til hvilke læremidler som kan benyttes. I kommunenes IKT-planer er det snakk om henvisning til ulike digitale nettressurser og undervisningsopplegg på Internett. I metodeplanene er der henvisninger til ulike leseopplæringsprogram, opplegg for ulike læringsstiler, læringsstrategier, osv. I de plandokumentene som vi har hatt tilgang til på nivåene under skolenivå, finner vi at om lag halvparten av planene i grunnskolen inneholder referanser til læremidler, mens prosentandelen er litt høyere i planene på de videregående skolene. Når vi går inn i planene og ser hvilke læremidler det dreier seg om, er det ikke overraskende, jfr. tidligere forskning presentert i punkt 3.3 ovenfor, at lærebøker kommer sterkt inn her. Av til sammen 54 planer på års-, periode-, uke- og timenivå som henviser til læremidler, finner vi at kun tre av disse henvisningene ikke inkluderer læreverk (lærebøker med tilleggsmateriell som arbeidsbøker og nettressurser). De tre henvisningene dreier seg i ett tilfelle om andre nettsider enn læreverkets, i ett tilfelle til noen hefter i historie og ett eksempel på referanse til kopierte ark, kort, etc. Noen av planene inneholder riktignok henvisninger til flere ressurser enn lærebøkene, men innslaget av læreverk er massivt. Dette stemmer godt overens med tidligere forskning om bruk av lærebøker i undervisningen, en forskning som det ble foretatt en gjennomgang av i Delrapport 1 (Rønning *et al.* 2008). Vi vil også komme inn på dette forholdet under punkt 4.4 i denne rapporten, når vi ser nærmere på hvilke ressurser lærerne har benyttet i planprosessene på de ulike nivåene.

4.3.5.3 Differensiering

Under analysen av plandokumentene så vi også nærmere på om der var angivelser av hvordan undervisningen skulle differensieres for å møte ulike elevers behov. I planene fra lærere i

videregående opplæring fant vi kun to slike tilfeller, og begge disse forekom i periodeplaner (Tabell 17). I en periodeplan i samfunnsfag finner vi at elevene kan velge mellom fem oppgaver som er på ulike nivå, mens en periodeplan i norsk inneholder informasjon om vanskegraden på oppgavene i et gruppearbeid, noe som kan være en pekepinn for elevene i forhold til hvordan oppgavene innbyrdes i gruppa kan fordeles.

Tabell 16 presenterer resultatene for grunnskoleplanene. Vi finner her at i de planene som vi har hatt tilgang til, er der skriftlige formuleringer som kan tolkes som differensiering på alle nivå, unntatt på års- og periodenivå. I planene på kommunenivå fremkommer differensiering i metodeplanene for skoleeier 1 og 3, gjennom at læringsstrategier, læringsstiler og MI (Mange Intelligenser) har differensiering og tilpasset opplæring bygget inn i de tilnærmingene som angis. Hos skoleeier 3 har én av skolene videreutviklet den kommunale metodeplanen og laget en plan på skolenivå der målene og metodene for læringsstrategier m.m. presiseres, og der det er laget en progresjonsplan for innlæring av læringsstrategier. Én av skolene hos skoleeier 4 har laget en foreldrebrosjyre hvor skolen presenterer sin pedagogiske plattform, og vi tar her med et sitat fra avsnittet om differensiering:

”Elevene kan med bakgrunn i ukeplanen legge sin egen plan over hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det. Læring blir i mye større grad tilpasset den enkeltes evner, ønsker og behov. Læreren arbeider med å differensiere stoffet. Målet er å tilby oppgaver og stoff med forskjellig vanskegrad i alle skriftlige og muntlige fag.”

Når vi følger planene ved denne skolen nedover i nivåene, ser vi imidlertid at det kun er i én av planene at vi gjenfinner differensiering direkte i planen, og her er det norsk som er delt i to nivåer på en av ukeplanene.

Som nevnt ovenfor, fant vi ikke noe som kunne kodes som innslag av differensiering i årsplaner eller periodeplaner. Av plasshensyn har vi derfor utelatt disse to radene i tabell 16. På ukeplannivå finner vi at litt i underkant av halvparten av planene angir en eller annen form for differensiering. Flere av disse planene har *nivådeling* med to eller tre vanskelighetsgrader på oppgavene og lærestoffet. Fra intervjuene med lærerne får vi informasjon om at det kan variere fra skole til skole, eller fra lærer til lærer, om elevene fritt kan velge vanskegrad fra uke til uke, eller om de sammen med lærer bestemmer et nivå som de følger over en lengre periode. Noen av ukeplanene har en rubrikk for navn på elev, og gjennom intervju beskriver noen lærere at de lager *individuelle ukeplaner* tilpasset hver elev, og da gjerne ved at de lager en ”normalplan”, og så lager individuelle planer med

utgangspunkt i denne. De individuelle planene er oftest ment for elever som trenger spesiell tilrettelegging på høyere eller lavere nivå, eller trenger andre utfordringer. En tredje måte som vi gjenfinner differensiering i planene på, er at elevene kan velge tilnærming til oppgaveløsning gjennom fire *læringsstiler* eller åtte *intelligenser*. De to planene på timenivå som angir differensiering, viser det enten ved bruk av ulike intelligenser eller ved at det er gitt forslag til ekstra oppgaver for de som blir fort ferdige.

På grunnlag av det tilgjengelige materialet finner vi at differensiering, slik det viser seg gjennom studier av plandokumenter, blir ivaretatt i ulik grad. Det er viktig å presisere at dette ikke gir noen endelig indikasjon på at undervisningen ikke differensieres i de klasserommene som bruker planene. Vi vil ikke gå nærmere inn i noen drøfting av disse forholdene i denne rapporten, men vil komme tilbake til temaet i sluttrapporten fra prosjektet, når analysene av klasseromsobservasjoner og intervju om læreres tenking rundt dette, legges fram.

4.3.5.4 Vurdering

De to tabellene med informasjon om undervisningsstrategier, læremidler og differensiering (Tabell 16 for grunnskolen og Tabell 17 for videregående opplæring) inneholder også informasjon om hvorvidt plandokumentene inneholder informasjon om at vurdering skal foregå, i en eller annen form. I likhet med hva vi fant for undervisningsstrategier, finner vi også innslag av vurdering på alle plannivåene, men også her i varierende grad. Anvisninger om vurdering finnes noe oftere i grunnskoleplanene enn i planene fra videregående skole, noe som kan ha sammenheng med at grunnskolene bruker faste, felles maler for planene i større utstrekning enn de videregående skolene. Malene inneholder ofte en rubrikk for vurdering, og lærerne blir med dette stimulert til å konkretisere forhold vedrørende vurdering i plandokumentene.

Som før nevnt har ingen av lærerne i videregående opplæring som inngår i vårt utvalg planer på skoleeier- eller skolenivå å støtte seg til i sitt arbeid. Situasjonen er annerledes i grunnskolen, der lærere i tre av de fire kommunene som inngår i utvalget, har kommunale planer, og der det også finnes planer på skolenivå ved enkelte av skolene. Når det gjelder innslag av vurdering i kommunale planer, så har skoleeier 1 utarbeidet *målark* for vurdering av elevenes digitale kompetanse. Målarket er utarbeidet for hvert årstrinn i grunnskolen, dvs. fra 1. -10. trinn. Skoleeier 4 har, som ledd i arbeidet med utvikling av IKT-plan, utarbeidet tester for å kunne kartlegge IKT-kompetansen på henholdsvis 6. og 8. trinn, og disse inngår i planverket.

Årsplanene til noen av lærerne i videregående opplæring inneholder et eget avsnitt om vurdering i faget. Dette er først og fremst klargjøring av hva som skal ligge til grunn for henholdsvis underveisvurdering og sluttvurdering, som informasjon til elevene, og som dokumentasjon av felles praksis på skolen. De samme avsnittene finnes i planene til ulike lærere ved samme skole, slik at dette er føringer og avklaringer som er utviklet gjennom samarbeid på skolenivå.

På årsplannivå i grunnskolen finner vi eksempler på planer som har egne kolonner for vurdering. Informasjon som er lagt inn i disse kolonnene, omfatter avklaring av aktiviteter i timene som vil bli vurdert, om vurderingen blir gitt muntlig eller skriftlig, om mappevurdering skal benyttes, innlevering av arbeid på Fronter for vurdering, osv.

Når vi kommer nærmere ned mot undervisningsnivået, på uke- og periodenivå, finner vi en rekke eksempler på informasjon om at vurdering skal foregå. Det omfatter referanser til uketester, innlevering av elevarbeid, kartleggingsprøver osv. På planer for den enkelte undervisningsøkta er der også noen eksempler på informasjon om vurdering, eksempelvis som oppfordring til elevene om å sjekke hva de kan, informasjon om at leseleksa vil bli sjekket o.l.

For å sammenfatte kort det vi finner om vurdering i planene, så er det at referanser til vurdering oftest tar form av korte utsagn som viser til bruk av en rekke ulike vurderingsformer. Vi finner i liten grad informasjon i planene om hvilke kriterier som skal ligge til grunn for vurderingene. Dette behøver nødvendigvis ikke bety at ikke lærerne lager vurderingskriterier. I de planene som har tydelige målformuleringer, og der det gjennom intervjuene framkommer at lærerne bruker disse som grunnlag for vurderingskriterier, vil vurderingsform sammen med målformuleringene til sammen kunne gi god retning og variasjon i vurderingsarbeidet. Læreres synspunkter på vurdering, og hvordan LK06 gir hjelp til vurderingsarbeidet, kommer vi tilbake til i Kapittel 5 nedenfor. En grundigere behandling av vurdering blir foretatt i neste delrapport fra SMUL-prosjektet, der vurdering av hovedtema.

Samlet sett, for de fire forholdene vi har sett på her, nemlig undervisningsstrategier, læremidler, differensiering og vurdering, kan vi si at forekomsten i planene varierer mye, men at det noe oftere er viet oppmerksomhet til disse forholdene i planene i grunnskolen sammenlignet med planene fra videregående opplæring. Ved enkelte grunnskoler (se eksempelvis skole 15 og 19) finner vi at det er tatt tak i dette på skolenivå gjennom utvikling av skoleplaner, og derigjennom felles og systematisk oppmerksomhet på alle de fire elementene som vår analyse omfatter. Når det gjelder skole 15 sitt mønster, så kan det tolkes som en videre oppfølging av den nokså sterke involveringen fra kommunalt nivå gjennom utvikling av en tverrfaglig metodeplan.

Tabell 16. Forekomst av detaljer omkring undervisningsprosess i planer i grunnskolen, fordelt etter skoleeier og skole.

Skoleeier		1												2					3						4											
Skole		1	2	2	2	3	3	3	4	4	4	10	10	11	11	11	14	14	15	15	15	15	16	19	19	19	20	20	20	21	21	21	21	21		
Fag		N	N	N A	S	N	N A	N	N	N A	N A	N	N	S	N	N A	N	N A	S	N	N	S	S	N A	N	S	N A	N	S	N	N A	N A	N	S		
Kommunal plan	Undervisningsstrategier	■	■			■		■	■								■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
	Læremidler	■	■			■		■	■									■	■	■	■	■	■													
	Differensiering	■	■			■		■	■									■	■	■	■	■	■													
	Vurdering	■	■			■		■	■									■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Plan på skolenivå	Undervisningsstrategier																		■	■	■	■		■	■	■										
	Læremidler																			■	■	■	■		■	■	■									
	Differensiering																			■	■	■	■		■	■	■									
	Vurdering																			■	■	■	■		■	■	■									
Års-/halvårsplan	Undervisningsstrategier										■	■			■	■			■					■	■	■	■	■			■					
	Læremidler										■								■					■	■	■	■	■			■					
	Vurdering													■	■									■	■	■	■	■			■					
Periodeplan	Undervisningsstrategier					■	■	■		■																										
	Læremidler					■	■	■		■																										
	Vurdering					■	■	■		■																										
Ukeplan	Undervisningsstrategier	■	■		■	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Læremidler			■	■		■	■						■	■	■	■	■				■	■		■	■	■					■	■	■	■	
	Differensiering			■	■		■	■						■	■	■	■	■				■	■		■	■	■					■	■	■	■	
	Vurdering	■	■	■			■				■	■	■	■	■	■	■			■	■	■	■		■	■	■			■	■	■	■	■	■	
Plan for økt/time	Undervisningsstrategier																		■			■	■													
	Læremidler																			■			■	■												
	Differensiering																			■			■	■												
	Vurdering																			■			■	■												

Tabell 17. Forekomst av detaljer om undervisningsprosess planer i videregående opplæring, fordelt etter skoleeier og skole.

Skoleeier	6										7							8					
	5	5	6	7	7	8	8	8	9	9	12	12	12	12	12	13	13	13	13	17	18	18	18
Skole	N	N	N	N	N	N	N	S	N	S	N	N	N	S	S	N	N	S	S	N	N	N	S
Fag	N	N	N	N	N	N	N	S	N	S	N	N	N	S	S	N	N	S	S	N	N	N	S
Kommunal plan																							
Plan på skolenivå																							
Års-/halvårsplan																							
Undervisningsstrategier		■	■	■		■			■		■								■			■	
Læremidler			■	■	■	■	■		■						■							■	■
Differensiering																							
Vurdering			■	■	■		■												■			■	■
Periodeplan																							
Undervisningsstrategier					■		■	■					■				■	■	■			■	■
Læremidler					■		■	■					■				■	■				■	■
Differensiering																	■						■
Vurdering							■	■									■	■	■			■	■
Ukeplan																							
Undervisningsstrategier		■	■	■																			
Læremidler		■	■	■																			
Differensiering																							
Vurdering		■																					

4.3.6 Ivaretagelse av mål og undervisningsprosesser i planene – oppsummering

På bakgrunn av det datamaterialet vi rår over og de resultatene som er presentert ovenfor, kan vi konkludere med at det har foregått arbeid på ulike nivå både på skoleeier- og skolenivå for å tilrettelegge for ivaretagelse av de nye vektleggingene i LK06. I særlig grad har arbeid med kompetansemål for fagene vært vektlagt når planer på ulike nivå er utarbeidet.

I grunnskolen finner vi at tre av de fire skoleeierne som inngår i utvalget, har utarbeidet lokale kommunale læreplaner. Disse planene kan utgjøre et rammeverk og en støtte for planlegging på lavere nivå, dersom lærerne vurderer dem som nyttige i eget arbeid. Vi kommer tilbake til lærernes vurderinger av kommunale planer i punkt 5.3 nedenfor, og der vil vi se at bildet er sammensatt, noe som vil kunne påvirke i hvilken grad føringene i de kommunale planene føres videre gjennom plansystemet.

Det er ikke mulig å identifisere noen klare mønstre for planlegging, eller plansystemer, som deles av mange skoler og lærere. Bildet er i stedet nokså fragmentert. Individuelle forskjeller knyttet til hvilket arbeidslag, eller team, læreren inngår i ser ut til å ha betydning i grunnskolen, mens lærerens individuelle planleggingsstil ser ut til å ha størst betydning innen videregående opplæring, der samarbeid om planutvikling er mye mer begrenset enn i grunnskolen.

I videregående skole er der generelt sett færre indikasjoner på at det foregår nedbryting av læreplanens kompetansemål som så blir nedfelt i skriftlige planer, og her er der også flere lærere som benytter referanser til lærebøker i stedet for referanser til målene i læreplanen. Der er imidlertid en viss usikkerhet ved analysen av innhold i planene siden den utelukkende er basert på tilgjengelige skriftlige dokumenter, og at vi ikke har komplett sett av alle de planer som lærerne sier finnes. Det er også viktig å ta hensyn til den økte bruken av elektroniske kommunikasjonsplattformer i videregående opplæring og den betydningen disse har for den fortløpende planleggingen og kommunikasjonen med elevene. Gjennom intervju beskriver lærere i videregående opplæring at de gir elevene mer detaljerte anvisninger for arbeidet ved bruk av eksempelvis *It's Learning*, og at de legger ut relevant lærestoff og oppgaver der.

Med hensyn til mål for grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier, eller lære-å-læreferdigheter, så finner vi indikasjoner i kommunale planer på at dette er forhold som enkelte skoleeiere i grunnskolen har tatt tak i. Det varierer imidlertid i hvilken grad dette følges opp på skolenivå og på plannivåene nærmere praksisen i klasserommet. På videregående nivå finner vi svært få indikasjoner på at disse områdene er viet oppmerksomhet i planleggingen, men her må man fortsatt ta i betraktning forbeholdet vi har om betydningen av elektroniske plattformer for planlegging.

Når det gjelder detaljer knyttet til undervisningsprosesser, så finner vi at det er ganske store innslag av det i planer på ulike nivå, men at variasjonen også her er stor, og at det for grunnskolens vedkommende er særlig på ukeplannivå at mange, naturlig nok, spesifiserer slike detaljer. I videregående finner vi data om dette i periodeplanene, men også her må vi ta forbehold om at slike angivelser kan gis gjennom bruk av elektroniske kommunikasjonsplattformer.

4.4 RESSURSER SOM BENYTTES I PLANLEGGINGEN

Gjennom intervjuene ble det innhentet informasjon om hvilke ressurser som lærerne benyttet i planprosessene på de ulike plannivåene. Med planleggingsressurser menes her de ressursene, eller informasjonskildene, lærerne bruker når de utarbeider planer, og når de mer konkret planlegger undervisningen. Under kodingen av intervjuene har vi delt disse planleggingsressursene i:

- Læreplan,
- bearbejdede tilleggsressurser som lærebok, læreverk med papirbasert og elektronisk tilleggsmateriell,
- andre planer fra nivå over eller planer fra tidligere år og planer på ulike websider, og
- annen informasjon, som informasjon fra vurdering av elevene, erfaring fra å undervise elevgruppen, generell tidligere undervisningserfaring, etc. En fullstendig oversikt over kodesystemet finnes som Vedlegg 3.

Tabell 18 presenterer funn i forhold til hvilke ressurser som blir brukt i planleggingen i grunnskolen, mens Tabell 19 viser hvilke ressurser som anvendes i videregående skole. Resultatene viser at det er tre ressurser som er dominerende: *LK06*, *Læreverk* og *Plan fra nivå over*. I kategorien *Læreverk* har vi her inkludert lærebøker, læreverkenes tilleggsressurser som lærerveiledninger, arbeidshefter, lærebokprodusentenes nettressurser, etc. I kategorien *Plan fra nivå over* inkluderes planer fra hvilket som helst av nivåene over, slik at for ukeplannivået kan plan fra nivå over være enten periodeplan, årsplan, skoleplan eller kommunal plan, eller planer fra flere av nivåene over.

SMUL-prosjektet studerer den enkelte lærer og hans/hennes tenking, planlegging og praksis. Det medfører at vi ikke har informasjon om planprosessen og hvilke ressurser som er benyttet annet enn for de plannivåene der lærerne i vårt utvalg har deltatt. Det betyr eksempelvis at vi ikke har informasjon om hvilke ressurser som er benyttet i planleggingen på kommunalt nivå og på skolenivå. Innholdet i plandokumentene på kommune- og skolenivå viser imidlertid at disse i hovedsak foretar en fordeling av kompetansemål fra LK06, og vi kan derfor trekke den slutningen at det er læreplanen (LK06) som har vært hovedressursen i planleggingen på disse nivåene. For de videregående skolene finner vi, som vist i punkt 4.2.1 ovenfor, ikke planer på disse to øverste nivåene.

I tabellene nedenfor har vi tatt med følgende tre plannivå: års-/halvårsplan, periodeplan og så er ukeplan og plan for timen slått sammen. Tabellen for grunnskolen er organisert etter skoleeier, skole og plantype, der vi har slått sammen lærere som deler samme plan. For videregående skole er tabellen organisert etter skoleeier, skole og lærer. Her er det ingen lærere som deler samme plan.

Tabell 18. Ressurser i bruk i planleggingen i grunnskolen, fordelt etter skoleeier og skole.

Skoleeier	1								2		3			4									
	1		2		3		4		10	11	14	15		¹⁶	19		20		21				
Kommunal plan	N	N			N		N	N				Alle fag			N			N		N			N
	Plan for Digital kompetanse										Metodeplan			Plan for Digital kompetanse									
Plan på skolenivå																							
Års-/halvårsplan																							
LK06	■	■	■	■				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Plan fra nivå over	■		■					■			■		■	■	■	■	■	■	■	■			
Læreverk	■	■					■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Periodeplan																							
LK06					■	■	■																
Plan fra nivå over					■	■	■																
Læreverk					■	■	■		■												■		
Ukeplan/plan for timen																							
LK06					■																■	■	
Plan fra nivå over	■	■					■						■	■	■					■			
Lærebok	■		■	■			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Tabell 19. Ressurser i bruk i planleggingen i videregående opplæring, fordelt etter skoleeier og skole.

Skoleeier	6					7					8	
Skole	5	6	7	8	9	12		13		17	18	
Årsplan/ halvårsplan												
LK06		■		■		■	■	■		■	■	■
Plan fra nivå over							■	■				
Læreverk		■	■	■	■		■	■	■	■	■	■
Periode plan												
LK06												
Plan fra nivå over												
Læreverk												
Ukeplan/ Timeplan												
LK06												
Plan fra nivå over												
Læreverk												

Ved sammenligning av tabellene ovenfor, ser vi at det i hovedsak er de samme planleggingsressursene som benyttes i grunnskolen og i videregående skole. Læreplanen danner oftest utgangspunkt for planleggingen på øverste nivå, som er årsplan i vår oversikt, mens den er lite brukt som ressurs på laveste nivå, dvs. uke- og timenivå.

Når det gjelder bruk av planer laget på et høyere nivå, ser vi at forekomsten er mindre. For videregående skole er det naturlig at det ikke benyttes planer fra nivå over årspennivået, fordi det ikke finnes planer på skole- eller skoleeiernivå. Når to likevel lærere sier de bruker planer fra høyere nivå, er det fordi de legger til grunn en felles tverrfaglig årsplan, eller prøveplan, som er utviklet av skolens ledelse, men som ikke blir definert som en skoleplan fordi den er utviklet for et bestemt år, og er en form for årsplan. Det er kun 5 lærere på videregående skole som nevner at de bruker plan fra nivå over som ressurs i planleggingen på periode-, uke- eller timenivå. Lærerne her er overveiende positive til disse planene, noe en kanskje kunne forvente, ettersom det er de selv som har utarbeidet disse planene. En av lærerne i videregående sier at han ikke lager årsplan for egen del, men for å tilfredsstille ledelsen, dvs. som en reaksjon på et administrativt pålegg, i tråd med hva Clark og Peterson (1986) også fant som en mulig begrunnelse.

Grunnskolelærerne benytter plan fra høyere nivå hyppigere i planleggingen, først og fremst fordi det faktisk finnes planer på skole- og skoleeiernivå. I om lag halvparten av planene i grunnskolen er det benyttet plan fra nivå over som ressurs i årsplanleggingen, og i mer enn halvparten av periodeplanene har man benyttet plan fra nivå over som ressurs i periodeplanleggingen. Det er interessant å merke seg at kun hver fjerde plan på laveste nivå ifølge lærerne er utarbeidet med utgangspunkt i en plan på høyere nivå, men i stedet med læreboka som hovedressurs. Læreverker er den mest brukte planleggingsressursen, både i grunnskolen og i videregående opplæring. Med læreverker forstår vi her både lærebøker og tilleggsressurser som læreveiledninger, arbeidshefter, nettressurser, etc. som lærebokforlagene har produsert. Læreverkene synes å være en svært viktig ressurs på alle nivå i planprosessen, fra øverst til nederst.

Våre funn her sammenfaller med det tidligere studier har vist om at læreboka er den mest dominerende formen for læreplan (Goodlad 1984, Talmages 1972). Også Bachmann (2004), som gjorde en undersøkelse blant ungdomsskolelærere under evalueringen av Reform 97, hevder at lærebøker og lærerveiledninger har en svært sentral funksjon i planleggingsarbeidet.

I vår Delrapport 1 i SMUL-prosjektet (Rønning *et al* 2008) så vi nærmere på i hvilken grad læreplan og lærebøker ga hjelp til lærere, blant annet i forhold til konkretisering av kompetansemål, for å sikre progresjon i læring av grunnleggende ferdigheter, og det å ha fokus på lære-å-læreferdigheter. Vi konkluderte, i tråd med hva Engelsen (2008) fant, med at enkelte av kompetansemålene i de tre fagene vi studerer var vide, og at det er behov for å bryte dem ned til mer håndterlige mål som kan gi retning for det konkrete undervisningsarbeidet. Læreverkene vi studerte ivaretok i varierende grad denne konkretiseringen av mål (Rønning *et al* 2008). I forhold til progresjon i læringen av grunnleggende ferdigheter, fant vi at de læreverkene vi studerte i liten grad ga lærerne støtte til å sikre god progresjon i læringen av slike ferdigheter. Når det gjelder fokus på lære-å-læreferdigheter fant vi at vårt utvalg av læreverker hadde lite *direkte* fokus på utvikling av elevenes metakognitive bevissthet, men at man kanskje kan hevde at dette lå implisitt i de læreverkene som omtaler læringsstrategier og presenterer støtteskjema (*ibid.*).

På bakgrunn av disse funnene er det viktig å reise spørsmål om hvilke konsekvenser en sterk vektlegging av læreverker som grunnlag for planlegging kan ha for implementering av LK06. Dersom læreverkene ikke i god nok grad ivaretar de forholdene som er vektlagt i Kunnskapsløftet (nedbryting av kompetansemål, fokus på grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier osv.), samtidig som de utgjør den viktigste planressursen for mange lærere, kan vi ha en situasjon der rammene for implementering av den nye læreplanen ikke er tilfredsstillende.

5 LÆRERNES VURDERING AV LK06 OG ARBEIDET MED IMPLEMENTERING AV LÆREPLANEN

5.1 INNLEDNING

I foregående kapittel presenterte vi funn om forekomsten av mange ulike elementer i plansystemene ved de skolene og hos de lærerne vi har med i utvalget. Med unntak av resultatene om lærernes deltakelse i planlegging (punkt 4.2.2) og hvilke ressurser som er benyttet i planleggingen (punkt 4.4), er det i all hovedsak data fra de innsamlede *plandokumentene* som er benyttet som datagrunnlag. Deltakelse i planlegging og ressursbruk er hentet fra intervju med lærerne om forhold som angår planlegging. Disse *intervjuene* inneholder imidlertid, i tillegg til konkrete opplysninger om plansystem og prosesser, innhold, ressurser osv., også lærernes evaluering av disse forholdene. I det foreliggende kapittelet er det disse evalueringene som presenteres. Kapittelet vil følge samme struktur som det foregående, gjennom at vi vil se på lærernes evalueringer av plansystem og prosess, hvordan de vurderer planenes innhold, og hva de synes om de ressursene de har brukt i planarbeidet, med et særlig fokus på bruken av LK06. Før vi går i gang med de overnevnte elementene (i punkt 5.3 nedenfor) vil vi imidlertid presentere lærernes syn på LK06 mer generelt, gjennom å se nærmere på hva de opplever som nytt sammenlignet med foregående læreplaner, og hvordan de ser på disse endringene i forhold til deres planlegging og tilrettelegging for læring.

5.2 HVA OPPLEVER LÆRERNE SOM NYTT I LK06, OG HVORDAN SER DE PÅ DET?

Som vi har vært inne på tidligere, er LK06 forskjellig fra L97 og læreplanene etter Reform 94 på en rekke punkter (se punkt 2.1.1 ovenfor). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, gir begrunnelsene for disse endringene og hvilke prinsipper som skal legges til grunn ved utforming av den nye reformen i grunnsopplæringen. Ifølge meldingen skal den nye læreplanen gi større rom for læreren som profesjonell yrkesutøver gjennom å tilrettelegge for at læreren skal kunne bruke sin kreativitet og sitt engasjement gjennom utforming av læreplanen i den konteksten, og med de utfordringene, han/hun står overfor (s. 3). Dette skal blant annet skje gjennom målorientering, fokus på grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier, og fritt metodevalg, samt gjennom en omfattende kompetanseutvikling. Kompetanseutvikling under Kunnskapsløftet er ikke tema for vår studie, selv om noen lærere har synspunkter på det i tilknytning til andre forhold som det innhentes data om. De øvrige områdene som er nevnt ovenfor, er imidlertid del av våre forskningsspørsmål, og

dette er også forhold som lærerne trekker fram og kommenterer når de blir bedt om å gi sin vurdering av LK06. Vi vil organisere presentasjonen i følgende avsnitt:

- Lærernes syn på LK06 generelt,
- Deretter deres vurdering av læreplanens fokus på:
 - Kompetansemål,
 - Kompetansemålene som grunnlag for vurdering,
 - Grunnleggende ferdigheter,
 - Læringsstrategier – lære-å-læreferdigheter,
 - Fritt metodevalg.

5.2.1 Lærernes syn på LK06 – generelle punkter

Læreplanens fokus på mål, gjennom spesifisering av kompetansemål og mål for grunnleggende ferdigheter, er det som lærerne oftest trekker fram som det som oppleves som nytt i LK06, sammenlignet med de tidligere læreplanene. Det at læreplanen setter fokus på disse områdene, er gjennomgående vurdert som positivt, men hva lærernes synes om måten læreplanen faktisk har løst målorienteringen og vektleggingen av grunnleggende ferdigheter, varierer mye, og er noe vi går nærmere inn på nedenfor.

Når det gjelder hvordan lærerne opplever at læreplanen har endret rammene for deres arbeid, så mener de fleste lærere som har uttalt seg om det, at denne læreplanen er betydelig mer arbeidskrevende enn tidligere læreplaner. LK06 krever et lokalt læreplanarbeid som går langt utover det som var opplevd som nødvendig under Reform 97 og Reform 94. En lærer i videregående opplæring uttrykker det på følgende måte: *”Veien mellom læreplanen og eleven, den må jeg på en måte gå opp selv.”*

En av konsekvensene av at læreplanen oppleves å være nokså vid, og at det derfor må foregå mer arbeid med læreplanen på lokalt nivå, kan ifølge enkelte av lærerne bli at det utvikler seg større forskjeller mellom kommuner og skoler med hensyn til hva slags *innhold* som blir definert som viktig i fagene. En lærer i ungdomsskolen uttrykker dette slik:

”Men jeg synes ikke den [LK06] er så veldig konkret da, egentlig. Og det gir seg selvfølgelig utslag i at man på den enkelte skole kan sjonglere innafor relativt vide rammer, og det kan være stor forskjell fra skole til skole og fra kommune til kommune om hva som egentlig er innholdet. Den er på en måte mindre opptatt av innholdssida...”

LK06 er, i faktisk antall ord og setninger, mindre omfattende enn de to foregående læreplanene, men manglende spesifisering av innhold og lærernes opplevelse av at målene er formulert på en vag eller tvetydig måte, medfører at enkelte lærere opplever den nye læreplanen som *mer* omfattende enn eksempelvis L97. Flere lærere trekker fram at planen er mindre tilgjengelig språklig sett, noe som også medfører at man kan tolke mye inn i den. Innholdet er, som nevnt ovenfor, vanskeligere å definere i og med at læreplanen, i motsetning til eksempelvis L97, gir få føringer for det faktiske innholdet for undervisningen (Engelsen 2008), men i stedet definerer kompetanser elevene skal tilegne seg.

Planen oppleves altså av enkelte som mer omfattende enn tidligere planer, men også som for ambisiøs, særlig siden skolehverdagen ofte er slik at læreren må møte mange utfordringer som ikke nødvendigvis har direkte med læringsarbeidet å gjøre. Manglende samsvar mellom plan og den konteksten læreren arbeider i er her kommentert av en lærer på ungdomstrinnet:

”Det var en lærer som nå har gått av som sa om den forrige læreplanen, at planen er bra og der er mange fine mål, men vi har ikke elever som passer til planen. Og det synes jeg fremdeles gjelder. Det står så mye fint. De skal vurdere sine egne ferdigheter, hva de skal jobbe videre med og sånn. Det er så mange ting vi ikke får gjennomført i en time fordi vi har elever som møter fram fordi mor har sendt dem, de har ikke med blyant, vet ikke hvor boka er.”

Hvorvidt økt krav om læreplananalyse og lokalt læreplanarbeid oppleves som meningsfullt, og dermed som en positiv endring, varierer blant lærerne. Noen lærere mener at arbeidet med å konkretisere læreplanen skaper engasjement og er en prosess som gir stor grad av frihet og virker bevisstgjørende. Refleksjon rundt kompetansemål og hva det innebærer at en elev skal utvikle den angitte kompetansen kan stimulere lærerne til å se på sin egen undervisning med nye øyne. En lærer på ungdomstrinnet reflekterer rundt forventningene om at elevene skal bevisstgjøres på disse kompetansemålene og hvordan det påvirker hans arbeid:

”Men det at jeg må forholde meg til og utforme mål som elevene kan forstå og oppnå og skjønne når de har oppnådd, det gjør at jeg må tenke på min egen undervisning på en helt annen måte enn det jeg ville ha gjort før. Du må velge å ordlegge deg helt annerledes, og stort sett så ender det veldig gjerne opp med at jeg angriper stoffet på en helt annen måte enn jeg ville gjort til vanlig.”

Andre, derimot, ser ikke verdien av å måtte arbeide så mye selv med fortolkning av læreplanen, og synes det lokale læreplanarbeidet, i det omfang det har fått etter LK06, er en sløsing med ressurser, og at dette i stedet burde vært en nasjonal oppgave. Enten det lokale læreplanarbeidet oppleves positivt eller ikke, mener nesten samtlige lærere som har uttalt seg om det, at arbeidet med LK06 tar mye tid, og at det er vanskelig å klare å få tid til å gå nok i dybden i det lokale læreplanarbeidet. At denne utfordringen kan oppleves som særlig utfordrende for nyutdannede lærere, er også et forhold som tas opp.

Ifølge ganske mange av lærerne kommer imidlertid lærebøkene inn som en hjelpende hånd i denne prosessen. Enkelte uttrykker frustrasjon over at bøkene ikke var klar tidligere, slik at de ikke hadde vært nødt til å gå inn lokal læreplanutvikling og brukt tid på å utvikle planer som de nå kanskje må gjøre om fordi de ikke samsvarer med hvordan læreboka fortolker målene og fordeler arbeidet på de ulike årstrinnene. En lærer sier helt klart at han mener at læreplanen ikke er det viktigste, men derimot det som følger i kjølvannet av læreplanen, dvs. lærebøkene og de andre (blant annet elektroniske) ressursene som følger med når forlagene utvikler nye læreverk. En forventet større avhengighet av læreboka er noe flere lærere trekker fram, selv om de tror at intensjonen med LK06 var det motsatte. En lærer på mellomtrinnet har følgende refleksjon om dette:

”Og jeg tror at målet på en måte har vært å løsrive lærerne litt fra det her læreboktyranniet på hva som skal skje når, men jeg tror nok at mange lærere opplever at de blir enda mer sårbare og enda mer avhengige av lærebøkene. Fordi det er en kjempestor jobb å ta det ned, og når man skal gjøre det i alle fag og ha overskudd til å planlegge aktiviteter, følge opp alt det sosiale som blomstrer for tiden, ivareta alle diverse behov og tilpasset undervisning og læringsstrategier og... Det er en ganske stor pakke å balansere alt dette her.”

For å oppsummere lærernes mer generelle kommentarer vedrørende LK06, så kommer det klart fram at læreplanens målfokus og vektlegging av grunnleggende ferdigheter er erkjent av lærerne, og at de i hovedsak opplever denne endringen som positiv. I det ligger at lærerne er positive til *at* læreplanen har et slikt fokus, men ikke nødvendigvis positive til *hvordan* det skjer, noe vi kommer tilbake til nedenfor. Læreplanarbeidet tar imidlertid mye tid dersom de skal gjøre det på en skikkelig måte, og ofte er det tid de ikke føler at de kan avsette i en travel hverdag. Lærerne uttrykker bekymring for arbeidspresset som følger av læreplanen, ikke minst fordi mye fortolkningsarbeid må skje lokalt. De mener det kan føre til større forskjeller mellom skoler og kommuner, og enkelte uroes også over at de blir mer avhengige av lærebøker. Dersom det sistnevnte er tilfelle, noe våre funn i analysen av plandokumenter i forrige kapittel (se punkt 4.4) kan være en indikasjon på, vil kanskje

det kunne motvirke den eventuelle utviklingen av større forskjeller, men samtidig virke til å begrense læringsarbeidet på andre måter og være i strid med intensjonene i Stortingsmelding 30 (2003-2004) og intensjonene i LK06, der det i *Prinsipper for opplæringen* heter at: *"Tilpasset opplæring for den enkelte elev karakteriseres ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering og intensitet i opplæringen."*

5.2.2 Lærernes syn på kompetansemål i LK06

Som nevnt ovenfor, er mange lærere positive til at den nye læreplanen har en tilnærming med bruk av kompetansemål, men når det kommer til hvordan LK06 løser utformingen av målene, er bildet betydelig mer variert. Samtlige lærere innen videregående opplæring som uttaler seg om målene, er negative. I grunnskolen, derimot, er lærerne delt i to grupper i synet på målene – den ene halvparten er positive, mens den andre halvparten er negative – og det gjelder både lærere på barnetrinnet og i ungdomsskolen. Hvilke forhold ved kompetansemålene er det så som oppleves som henholdsvis positive og negative?

Interessant nok er det i all hovedsak det samme forholdet som oppleves på veldig forskjellige måter – nemlig hvordan målene er formulert. Som nevnt er alle lærerne i videregående opplæring skeptiske, og det de trekker fram som problematisk, er at målene er for vagt formulert, for diffuse, i tillegg til at de er for vide og favner over for mye. Det er samme type evaluering som gis av lærerne i grunnskolen som er skeptiske til målene, men her kommer også det at målene er definert for flere år inn som et forhold som de opplever som kompliserende og arbeidskrevende.

Konsekvensen av at de opplever målene som for vage, er ifølge lærerne at det er arbeidskrevende å jobbe med målene, men også at det er vanskelig å vite hvor dypt de skal gå inn i det fagstoffet de vurderer må ligge til grunn for å kunne vurdere måloppnåelse. Hva betyr det eksempelvis når læreplanen i norsk sier at elevene skal kunne *"... lese et utvalg tekster"*, at de skal kunne *"... mestre ulike skriverroller"*, og at de skal kunne *"... bruke fagkunnskap fra ulike fag"*? Manglende presisering oppleves som utrygt. Hva betyr *ulike* i denne sammenhengen – er det viktig å satse på mangfold for å møte kompetansemålets krav, med den konsekvens at arbeidet med faget kan oppleves fragmentert, eller er det rom for å gå i dybden? En norsklærer i videregående opplæring uttrykker seg på følgende måte om denne avveiningen:

"Jeg har begynt å oppdage at den [LK06] er veldig sånn generell, ja. Og, før så stod det jo at du skulle lese de og de tekstene og de og de forfatterne. Eller velge blant. Nå er det veldig fritt. Du trenger ikke lese et helt verk dette året en gang. Du skal bare lese 'et utvalg', et

utvalg av ditt og datt... Jeg føler at alt blir sånn, det blir bare mindre og mindre sånn grundig, man får gå mindre og mindre i dybden... Det er viktig for faget, for du vil jo gå litt mer i dybden hvis det er visse ting som du må ha lest, eller visse forfattere du må ha lest. Det går litt på seriositeten, kanskje.”

Nå valgte riktignok denne læreren, i samråd med en kollega, å legge opp noen hele verk, men hun uttrykker usikkerhet om hvorvidt det var en rett fortolkning av læreplanen, eller om de heller burde ha prøvd å nå over flere, men mer avgrensede, eksempler på tekster fra de tidsperiodene elevene skal arbeide med. Denne typen avveininger er det flere som nevner som vanskelige, og de er ofte, som vi vil komme tilbake til i neste punkt, knyttet til usikkerhet omkring hvordan lærerne skal vurdere om kompetansemålene er nådd, dvs. hvilke kriterier de skal legge til grunn for vurderingsarbeidet.

Lærere som er positive til kompetansemålene knytter, som nevnt ovenfor, sin evaluering til akkurat det samme forholdet som de som er negative, nemlig hvordan kompetansemålene er formulert. Hos disse er imidlertid vurderingen at målene er klare, konkrete og gir god retning og systematikk i arbeidet.

5.2.3 Kompetansemålene som grunnlag for vurdering

Med læreplanens fokus på mål, følger spørsmål om hvordan lærerne skal vurdere om kompetansemålene er nådd. Lærernes oppfatninger om læreplanens tilrettelegging for vurdering henger, naturlig nok, nøye sammen med hvordan de opplever at kompetansemålene er formulert. Lærere som opplever læreplanen som vag, utydelig og for omfattende, sier at dette får konsekvenser for vurderingsarbeidet, fordi de er usikre på kriteriene som skal anvendes. Et par lærere viser til at de kjenner til at det nå pågår et arbeid på nasjonalt nivå med utvikling av vurderingskriterier gjennom prosjektet Bedre Vurderingspraksis¹³, og mener at dette er en nasjonal oppgave fordi den er for vanskelig og omfattende til å kunne løses lokalt. Som nevnt ovenfor, var samtlige lærere i videregående opplæring som uttalte seg om kompetansemålene, skeptiske til hvordan de er formulert. Flere av lærerne i videregående opplæring mener at foregående læreplan ga dem mye bedre hjelp til vurderingsarbeidet, fordi de fikk mye klarere angivelse der av *hva* elevene skulle kjenne til, dvs. til innholdet i læringsarbeidet.

Lærere som er positive til LK06 sitt fokus på kompetansemål, mener målene bevisstgjør dem og får dem til å ha fokus på hva elevene har lært, ikke hva de har gjort. For at de skal kunne klare det, må

¹³ Informasjon om prosjektet finnes på følgende hjemmeside:

<http://www.utdanningsdirektoratet.no/Tema/Vurdering/Underveisvurdering/Bedre-vurderingspraksis>

kompetansemålene ifølge lærerne konkretiseres og være så klare at det er mulig å *måle*, med forholdsvis enkle verktøy, hvorvidt elevene har nådd de målene som var satt. I barneskolen ser dette ut til å skje blant annet gjennom innføring av korte tester ved slutten av uka, en såkalt Fredagssjekk. En lærer som tilhører et team som har utviklet et fast system for dette, uttrykker det på følgende måte:

”I begynnelsen var jeg litt skeptisk til dette med vurdering, at de [elevene] hele tiden skal vite hva som blir vurdert. Men det er mye mer bevisstgjørende nå, at de må vite hva målet er for å bli vurdert. Det henger mye mer sammen. Jeg føler at dette er riktig.”

Læreren beskriver så et system der de har en såkalt Fredagssjekk og et skjema som sendes hjem med elevene hver uke, slik at også de foresatte skal kunne ha en kontinuerlig oppfølging av elevens utvikling. For at dette skal kunne fungere optimalt, må målene ifølge læreren være så klart formulert at elevene skal kunne forstå dem uten vansker, og så klart avgrenset at de skal kunne testes effektivt i løpet av ei lita økt i slutten av uka. Oppfatningen om at *mål* er noe som enkelt må kunne *måles*, deles av flere av lærerne, særlig på barnetrinnet, men lignende praksis som er beskrevet ovenfor, finner vi også på ungdomstrinnet. I videregående opplæring er det imidlertid ingen lærere som foretar denne koblingen, i hvert fall ikke på samme måte. Og, som vi var inne på i punkt 4.3.4 ovenfor, foretar lærerne i videregående opplæring heller ikke tilsvarende nedbryting av mål til konkrete læringsmål som det vi finner i grunnskolen, og da særlig på barnetrinnet. I videregående opplæring ser lærerne i større grad ut til å ha fokus på hele kompetansemål, og derigjennom større tema, med påfølgende prøver etter at temaene er avsluttet.

Imidlertid er der blant grunnskolelærerne også skeptiske røster til tett kobling mellom *mål* og det å *måle* på en effektiv måte, selv blant de som har etablert en slik praksis på skolen. En lærer på barnetrinnet formulerer bekymringen om for mye fokus på måling og frykten for at det kan føre til fragmentering, slik:

”Men det som jeg ser, det er at vi retter oss kanskje litt for mye mot det som da er målbart – som er lett å måle. En målprøve, det er en skriftlig prøve der de skal svare på spørsmål, se hva de husker i norsk, hva de har lært i matte, og litt tema. Men, [en liten pause] det blir veldig målbare mål, for å si det sånn. Så blir det litt tyngre å få, jeg holdt på å si, det litt lengre løpet og det litt større bildet.”

Noen lærere, som så langt ikke har innført et fast system med testing av måloppnåelse hver uke, er klart kritisk til denne praksisen og mener at det kan føre til at det bare er de målene som enkelt lar seg teste som får fokus i det daglige undervisningsarbeidet.

I tillegg til en oppfatning om at mål er noe som enkelt skal kunne måles, er elevens deltakelse i vurderingen også vektlagt av ganske mange, og da kommer spørsmålet om hvordan mål som elevene skal kunne forstå og jobbe etter, må være formulert. Forståelsen av at målene må formuleres slik at elevene enkelt skal kunne forstå den, leder ifølge enkelte av lærerne i retning av svært konkrete, målbare mål og dette oppleves, som vi var inne på ovenfor, som uproblematisk av enkelte, mens hos andre leder det til en refleksjon hva det kan bety for innhold og arbeidsmåter i undervisningen. Kan det resultere i fragmentering av arbeidet, og at kun mål som enkelt kan måles, får oppmerksomhet?

5.2.4 Lærernes syn på grunnleggende ferdigheter i LK06

Grunnleggende ferdigheter er, som nevnt ovenfor, sammen med læreplanen kompetansemål, det som oftest nevnes som nytt når lærerne beskriver hva de opplever som endringer i LK06, sammenlignet med foregående læreplaner. Hvordan de opplever betydningen av det, og i hvilken grad de er fornøyd med hvordan LK06 har løst tilrettelegging for arbeid med grunnleggende ferdigheter, varierer imidlertid nokså mye. Blant lærerne på barnetrinnet blir det økte fokuset på grunnleggende ferdigheter utelukkende positivt mottatt, selv om de også her mener at de får for lite tid til å drøfte hvordan arbeidet med grunnleggende ferdigheter skal inngå i planlegging og tilrettelegging for den daglige undervisningen.

Også på ungdomstrinnet er lærerne gjennomgående positive, men her er det flere av dem som mener at dette ikke er noe de har vært spesielt opptatt av i det lokale læreplanarbeidet, og enkelte tar også til orde for at de synes det er litt masete, og i enkelte tilfeller litt kunstig, å skulle måtte tenke på alle de fem ferdighetene i alle fag, i tillegg til de ferdighetene som er innebygget i fagets kompetansemål. En ungdomsskolelærer uttrykker det slik:

”Jo, jeg er jo for så vidt enig i tankegangen om at de såkalte grunnleggende ferdighetene er viktige, men jeg synes nok at det blir en overfokusering på det, og man skal liksom presse det inn i alle sammenhenger og i alle fag, til enhver tid. Og da blir det litt sånn småkomisk, synes jeg. Nå er jeg også musikk lærer, og du skal ha matematikk inn i musikken, og så sitter man da og leter etter grunnleggende ferdigheter i regning i musikk. Hva er det for noe? Ja, da er det noter, og så er det brøkgregning med tredjedeler og sånne greier som jeg synes bare blir dumt.”

Et par av lærerne på ungdomstrinnet knytter læreplanene fokus på grunnleggende ferdigheter til norske elevers middelmådige resultater på internasjonale prøver og reiser problemstillingen om fokus på matematikk i alle fag, også der det ikke oppleves som naturlig, er svaret på problemet, eller om man i stedet burde ha satset mye mer på matematikkfaget som sådan.

Blant lærerne i videregående opplæring er fokuset på grunnleggende ferdigheter ikke like framtrødende i intervjuene som det er hos grunnskolelærerne. Flere forteller at grunnleggende ferdigheter ikke har vært diskutert i fellesmøter på skolen eller mer uformelt med kolleger, og at de heller ikke har vært spesielt opptatt av grunnleggende ferdigheter i det lokale læreplanarbeidet. Flere av dem uttrykker nokså klart at de er mest opptatt av eget fag og de ferdighetene som ligger innebygd i fagets kompetansemål. Unntaket er imidlertid digitale ferdigheter som noen av dem nevner som positivt at det nå settes fokus på. Digitale ferdigheter er også nevnt spesifikt av flere lærere i grunnskolen. Også her ser de vektlegging av digitale ferdigheter som positivt, men mener at de hemmes av mangel på utstyr når de skal forsøke å møte læreplanens krav i praksis.

5.2.5 Lærernes syn på læreplanens fokus på læringsstrategier

I *Prinsipper for opplæringen* (s. 3) vektlegger LK06 at elevene skal få kompetanse i læringsstrategier og stimuleres til å reflektere over og bli bevisst egen læring, det vi kan kalle metakognitive ferdigheter. Lærerne er positive til denne vektleggingen, selv om enkelte viser til at det ikke er enkelt å få til i praksis at elevene skal foreta bevisste valg om hvordan de best fremmer egen læring, og dermed bli i stand til å ta et mer individuelt ansvar for egne læringsprosesser. Manglende motivasjon for læringsarbeidet og elevenes fokus på hva de har gjort, og blitt ferdige med, i stedet for hva de har lært, vanskeliggjør ifølge lærerne omsetningen av dette prinsippet i LK06 til praksis. En ungdomsskolelærer tar opp dette grunnleggende problemet på følgende måte:

”De har fokus på det [bevissthet om egen læring] i LK06, men det er ikke så lett å få det til i praksis. Den største utfordringen er at de [elevene] ikke er nok motiverte. Og selv om vi prøver å bevisstgjøre dem, så tenker de at det er ikke så nøye likevel, for de tenker at de kommer uansett inn på videregående. Det er litt den holdningen. Jeg savner litt en motivasjon hos elevene som handler om at du lærer fordi du får nytte av det.”

Dale og Øzerk (2009) finner at læringsstrategier har en uklar status i Kunnskapsløftet, og at lærerne får lite hjelp i læreplan og tilhørende dokumenter til hvordan de skal sørge for at den nevnte intensjonen i prinsippdelen blir implementert. Imidlertid er det mange skoleeiere (ibid.:160) som har

vektlagt læringsstrategier i etterutdanningstilbudene som er gitt, noe som bekreftes av flere av lærerne som inngår i vårt utvalg. De er positive til kompetansetilbudet som er gitt, og mener at de nå har mer fokus på utvikling av læringsstrategier enn hva som var tilfellet under arbeidet med tidligere læreplaner. Det kan være fruktene av denne innsatsen som viser seg gjennom at mange av plandokumentene som vi analyserte i foregående kapittel (se punkt 4.3.5.1 ovenfor), hadde angivelse av læringsstrategier som skulle benyttes i læringsarbeidet. Enkelte lærere mener at læreverkene som de benytter, har tatt hensyn til at elevene skal utvikle gode læringsstrategier, og flere nevner at de får god hjelp i lærebøkene. Vår studie av et utvalg læreverker (Rønning *et al.* 2008:179) viste imidlertid at denne støtten kan variere fra læreverker til læreverker, men at enkelte verker absolutt gir lærerne hjelp.

Når lærerne snakker om læringsstrategier og bevissthet om egen læring, knyttes det gjerne til helt konkrete strategier for studieteknikk og til begrepet læringsstiler (se punkt 4.3.5.1 ovenfor), samt til prinsippet om at mål for læringsarbeidet skal klargjøres og deles med elevene. Til det sistnevnte trekker flere lærere fram at forutsetningen for at elever skal kunne reflektere over egen læring, er at de vet hvilke mål de har for læringsarbeidet, med de konsekvenser det kan ha for konkretisering og klargjøring av målene, jfr. forrige avsnitt. De konkrete strategiene som nevnes som eksempler på lærernes arbeid med læringsstrategier, ser som før nevnt ut til å være tett knyttet til ulike etterutdanningsopplegg som de har deltatt på. I grunnskolen har dette ofte omfattet skolering i *læringsstrategier* etter Carol Santa og CRISS¹⁴ prosjektet sine prinsipper, og skolering i bruk av *læringsstiler* etter prinsippene til Dunn og Dunn, i den norske sammenhengen ofte knyttet til svenske Lena Bostrøm og hennes arbeid med å tilrettelegge Dunn og Dunn sine prinsipper til den skandinaviske skolehverdagen¹⁵.

Noen lærere nevner også at enkelte arbeidsmåter, som eksempelvis stasjonsarbeid, er spesielt godt egnet til å fremme elevenes kompetanseutvikling i læringsstrategier fordi læreren da kan utarbeide oppgaver der elevene kan anvende allerede innlærte læringsstrategier på lærestoff de skal arbeide med, samtidig som lærer frigjøres til å arbeide mer intensivt med ei gruppe elever på en annen stasjon. En lærer på småskoletrinnet som bevisst anvender stasjonsarbeid i en slik sammenheng, sier følgende:

"Ja, men jeg synes jo at det er genialt [med stasjonsarbeid] fordi du når elevene, du får dette med å lære seg selv. Bygge opp strukturer som de bruker selv på stasjonen. Det er veldig bra.

¹⁴ For mer informasjon, se: <http://www.projectcriss.com/>

¹⁵ For mer informasjon, se: <http://www.larstilscenter.se/>

De blir veldig selvstendige. Og det er også noe med å kunne ta tak i ting. De planlegger jo for eksempel selv.”

5.2.6 Lærernes syn på fritt metodevalg

Mens begge de foregående læreplanene hadde klare anbefalinger, og også krav (prosjektarbeid i videregående opplæring) om bruk av spesifikke arbeidsmåter, har LK06 i prinsippet metodefrihet, selv om enkelte kompetansemål kan gi føringer i forhold til hvilke arbeidsmåter som bør brukes (Rønning *et al.* 2008). Nesten samtlige lærere som har uttalt seg om prinsippet om metodefrihet i LK06, er positive. De mener det gir dem større frihet til selv å velge arbeidsmåter som de behersker og liker, og som de synes er hensiktsmessige for den enkelte situasjonen. Denne friheten setter de stor pris på. Med få unntak er det en nesten unison positiv tilslutning til at gjeldende læreplan ikke råder til, eller stiller krav om, at tema- og prosjektarbeid skal anvendes. Flere problematiserer prosjektarbeid som arbeidsform og sier det er godt nå å kunne velge det helt bort, samtidig som de opplever at den tradisjonelle, lærerstyrte undervisningen er kommet til heder og verdighet igjen, og at det er godt at det lov til å si at man foretrekker den måten å jobbe på.

Lærerne er delte i synet på hvorvidt metodefriheten vil føre til mer variasjon i bruken av arbeidsmåter. Noen tror det blir mer variasjon, mens blant de som er skeptiske, er det flere som trekker fram at de mener at metodefriheten, koblet med mer fokus på mål, kan resultere i større grad av lærerstyrt undervisning:

”Det er jo egentlig friere, for vi kan velge selv hvilken måte vi skal bruke. Det er ikke sånn metode, at vi må så og så mye prosjekt og så og så mye ..., slik som det var i den forrige planen. Men likevel så kjenner jeg litt på at jeg litt fort da går over til den lærerstyrte. At det fort blir litt mye sånn ovenfra og ned. At det er jeg som står der med kunnskapen og skal lære dem noe. For det blir liksom det letteste for å få, at de skal få til de målene. ... litt mindre, kanskje, ansvar for egen læring. Og vi har kanskje litt for lite is i magen til å slippe litt og la de få lære selv, og håpe at den prosessen, eller stole på den prosessen. Det blir liksom vi som må ha kontrollen, ja. Og tror at når vi har det, så lærer de mest. Ja, så den er litt vanskelig.”

En annen bekymring som lærere på småskoletrinnet trekker fram, er at de opplever at denne læreplanen gir mindre rom for lek, som jo var et viktig element for arbeid på småskoletrinnet under L97. Lærere fra alle hovedtrinn mener også at fjerning av kravene om tema- og prosjektarbeid fører til mindre fokus på tverrfaglig arbeid, noe som oppleves som positivt av enkelte lærere og negativt av

andre. Noen setter pris på å få konsentrere seg om sitt fag, mens andre savner fokus på tverrfaglige tema og bruk av frie arbeidsmåter som eksempelvis prosjektarbeid.

Læreplanen har en klar intensjon om variasjon i metoder. I Læringsplakaten (Prinsipper for opplæringen:2) slås det fast at tilpasset opplæring skal fremmes gjennom bruk av varierte arbeidsmåter. Lærerne i vårt utvalg er som nevnt delte i synet på hvorvidt metodefrihet fremmer større variasjon, og hvorvidt det faktisk skjer eller ikke er noe vi vil komme tilbake til når resultatene fra dybdestudiene av praksis presenteres i kommende rapporter fra prosjektet (jfr. punkt 2.2 ovenfor).

I neste del av kapittelet skal vi, som nevnt innledningsvis, presentere lærernes evalueringer av de samme forholdene som er presentert og drøftet i foregående kapittel. Presentasjonen vil følge samme struktur som i Kapittel 4, ved at vi først ser på hva de sier om plansystemet og prosessen med utvikling av planene, deretter deres vurderinger av innholdet i planene, og til slutt en vurdering av de ressursene de har benyttet i planleggingen.

5.3 LÆRERNES VURDERING AV PLANSYSTEM, PLANPROSESS OG PLANENES INNHOLD

Under punkt 4.2 ovenfor presenterte vi de ulike plansystemene som finnes, og lærernes involvering i planleggingsprosessene i de skolene som inngår i utvalget vårt. Her så vi at det kun er grunnskoleeiere og grunnskoler som har planer på de to øverste nivåene - kommunalt nivå og skolenivå. Vi fant ingen planer på verken skoleeier- eller skolenivå blant de lærerne som underviser i videregående opplæring. Videre fant vi at de fleste lærere i både grunnskole og videregående skole hadde planer på års- eller halvårs nivå. Plansystemet videre nedover mot den enkelte undervisningsøkta, viser at mens alle grunnskolelærerne har ukeplaner, ser det ut som at lærerne i videregående skole i større grad lager periodeplaner som de legger ut på en elektronisk plattform, som eksempelvis *It's Learning*. Utover i perioden legger de inn mer detaljert informasjon om enkeltuker eller undervisningsøkter. Samlet sett ser det ut som at plansystemene i videregående skole er enklere i den forstand at de ikke innebærer så mange nivåer som i de systemene som en finner i grunnskolene. Gjennom intervjuene fikk vi læreres synspunkter på planene og plansystemene.

Lærerne i de tre kommunene som har laget kommunale planer, er delte i synet på hvor nyttige disse planene er. Enkelte lærere i den kommunen som har laget en omfattende, tverrfaglig metodeplan (jfr. punkt 4.3.4.4 ovenfor), viser til at de har fått god skolering i forbindelse med innføring av metodeplanen. Dette har omfattet skolering i bruk av læringsstrategier, læringsstiler og MI (mange

intelligenser). Imidlertid viser de til at skolene ikke har hatt ressurser til å kjøpe inn nødvendig materiell, noe som har ført til at de har måttet lage dette selv, noe som har vært en tidkrevende oppgave. Andre lærere i samme kommune er skeptiske til metodeplanen, og en av disse skeptikerne har liten tro på forsøkene på å kategorisere elevene i henhold til ulike intelligenser, og mener i stedet at det viktigste er at man benytter varierte arbeidsmetoder i undervisningen. En annen lærer i samme kommune mener det ikke er bra med overfokusering på dette med læringsstiler og at det i praksis er vanskelig å tilrettelegge for hver enkelt elev i forhold til deres læringsstil:

”Vi lever ikke i en sånn verden at vi kan tilrettelegge for hver enkelt, at hver enkelt skal ha den belysningen de liker best, og den stolen å sitte i og alle de greiene der. Det er sånne ting de kan fokusere på hjemme, og det er sånn som vi gjør når vi skal ha elevsamtaler, at vi sender ut skjema og spør om hvordan de liker å ha det hjemme når de jobber. En skole fra [årstall] kan ikke ha det sånn i for stor grad, men litt sånn fokus på det og snakke om det og sånn, det er greit nok. Og noen ganger, at noen trenger mat og drikke, gjerne vil ha vann og sånn når de jobber, men du kan liksom ikke... Vi har prøvd, noen har prøvd å ommøblere klasserom med sofaer og sånt noe, og det kan jo være greit, men det har ikke fungert nå i hvert fall. Jeg har hatt det tidlige, selv også, men jeg synes ikke det er noe stort poeng, rett og slett.”

En tredje lærer i samme kommune jobber ved en skole der de har avsatt en hel dag per uke hvor det settes opp stasjoner basert på læringsstiler og MI, og elevene velger hvilke stasjoner de vil jobbe på. Læreren viser til at dette er en svært krevende arbeidsform, og at det ikke er mulig å jobbe slik hver dag – det blir for krevende. Flere av lærerne mener at ideene rundt dette med læringsstiler og MI er gode, men at det er både krevende og vanskelig å sette det ut i livet på en god måte.

Lærere i de kommunene som har en kommunal plan, hvor det eneste som er gjort er at kompetansemålene er fordelt på trinn, vurderer jevnt over ikke disse planene særlig positivt. Som vi har vist ovenfor når vi presenterte funn om lærernes syn på LK06 mer generelt (punkt 5.2), mener de fleste lærerne at det at målene er satt for hvert hovedtrinn og ikke på årstrinn har ført til mye ekstra arbeid i kommuner og skoler, fordi man på lokalt nivå har måttet ta jobben med å fordele målene på årstrinn. Flere lærere mener det var feil å lage slike lokale læreplaner før lærebøkene kom, fordi de nye lærebøkene ikke hadde den samme fordelingen av kompetansemålene som de lokale læreplanene. En ungdomsskolelærer uttrykker sin frustrasjon over dette:

”Når det gjelder de kommunale plangruppene, så var vi ikke noe fornøyd med at det ble gjort sånn. Vi føler vel også at vi har fått rett i ettertid. Vi kan ikke lage kommunale planer før vi

har sett ei eneste lærebok.[...] Den kommunale planen har vi begravd under den gamle eika, som vi sier. Vi ser lite på den. Men vi har en viss plan på skolen for hva vi skal gjennom.”

Lærere ved flere skoler i de kommunene som har en kommunal plan, forteller at de har laget en egen lokal læreplan på skolenivå etter at lærebøkene kom, og at denne planen er tilpasset de nye bøkene. Disse lærerne uttrykker frustrasjon over alt det unyttige læreplanarbeidet som har foregått rundt om i hele landet ved innføringen av den nye læreplanen. Mens lærerne i de kommunene som har laget slike lokale planer med fordeling av kompetansemål, er gjennomgående negative til disse planene, uttrykker lærere i den kommunen som ikke har laget slike planer et ønske om at et slikt arbeid burde vært gjort i deres kommune, i stedet for at de må gjøre dette arbeidet lokalt på hver skole i kommunen.

Vi merker oss at én av lærerne tar opp og problematiserer at man deler kompetansemålene på trinn, med den begrunnelsen at enkelte kanskje bruker flere år på å nå et kompetansemål med de innbakte grunnleggende ferdighetene. Under våre studier av plandokumenter fant vi at i enkelte av de lokale læreplanene på kommune- eller skolenivå ble enkelte kompetansemål i norsk gjentatt fra år til år, noe som synliggjør vurderingen av at enkelte kompetansemål ikke kan nås i løpet av en mer avgrenset periode, men trenger mer tid.

Flere lærere uttrykker frustrasjon over at de får for liten tid til planlegging, og at det ikke settes av felles tid til læreplananalyse på skolen. På grunn av dette er det vanskelig å få til en helhetlig utvikling ved skolen i forhold til hvordan planene utformes, selv om de ofte bygger på en felles mal. Lærerne mener jevnt over at det er greit at ledelsen legger føringer for hvilke planer som skal utarbeides, og flere skoler har utarbeidet faste maler som benyttes i årsplaner eller ukeplaner. Meningene er delte i forhold til disse malene. Enkelte mener de er gode og til stor hjelp i planleggingen, og gjør at det er lett å sette seg inn i hverandres planer. Malene er også med til å hjelpe lærerne til å fokusere på de elementene som skal inn på planen, slik som kompetansemål, grunnleggende ferdigheter, arbeidsmåter og vurdering. Flere av plandokumentene som vi har fått tilgang til, inneholder imidlertid som før nevnt kolonner som ikke er utfylt. Dette er gjerne kolonner for grunnleggende ferdigheter, arbeidsmåter og vurdering. Flere lærere gir uttrykk for at de synes det er vanskelig å definere mål for grunnleggende ferdigheter, men at de synes at de stadig blir bedre til å lage gode planer som tar med flere elementer enn i de første planprosessene. Enkelte lærere er uenige i bruk av felles maler, og ser ikke nytteverdien i å ha så mange elementer med i planene, og en av disse uttrykker dette slik:

”Ja, det er satt ned ei arbeidsgruppe som jobber med det hvordan planarbeid, altså planer og ... hvordan de skal se ut, jeg vet ikke, en sånn felles norm på det. Og sånne ting irriterer meg litt, kjenner jeg, men det er jo kanskje fordi jeg får litt dårlig samvittighet av det. Men jeg tenker at alle trenger jo ikke å gjøre det likt hele veien. Det må vel være litt rom for at lærere er litt forskjellige.”

Som vist i Kapittel 4, finner vi at de planene varierer mye med hensyn til omfang og innhold. På årsplannivå finner vi eksempelvis planer som inneholder mange elementer og er nokså detaljerte, samtidig som vi finner planer som er svært enkle. Lærere i videregående skole trekker ofte fram at de lager enkle årsplaner og begrunner dette med at de får en god oversikt over året og de temaene som skal gjennomgås, noe som hjelper dem til å sikre at de kommer gjennom pensum. Årsplanen ser altså mest ut til å fungere som en plan for å porsjonere ut de ulike temaene som skal dekkes, heller enn en plan for å bryte ned og konkretisere læreplanens kompetansemål. Dette samsvarer med det vi tidligere beskrev i punkt 4.3.4, der vi fant at lærere i videregående opplæring i mindre grad drev med målnedbryting, men i stedet jobbet ut fra læreplanens kompetansemål i ubearbeidet form, gjerne knyttet til et tema og en periode, men også knyttet til spesifikke undervisningsøkter. En lærer i videregående sier følgende om sin årsplan:

”Den [årsplanen] er liten. Det er noen som holder på med læringsmål og lignende, det gidder ikke jeg, for det er ikke et språk som vi kommuniserer på egentlig. For alle vet at vi skal lære oss dette, og læreplanen ligger der [på It's Learning] i mappa ”planer”, første fil er læreplanen, andre fil er halvårsplanen, vår og høst.”

Noen lærere i grunnskolen forteller at de har hatt mer detaljerte årsplaner tidligere, men at de har valgt å forenkle dem, blant annet gjennom å kutte ut elementer som eksempelvis grunnleggende ferdigheter. En lærer på småskoletrinnet beskriver denne prosessen:

”Da vi begynte å skrive den årsplanen på småskoletrinnet, hadde vi med dem [grunnleggende ferdigheter]. Men så syntes vi at det ble så voldsomt mye arbeid å skrive ned alle disse ferdighetene og kompetansemålene og læringsaktivitetene. Hele saken ble så kompleks at vi fant ut at vi skulle ta det vekk. Så nå har vi bare med kompetansemålene. Det var en diskusjon vi hadde på småskoletrinnet.”

Den samme læreren avslutter med at de føler at de har fått alt for lite veiledning i denne prosessen, og at de synes det har vært vanskelig å få til en god tilnærming til arbeidet. Samlet sett kan vi si at de

aller fleste lærerne uttrykker at de mener årsplanene er nyttige når de først er laget, men at det er tidkrevende og vanskelig å utvikle planene.

Dess nærmere undervisningssituasjonen en kommer, dess mer nyttig mener lærerne at planene de lager er. Flere lærere i grunnskolen tar opp at de føler at de er inne i en utviklingsprosess, og at de mener at de er blitt flinkere til å ha fokus på mål, og til å formulere konkrete mål som er forståelige for elever og foreldre. Om lærerne jevnt over er fornøyde med innholdet i planene sine, så uttrykker imidlertid flere av dem frustrasjon i forhold til den praktiske bruken av planene. Som eksempel på dette, kan vi trekke fram de tilfellene der lærere formulerer mål på tre ulike nivå i planene. Lærerne legger arbeid i å bryte ned kompetansemålene og differensiere dem, men det å få elevene til å velge rett nivå er ikke enkelt. Det er vanskelig å motivere elevene til å gjøre bevisste og framtidsrettede valg. Flinke elever kan velge minste motstands vei i stedet for å strekke seg litt ekstra. En ungdomsskolelærer sier det slik:

”Men det viser seg at normaleleven også sliter med å finne ut hva de skal velge. Og så sliter vi som lærere med å anbefale det riktige valget. Vi sliter ikke med å anbefale dem, men vi sliter med å få dem til å gjøre det riktige valget. Er du en sterk elev, så bør du ta de utfordringene som ligger her, de vanskeligste alternativene. Men det kan være vrient å få dem til å gjøre det. Så valg er bra og interessant, men det har en del haker ved seg.”

Flere lærere nevner at de prøver å bevege seg bort fra det de definerer som ”oppgavestyrt” periode- eller ukeplaner, og at de nå prøver å lage mer målstyrte planer. Dette har fått en blandet mottakelse hos elever og foreldre. De viser til at elever, fra småskoletrinnet og helt inn i videregående opplæring, foretrekker planer der de kan krysse av for hver oppgave de har gjort, slik at når alle oppgaver er gjort er de ferdige med planen. Ifølge lærerne ønsker også mange foreldre slike oppgavestyrt planer, slik at de på en enkel måte kan sjekke om eleven gjør det de skal. Lærere uttrykker bekymring for dette og framhever at de strever med å få fokus over på læring, og skape en forståelse av at selv om en oppgave er gjort, så betyr ikke det automatisk at eleven har lært. En lærer beskriver dette dilemmaet slik:

”Ja, og der, men det blir den diskusjonen, altså, om at de gjør oppgavene for oppgavenes skyld, for å krysse av, og så har de ikke lært noen ting av det som står i boka egentlig, eller, altså, tema. De har gjort oppgaven og er ferdige, og egentlig så husker de ikke oppgaven en gang, de leser ikke teksten i boka, de bare prøver å scanne for å finne svaret på oppgaven. Da er du på en måte inne på et feil spor, i forhold til læring. De har jo fått gjort lekser si, og

foreldrene er fornøyde, fordi de har fått gjort lekse si. Og det blir., men vi ser at foreldrene også blir mer vage og frustrerte fordi at nå har du ikke noen holdepunkter i lekser, altså, på samme måte som det de hadde, å gjøre den og den og den og den og den oppgaven, liksom, og krysse av.”

Det tar tid å endre praksis, ikke bare for lærerne, men for de øvrige brukerne av planene også, dvs. elevene og foreldrene.

I Kapittel 4 presenterte vi resultater som viste at det er forskjell på grunnskolen og videregående skole med hensyn til samarbeid med andre lærere i planprosessene. Vi fant blant annet at lærere i grunnskolen ofte deler på planarbeidet, blant annet gjennom at de planlegger for hverandre, og dermed i enkelte tilfeller underviser etter planer de ikke selv har vært med på å lage. I videregående skole skjer ikke dette. Der lager lærerne planene sine selv, og ofte uten noe samarbeid med andre. Generelt sett ser de ut til å være fornøyd med denne situasjonen, men erkjenner også at det har konsekvenser, blant annet for det ansvaret den enkelte lærer får:

”Her på skolen er det en kultur på at vi står relativt fritt mht. å dele planlegging. Vi har en stor frihet, men vi har også et veldig stort ansvar når vi planlegger. Jeg føler at den friheten gjør at en blir veldig skjerpet. Men det er klart at den friheten kan bli et problem hvis en har lærere som ikke gjør jobben sin eller legger seg på minimumsvarianten. Men kulturen her på skolen er veldig frihetlig. For meg passer det veldig bra. Jeg føler at jeg gjør en bedre jobb når jeg har en frihet enn det jeg ville gjort når noen står over meg og er mer styrende.”

Lærerne i videregående opplæring synes stort sett å være fornøyde med å ha stor frihet og i mindre grad faste og forpliktende arenaer for samarbeid. De kan selv velge når de vil diskutere fag og eventuelt planlegge sammen med andre. Dette skjer ofte på mer uformelle måter enn i grunnskolen, der fastsatt teamarbeid flere timer per uke, blant annet til planlegging, er en etablert ordning. Selv om lærerne i videregående opplæring ikke selv savner mer faste og forpliktende samarbeidsarenaer, erkjenner flere av dem at mangelen på strukturert, fortløpende lærersamarbeid kan skape vansker for nye, mer uerfarne, lærere.

I grunnskolen, hvor samarbeid i team er utbredt, sier lærerne seg jevnt over fornøyd med de ordningene som er etablert. Nesten samtlige trekker imidlertid fram at dette samarbeidet er svært tidkrevende. Ved noen skoler og i noen team forsøker de å møte utfordringen med tidsbruk gjennom å fordele ansvaret for planleggingen mellom lærerne. Lærerne er delte i synet på hvorvidt dette er en

god løsning. Noen er positive til denne formen for samarbeid og effektivisering av planleggingen, mens andre synes det er problematisk å overta ferdige planer fra kollegaer. De som er positive, vektlegger at de gjennom fordeling av planleggingsansvaret får mulighet til å fordype seg i ett eller to fag, og derigjennom har tid til å lage gode, gjennomarbeidete planer som andre også kan bruke. De viser til at de stoler på at kollegaene også har gjort den samme grundige jobben i sine fag, og at planene de overtar fra andre lærere derfor er godt gjennomarbeidet. De som er mer skeptiske til denne måten å planlegge på, uttrykker at de ikke får et godt nok eierforhold til planene, med det resultat at undervisningen ikke blir optimal. De følger likevel andres planer, både i lojalitet til systemet som er etablert på skolen og i teamet, men først og fremst for å kunne overleve en travel skolehverdag.

5.4 LÆRERNES VURDERING AV PLANLEGGINGSRESSURSENE

Gjennom intervju ble lærerne bedt om å vurdere de planleggingsressursene de hadde benyttet i planprosessene. De forhold som de skulle vurdere ressursene opp mot, var i hvilken grad de ga støtte til planlegging for kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og i forhold til å utvikle elevenes bevissthet om egen læring. Resultatene presenteres i Tabell 20 nedenfor.

Tabell 20. Læreres evaluering av læreplan og læreverk som planleggingsressurs. Samletabell for grunnskole og videregående skole.

	+ kompetanse mål	+ grunnleggende ferdigheter	+ lære-å-lære	- kompetanse Mål	- grunnleggende ferdigheter	- lære-å-lære	Antall utsagn
Årsplan							
LK06	19	15	7	16	8	4	33
Læreverk	26	13	9	5	4	7	31
Periodeplan							
Ukeplan							
Underv.økt							
LK06	3	5	1	5	0	1	9
Læreverk	14	10	9	0	1	1	17

Tabellen viser fordelingen av positive og negative utsagn ut fra totalt antall lærerevalueringer på plannivåene *årsplan* og *periodeplan/ukeplan/plan for undervisningsøkt*. De tre sistnevnte er slått sammen for å gi et bilde av lærernes vurderinger på de plannivåene som er nærmest undervisningssituasjonen.

Ut fra tabellen ser vi at henholdsvis 33 og 31 lærere har uttrykt synspunkter i forhold til de to ressursenes nytteverdi på årsplannivå, mens antallet på periode-/uke-/timenivå samlet er 9 evalueringutsagn om LK06 og 17 om læreverk. Det er et flertall av positive utsagn, både for læreplan

og læreverk, men mest positiv i forhold til læreverk, og da i særlig grad læreverkens tilleggsressurser. De lærerne som vurderer læreverkene som mindre nyttige i planleggingen, oppgir enten at de bruker gamle lærebøker, eller at de savner mer konkret hjelp i forhold til arbeid med grunnleggende ferdigheter eller læringsstrategier i de nye lærebøkene. Gamle lærebøker trenger imidlertid ikke bli vurdert utelukkende som et problem. De kan tjene som en kilde til å arbeide mer bevisst med læreplanen, og med koblingen mellom læreplan og lærebokas innhold, noe følgende utsagn fra en lærer illustrerer:

”Ja, som sagt, det med å bruke gamle læreverk gjør at jeg bruker læreplanen veldig mye når jeg planlegger undervisningen min da, og jeg ser at den er mer styrende i forhold til, hva skal jeg si for noe, faglig, altså, faglige prestasjoner, eller sånn, forventer mer sånn faglig, av elevene nå kanskje, enn man gjorde før.”

Selv om lærebøkene vurderes som nyttige, er det flere lærere som uttrykker ønske om å kunne ha tilgang til flere og varierte læremidler. Økonomi og andre forhold begrenser ifølge lærerne de mulighetene de har for å utnytte ressurser i nærmiljøet. Et eksempel på dette er en naturfaglærer som reflekterer over situasjonen før og nå:

”Tidligere, når vi hadde om elektrisitet, så hadde vi jo ekskursjon til kraftverket her, for det var sånn teknisk rom hvor elevene fikk prøve seg på mange forskjellige aktiviteter. Kjempemorsomt. Det er strøket av alle planer, de har ikke penger til å drive det der oppe, og det er veldig leit, for det var veldig morsomt... Det er leit når sånne ting går vekk, for det var veldig motiverende, for etterpå å få folk til å begynne med realfagene da. Vi har jo et sånn science sentre oppe i [stedsangivelse], så problemet er at det koster penger til å leie buss da, det koster så mye at vi har ikke råd til å dra, det er det som er aberet.”

Det er flere lærere som rapporterer at økonomien setter begrensninger for arbeidsmåter og undervisningstilnærminger. En småskolelærer ved en fådelt skole som sier hun ikke bruker faste lærebøker, men plukker lærestoff fra ulike kilder, uttrykker følgende:

”Jeg synes jo det er greit at læreplanen overlater en del av tenkingen til meg som lærer... Jeg synes det er et større problem å forholde seg til ei ferdig tygget bok. Det er faktisk et problem... Men jeg tenker at vi har liksom en sånn himmelhvelving over oss. Vi har all verden å plukke av. Og hvorfor begrense seg til noen definisjoner innenfor sånn eller sånn, hva som

står som eksempler på hva vi kan gjøre. Så dette å kunne ta til ting – og det kan nesten være det samme hva det er - bare vi oppnår målet.”

Flere av lærerne vurderer læreplanen både positivt og negativt i forhold til kompetansemål. Vi finner mange utsagn om at målene er klare, men burde vært fordelt etter årstrinn, eller utsagn om at noen av kompetansemålene er vide og vanskelig å konkretisere, men at dette på samme tid er positivt for at det gir lærerne frihet til valg av lærestoff, undervisningsmetoder, osv. Når det gjelder grunnleggende ferdigheter mener de som er positive at det er bra at læreplanen har satt fokus på de grunnleggende ferdighetene. De som er negative mener for eksempel at det er unaturlig å trekke inn grunnleggende ferdigheter i alle fag. Det er forholdsvis få av lærerne som gir noen evaluering av læreplan og læreverkens nytte i forhold til elevenes bevissthet om egen læring. De som er positive, mener det er bra med fokus rundt dette med metakognisjon, mens de som er på den negative siden mener læreplanen gir lite konkret hjelp og føringer i dette arbeidet. Dette stemmer som nevnt over godt med våre funn i analyse av læreplan og læreverk (Rønning *et al.* 2008), og også med Engelsen (2008:125) som hevder at: *”Retorikken om læringsstrategier har tilsynelatende ikke nådd frem til fagplanene – i alle fall ikke slik at dette blir nevnt i alle fagplaner og alle oppsett over kompetansemål.”*

6 OPPSUMMERING - KONKLUSJONER

Den foreliggende rapporten omhandler hvordan lærere planlegger for å implementere Læreplan for Kunnskapsløftet, LK06. Læreres planlegging kan ha en rekke ulike funksjoner – alt fra det å oppfylle administrative pålegg fra skoleledelsen, til det å utforme en relativt konkret ramme for den faktiske gjennomføringen av undervisningen. Den sistnevnte funksjonen er tett knyttet til det sentrale teoretiske grunnlaget for SMUL-prosjektet om Learning Promotion Potential (Tomlinson 2008) og læreres arbeid med sammenhengen mellom undervisning og læring (Oser og Baeriswyl 2001). Tilrettelegging for undervisning gjennom planlegging på ulike nivå skjer gjennom at lærere skaper seg mentale bilder (Clark og Peterson 1986) av hvordan arbeidet skal foregå; hva de skal gjøre, hvordan de forventer at elevene reagerer, hvilke ressurser som skal anvendes osv. Bare en del av disse mentale bildene blir nedfelt skriftlig i lærernes planer. Mye av læreres tenkning om hva som skal skje, forblir i hodet deres – de tar form av 'planer i hodet' i stedet for noe som nedfelles skriftlig. Planleggingen har altså en implisitt, og ofte intuitiv, natur, noe som vanskeliggjør tilgjengeligheten av den for andre, både for forskere som skal studere implementeringen av en læreplan, men også for andre lærere.

SMUL-prosjektet studerer læreres planlegging som del av en større studie av læreres tenkning om og gjennomføring av undervisning. Dette skjer i en spesiell kontekst – innføring av en ny læreplan som på flere vesentlige områder skiller seg fra tidligere læreplaner. I en slik kontekst kan en forvente at en større del av planleggingen skriftliggjøres, sammenlignet med en situasjon der læreplanen er innarbeidet over en lang periode, og der det ikke er mye utenfra som forstyrrer lærerens arbeid fra dag til dag. Større grad av skriftliggjøring kan forventes i en tid med store endringer, både fordi lærere får krav fra skoleledelse eller andre om å komme med synlige bevis på at læreplanen faktisk implementeres, men også fordi man i en tid med endring vil ha mer behov for å drøfte hvordan ting skal forstås og omsettes i praksis, og da er skriftliggjøring sentralt for å kunne kommunisere med andre lærere.

Den nye læreplanen stiller lærerne overfor nye utfordringer fordi den, i hvert fall i fagplandelen, er målorientert (Engelsen 2008), noe som er en endring fra tidligere læreplaner. I tillegg settes det et særskilt fokus på grunnleggende ferdigheter og det å trene elevene i læringsstrategier, eller lære-å-læreferdigheter. Når vi nå har studert nærmere hvordan lærere planlegger for implementering av LK06, har vi satt et særlig fokus på hvordan disse elementene, som oppleves som nye, er ivaretatt. Vi har dermed sett nærmere på i hvilken grad vi gjenfinner læreplanens fokus på kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier i lærernes plansystemer, og hvordan vi kan følge utviklingen av disse elementene gjennom planverket. Hvordan er veien fra læreplan til klasserom, studert gjennom læreres planlegging? For å følge denne reisen har vi valgt å fokusere nærmere på følgende punkter:

- Hvilke planer som utvikles på lokalt nivå,
- hvem som deltar i de lokale planprosessene,
- hvilket innhold planene har, og
 - i hvilken form eventuell forekomst av mål for fagene, for grunnleggende ferdigheter og for læringsstrategier har i planene,
- hvilke ressurser lærerne benytter i planleggingen,
- og hvordan lærerne vurderer både plansystemene, prosessen, ressursene og arbeidet med LK06 mer generelt.

Vi vil i dette avsluttende kapittelet sammenstille funnene om de faktiske forekomstene av planer, informasjon om planprosess, planinnhold og ressursbruk (Kapittel 4) med de evalueringene lærerne gir av eget planarbeid, av LK06 generelt sett, og de forskjellige elementene i LK06 som vi har et spesifikt fokus på (Kapittel 5). Før vi gjør det, vil vi imidlertid minne om at med det utvalget av lærere og plandokumenter vi har (se punkt 2.3.2 ovenfor), kan man ikke generalisere på statistisk grunnlag og hevde at resultatene gjelder for norske lærere generelt sett. Manglende plandokumenter for enkelte lærere begrenser også muligheten til å kunne utforske innholdet i planene fullt ut for samtlige av de lærerne som inngår i utvalget vårt.

Planer på skoleeiernivå: Det er en klar forventning i Kunnskapsløftet, sist vektlagt gjennom publisering av en veiledning i lokalt læreplanarbeid våren 2009, om at det skal utvikles lokale læreplaner, og at skoleeier skal ha en rolle i dette arbeidet, enten som tilrettelegger, eller ved at skoleeier sørger for at det blir utviklet kommunale læreplaner (Engelsen 2008). Når vi studerer lærernes plansystemer, så finner vi at der er klare forskjeller mellom grunnskolen og videregående opplæring med hensyn til skoleeiers involvering. I videregående opplæring har vi ikke funnet involvering fra skoleeiers side som har ført til utvikling av lokale læreplaner på skoleeiernivå. Vi forklarer dette blant annet med at behovet for planer på dette nivået ikke er til stede på samme måte i videregående opplæring som i grunnskolen. Lærerne i videregående opplæring får kompetansemål definert for hvert årstrinn i alle fag, og det er dermed ikke behov for fordeling på trinn, noe mange av de kommunale læreplanene som så langt er utviklet, begrenser seg til å gjøre (ibid.). En annen forklaring kan være kulturelle forskjeller med hensyn til hvordan skoleeier forholder seg til sine skoler, der videregående skoler kanskje har større grad av selvstyring på det pedagogiske området, sammenlignet med hva som har vært vanlig i grunnskolen, der skoleeier, i hvert fall i en del kommuner, går tettere og tyngre inn for å stimulere til endret praksis.

I grunnskolen har tre av de fire skoleeierne som er representert med lærere i vårt utvalg, foretatt lokal læreplanlegging, og gjennom det gitt nokså betydelig støtte til arbeidet på skole- og lærernivå. Disse funnene kan tyde på at vi har et skjevt utvalg av skoleeiere (jfr. diskusjonen i punkt 2.3.2), i og med at

Engelsen (2008) finner at det meste av det lokale fagplanarbeidet blir overlatt til skolene, og at der skoleeierne går inn, er det, som nevnt ovenfor, stort sett bare gjennom å fordele kompetansemålene på årstrinn.

Det sistnevnte samsvarer med hva vi finner med hensyn til spesifisering av kompetansemål i de kommunale planene, der det i liten grad skjer noen nedbryting av kompetansemålene for fag. Imidlertid finner vi at noen av skoleeierne gjennom kommunale læreplaner gir føringer i forhold til arbeidet med grunnleggende ferdigheter og utvikling av læringsstrategier. Når det gjelder grunnleggende ferdigheter, er det i særlig grad digitale ferdigheter som har stått i fokus, i tillegg til at grunnleggende ferdigheter er inkludert i de kommunale fagplanene for norskfaget.

Planer på skolenivå: Enkelte av grunnskolene følger opp kommunale planer gjennom å utvikle planer på skolenivå. Der det ikke er utarbeidet kommunale planer, finner vi at skoler selv lager planer der de fordeler kompetansemålene på årstrinn. I videregående opplæring finner vi ikke planer på skolenivå som inkluderer arbeid med kompetansemål, grunnleggende ferdigheter eller læringsstrategier. De eneste planene på skolenivå er årsplaner av mer administrativ karakter, der felles oppgaver, som eksempelvis prøver i fagene, er fordelt utover året i form av et årshjul.

Planer på lavere nivå: Når det gjelder innholdet i planer på lavere nivå, dvs. årsplaner, periodeplaner, ukeplaner og planer for undervisningsøkter, er det et brokete bilde som framkommer når vi studerer innholdet i planene nærmere. Bildet blir mer og mer variert dess nærmere klasserommet, dvs. den enkelte undervisningsøkta, vi kommer. Det er ikke mulig å avdekke mønstre i forhold til hvordan lærere spesifiserer ulike forhold som mål, grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier i de skriftlige planene. Nede på ukeplannivå finner vi både kompetansemål kopiert direkte fra LK06, og svært spesifikke læringsmål som er koblet direkte til systemer for vurdering av måloppnåelse. Mer enn en tredjedel av lærerne, både i grunnskolen og i videregående opplæring, foretar ikke noen som helst nedbryting av kompetansemålene i LK06 i de skriftlige planene sine. Man kan hevde at Kunnskapsløftet med dette til en viss grad har slått feil når det gjelder målet om å oppnå tilrettelegging for rasjonell, målorientert undervisning i fagene, eller i hvert fall at strategien med å overlate ansvaret for å oversette kompetansemålene fra LK06 til mer anvendbare størrelser til lokalnivået (skoleeiere, skoleledere og lærere), ikke har lyktes.

Mens det i vårt materiale ser ut til at det, i hvert fall ved enkelte skoler, har vært arbeidet med kompetansemål for fagene, er det langt mer spredte forekomster av mål for grunnleggende ferdigheter og for arbeidet med læringsstrategier. Selv i de kommunene der det er lagt et grunnlag gjennom utvikling av føringer for arbeidet med grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier, finner vi få spor av dette på lavere nivå innen plansystemene.

Det er vanskelig, for ikke å si umulig, å finne tegn på planlegging for en systematisk progresjon i elevenes tilegnelse av grunnleggende ferdigheter. Ifølge Hargreaves (2001) er forekomst av mål på et veldig generelt nivå et tegn på et tidlig stadium av forståelse i arbeidet med målorienterte planer. Lærerne er bevisste hvilke mål undervisningsenhetene tar sikte på å ivareta, men har vansker med, eller ser ikke behovet for, å bryte dem ned til mer konkrete læringsmål. Det er viktig å være oppmerksom på dette forholdet, spesielt i og med at vår innsamling av materiale er foretatt på et forholdsvis tidlig tidspunkt i implementeringen av den nye læreplanen. Et annet viktig element som må legges til grunn når resultatene fortolkes, er planleggingens implisitte og intuitive natur (Clark og Peterson 1986). Lærere kan ha planlagt for en mer systematisk tilnærming til arbeidet med eksempelvis grunnleggende ferdigheter, uten at det er nedfelt skriftlig. Planen kan ta form som 'plan i hodet' i stedet for et skriftlig plandokument, enten fordi det er så selvsagt for dem at når man jobber med et spesifikt område, så står trening av en spesifikk ferdighet sentralt, eller fordi de, implisitt, viser til trening av en spesifikk ferdighet gjennom å vise til oppgaveløsning der arbeid med ferdigheten ligger innebygd.

Det at lærere ofte planlegger veldig kortfattet og fragmentert i skriftlig form, og at mye av tenkingen bak tar form av 'planer i hodet', kan imidlertid ha konsekvenser for hvor tilgjengelig planen er for andre, og kan ha negative konsekvenser i de tilfeller der lærere underviser etter andres planer, noe vi kommer tilbake til nedenfor. Imidlertid er det, som kommentert innledningsvis, større grunn til å anta skriftliggjøring av planer i en tid hvor en ny læreplan implementeres, noe som gjør at det absolutt er grunnlag for å stille spørsmål ved om grunnleggende ferdigheter blir ivaretatt i stor nok grad i lærernes arbeid med implementering av LK06.

Lærernes forståelse og evaluering av læreplanens mål: Analyser av LK06 (Engelsen 2008; Rønning *et al.* 2008; Dale og Øzerk 2009) viser at intensjonene i Kunnskapsløftet om klare kompetansemål ikke samsvarer med hvordan målene faktisk er formulert, og heller ikke med hvordan skoleeiere og andre på lokalt nivå oppfatter dem. De evalueringene lærerne i vårt utvalg gir, er sammenfallende med den overnevnte forskningen, selv om bildet ikke er helt entydig. De fleste lærere setter pris på målfokuset i LK06, både når det gjelder kompetansemål for fagene og mål for grunnleggende ferdigheter. Mange lærere opplever imidlertid målene som vage, for omfattende og vanskelige å håndtere, mens andre synes de er klare og greie å arbeide etter. Mens lærerne i videregående opplæring som har uttalt seg om kompetansemålene, er entydig negative og kritiserer læreplanen for å ha for vage og for omfattende mål, så ser det bare i begrenset grad ut til å resultere i at de foretar en større grad av konkretisering av målene i planverket sitt. I stedet underviser de ofte etter kompetansemål som er tatt direkte ut fra læreplanen, og koblingen til vurdering av måloppnåelse gjøres gjennom prøver som

gjærne omfatter et helt emne i faget, dvs. et forholdsvis omfattende innhold. Planlegging for dette skjer gjærne gjennom periodeplaner.

I grunnskolen, derimot, ser det, særlig blant de lærerne som er positive til kompetansemålene i LK06, ut til å ha etablert seg forståelse av at det må være en tett kobling mellom mål og det å måle, dvs. forståelse av at kompetansemålene må formuleres på en slik måte at de enkelt og effektivt skal kunne måles mot slutten av ei uke eller ei arbeidsøkt. Utvikling av svært detaljerte læringsmål, koblet til enkle tester, framkommer som funn i enkelte planer, og dette er forhold som vi vil se nærmere på når vi analyserer læreres praksis og deres begrunnelser for praksis i de påfølgende rapportene fra prosjektet. Det er enkelte kritiske røster til dette fokuset på *måling*, og blant disse reises spørsmål om hva fokuset på enkle, målbare mål kan resultere i. Kan det føre til at man bare formulerer mål for det som enkelt kan måles, og fører det til mindre mangfold i bruk av arbeidsmåter, fordi en mer tradisjonell, lærerstyrt undervisning kanskje på en bedre måte kan gi lærerne trygghet i forhold til at de når målene?

Lærernes forståelse og evaluering av arbeid med læringsstrategier: Mens vi i planene finner få *mål* om utvikling av læringsstrategier, er det imidlertid ganske stor forekomst av indikasjoner på at det tilrettelegges for faktisk bruk av læringsstrategier i undervisningen. Med indikasjoner mener vi her at det er referanser i planene til bruk av konkrete strategier, som eksempelvis tankekart, VØL-skjema osv. Det er imidlertid i liten grad formulert mål for arbeidet, men kun definert bruk av konkrete strategier, og en eventuell tilrettelegging for progresjon i utvikling av slike ferdigheter må dermed ligge implisitt i de aktivitetene det legges opp til. Ofte er strategiene det vises til, hentet fra konkrete opplegg som er utviklet gjennom de siste årene, eksempelvis fra Carol Santas arbeid. Den forholdsvis store forekomsten av slike indikasjoner kan være resultatet av at ganske mange skoleeiere, ifølge Dale og Øzerk (2009), har gjennomført kompetanseutvikling i læringsstrategier for sine lærere. Flere av lærerne i vårt utvalg viser til at de har fått slik skoling, og at det har vært nyttig for å kunne vektlegge arbeidet med læringsstrategier i undervisningen.

Bruk av planleggingsressurser: Både innholdsmessig i plandokumentene, og gjennom intervjuene, finner vi at lærebøker og tilhørende materiell har stor betydning for lærernes planlegging. For enkelte lærere har lærebøkene så stor betydning at de danner grunnlag for det meste av planarbeidet, selv om de viser til at læreplanen selvsagt ligger bak, i og med at den er grunnlaget for lærebøkene. Noen har til og med lagt bort tidligere utarbeidete planer fordi disse ikke passet til de nye lærebøkene. Det vi her finner om lærebøker som planressurs under LK06, samsvarer med tidligere funn om betydningen lærebøker har for norske læreres arbeid (Christophersen 2004; Bachmann 2004; Rønning *et al.* 2008), og også med internasjonal forskning, der Goodlad (1984), som tidligere nevnt, karakteriserte lærebøkene som den dominerende formen for læreplan. Hvorvidt lærebøkene faktisk kan gi den

nødvendige støtten, både i forhold til arbeid med kompetansemålene, grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier, er imidlertid mer usikkert. Vår analyse av et mindre utvalg læreverk i forrige delrapport fra SMUL-prosjektet viste at slik støtte var nokså varierende (Rønning *et al.* 2008). For stor avhengighet av lærebøker kan også stå i motsetning til læreplanens intensjoner om realisering av målet om tilpasset opplæring gjennom bruk av et variert utvalg av læremidler.

Planprosesser – deltakelse og samarbeid: Når det gjelder hvordan planprosessene gjennomføres, så er der klare forskjeller mellom grunnskolen og videregående opplæring. Planlegging innen videregående opplæring framstår i hovedsak som individuelt arbeid knyttet til ett enkelt fag. Lærerne i grunnskolen, derimot, planlegger i de aller fleste tilfeller sammen med andre, og oftest for flere fag. Unntaket i grunnskolen er enkelte lærere i fådelte skoler som ikke har så mange kolleger å samarbeide med på sitt trinn eller i sitt fag, og som derfor planlegger alene. Begrunnelsen for samarbeidet er oftest knyttet til at det gjør det mulig å overleve i en travel hverdag, der lokal læreplanlegging etter LK06 oppleves som arbeidskrevende. Vibe *et al.* (2009) finner i en analyse av norske forhold, som del av en internasjonal undersøkelse om undervisning og læring i ungdomsskolen, at lærersamarbeid har mye fokus på utveksling av informasjon, samarbeid om praktiske forhold og koordinering av aktiviteter, og mindre på profesjonelt, faglig samarbeid. Koblet med at norske skoler scorer lavt på pedagogisk ledelse (*ibid.*) kan det gi grunnlag for bekymring dersom mye av det lokale læreplanarbeidet legges til lærerteam, uten at det er tett oppfølging fra skoleledelsen for å sikre en helhetlig utvikling ved den enkelte skolen.

I vårt materiale finner vi en del eksempler på at hensynet til effektivisering av arbeidet medfører at lærere planlegger for hverandre, noe som i en del tilfeller resulterer i at lærere underviser etter planer eller konkrete opplegg som de bare i begrenset grad kjenner grunnlaget for. Dette problematiseres i enkelte tilfeller, der lærere trekker fram at de ikke er helt komfortable med planarbeidet som er utført, men velger å følge det lojalt siden det er en del av den avtalte arbeidsdelingen i den lærergruppa de tilhører. Sett på bakgrunn av funn om at mye av tenkningen som ligger til grunn for lærernes planer ikke skriftliggjøres, men tar form av 'planer i hodet' (Clark og Peterson 1986), er det grunn til å reise spørsmål om hvilke konsekvenser en slik praksis kan få. Dersom man erkjenner at en viktig del av tenkningen omkring undervisning skjer gjennom forberedelsene, dvs. planleggingen, og at store deler av denne prosessen er implisitt og intuitiv, vil det kunne påvirke arbeidet negativt dersom læreren ikke selv går gjennom denne prosessen, men får overlevert planer fra andre. Selv om overleveringen følges av presentasjon og eventuell drøfting av planen, vil vi likevel tro at forberedelsene kvalitativt sett svekkes av at man ikke selv går gjennom hele planprosessen.

Dette er et forhold som vi mener det er viktig for skoleledere å være oppmerksom på, og et forhold som lærere bør problematisere siden lærersamarbeid er et sentralt element i arbeidet med å

implementere en ny læreplan på en god måte (Hargreaves *et al.* 2001). En nærmere analyse av innholdet i teamsamarbeid i skolen ligger utenfor vårt prosjekt, men de forhold som vi her påpeker, og som Vibe *et al.* (2009) har vist er en utfordring i norske ungdomsskoler, bør gjøres til gjenstand for nærmere studier.

REFERANSER

- Aldenderfer, M. S. og Blashfield, R. K. (1984): *Cluster Analysis*. Beverly Hills: SAGE publications
- Alexander, P.A. (2005): Teaching for Expertise. I P.D. Tomlinson, J. Dockrell, & P.H. Winne (Red) *Pedagogy - Teaching for learning*. British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, No.3. Leicester: British Psychological Society, s. 1-9
- Bachmann, K. E. (2004): Læreboken i reformtider – et verktøy for endring? I: Imsen, G. (red.) *Det ustyrilige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bage, G., Grosvenor, J. og Williams, M. (1999): Curriculum planning: prediction or response? A case-study of teacher planning conducted through partnership action research. *Curriculum Journal*, 10(1), s. 49-69
- Bjørnsrud, H. (1993): *M87 - Mange erfaringer rikere. Prosjekt læreplananalyse og erfaringsdokumentasjon om M87*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Bruner, J. S. (1960): *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Christophersen, J. (2004): Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? I Klette, K. (red.): *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*.
- Clark, C. M. og Peterson, P. (1986): Teachers' thought processes, I Wittrock, M. C. (red.): *Handbook of Research on Teaching, 3rd Edition*. New York: Macmillan, s. 255-296
- Dale, E. L. og Øzerk, K. (2009): *Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt
- Donmoyer, R. (2001): Paradigm talk reconsidered. I V. Richardson (Ed.): *Handbook of Research on Teaching. Fourth edition*. Washington, D. C., American Educational Research Association, s.174-200
- Engelsen, B. U. (2008): *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr. 1*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt
- Everitt, B.S., Landau, S. & Leese, M. (2001): *Cluster Analysis. 4th Edition*. London: Arnold & New York : Oxford University Press
- Gellatly, A. (1986): *The Skilful Mind: An Introduction to Cognitive Psychology*. Milton Keynes: Open University Press
- Glazer, B. (1992): *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence Versus Forcing*. Mill Valley, California: SociolRight on nearly the new learnerogy Press
- Goodlad, J.L. (1979): *Curriculum Inquiry*. New York: McGraw-Hill
- Goodlad, J. (1984): *A Place Called School*. New York: McGraw-Hill

- Gorard, S. & Taylor, C. (2004): *Combining methods in educational and social research*. Buckingham: Open University Press
- Hammersley, M. (1996): The relationship between qualitative and quantitative research: paradigm loyalty versus methodological eclecticism. I J.T.E. Richardson (Ed.): *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Leicester: British Psychological Society, s. 159-174
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. and Manning, S. (2001): *Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass
- Hodgson, J. (1999): Planlegging av tema- og prosjektarbeid. *Bedre Skole nr. 1*, s. 25-31
- Lundgren, U. (1990): Educational Policymaking, Decentralization and Evaluation. I Granheim, M.; Kogan, M og Lundgren, U. (red): *Evaluation as Policymaking. Introducing Evaluation into a National Decentralised Educational System*. London: Jessica Kingsley Publishers, s. 23-41
- McCutcheon, G. & Milner, H.R. (2002): A contemporary study of teacher planning in a high school English class. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 1, s. 81-94
- Nicolaisen, H., Nyen, T og Olberg, D. (2006): *Lærernes arbeidstid. Evaluering av avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet i skoleverket 2004-2006*. FAFO-rapport 508. Oslo: FAFO
- Oser, F.K. & Baeriswyl, F.J. (2001): Choreographies of Teaching: bridging instruction to learning. I: V. Richardson (Ed.): *Handbook of Research on Teaching. Fourth edition*. Washington: American educational research association, s.1031-1065
- Patton, M.Q. (1987): *Qualitative Evaluation Method*. London: SAGE
- Pollard, A. et al. (1994): *Changing English Primary Schools?* London: Cassell
- Rønning, W. (2004): Tema- og prosjektarbeid – læreres fortolkning og gjennomføring. I: Solstad, K. J. og Engen, T. O. (red.) 2004: *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rønning, W., Fiva, T., Henriksen, E., Nilsen, N.O., Skogvold, A.S. og Solstad, A.G. (2008): *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. NF-rapport nr 2, Nordlandsforskning: Bodø
- Salomon, G. (1993): No distribution without individual's cognition: A dynamic interactional view. I Salomon, G. (red.): *Distributed cognitions—Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 111-138
- Sandberg, N. Og Aasen, P. (2008): *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger*. Rapport 42/2008. Oslo: NIFU Step
- Sarason, S. (1990): *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass
- Strauss, A. og Corbin, J. (1998): *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Second edition*. Thousand Oaks, California: Sage

- Strøm, B., Borge, L. E. og Haugsbakken. H. (2009): *Tidsbruk og organisering i grunnskolen. Sluttrapport. SØF-rapport 04/09*. Trondheim: Senter for Økonomisk Forskning AS
- Talmage, H. (1972): The textbook as arbiter of curriculum and instruction. *Elementary School Journal*, 73, s. 20-25
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009): *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, California: SAGE publications
- Tomlinson, P.D. (1981): *Understanding Teaching: Interactive Educational Psychology*. London: McGraw-Hill
- Tomlinson, P.D. (1989a): Having it both ways: Hierarchical Focussing as Research Interview Method. *British Educational Research Journal*, 15, s. 155-176
- Tomlinson, P.D. (1999): Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation: Recent light on an old issue. *Oxford Review of Education*, 25, 3, s. 405-424
- Tomlinson, P.D. (2008): Psychological theory and pedagogical effectiveness: The learning promotion potential framework. *British Journal of Educational Psychology*, 78 (4), 507–526
- Vandenberghe, R. (1988): School Improvement: a European Perspective. I Parquet, F. (red.) *Improving schools for the 21st century: implications for research and development*. Gainesville: University of Florida
- Vibe, N., Aamodt, P. O. og Carlsten, T. C. (2009): *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Rapport 23/2009. Oslo: NIFU Step
- Webb, R. (1993): *Eating the Elephant Bit by Bit: the National Curriculum at Key stage 2*. London: ATL
- Webb, R. og Vulliamy, G. (1996): *Rules and Responsibilities in the Primary School*. Buckingham: Open University Press
- Wishart, D. (2006): *ClustanGraphics Primer: A Guide to Cluster Analysis. Fourth Edition*. Edinburgh & St. Andrews Clustan Ltd
- Aasen, P. (2007): Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I Møller, J. (red): *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

VEDLEGG 1 – INTERVJUAGENDA PLANLEGGING HØSTEN 2007

VEDLEGG 2 – INTERVJUAGENDA PLANLEGGING – HØSTEN 2008

VEDLEGG 3 – KODESYSTEM – PLANLEGGING

VEDLEGG 4 – EKSEMPEL PÅ KODEGRUNNLAG – PLANDOKUMENTER

Lærer: NN

0 Kommunal plan: Felles IKT-plan for grunnskolene i kommunen

Kompetansemål:

Grunnleggende ferdighet: *Forventet digital kompetanse ved utgangen av 7. trinn: Elevene skal ha fått en grunnleggende kompetanse i bruk av: tekstbehandling, lyd- og bildebehandling, regneark, presentasjonsverktøy, filbehandling, e-post og Internett.*

Lære-å-lære:

Tverrfaglighet:

Metode/Strategi: *Alle elevene skal ha vært gjennom [navn på prosjekt] undervisningsopplegg om nettverk.*

Ressurser: *Henvisning til ulike undervisningsopplegg og nettsteder.*

Differensiering:

Vurdering: *Som et ledd i [navn på kvalitetsstyringssystem], er det utarbeidet tester som skal brukes til å kartlegge IKT-kompetansen på 6. og 8. trinn.*

1 Lokal skoleplan: Bli kjent med X skole En plan som gir informasjon til foreldre om endringer fra tradisjonell skole til ny organisering og nye arbeidsformer.

Kompetansemål:

Grunnleggende ferdighet: *Eget avsnitt: IKT - den 4. basisferdighet. Lese, skrive og regne er tre basisferdigheter. Skolen har de siste årene blitt opprustet slik at vi skal kunne gi elevene opplæring i data inne på trinnarealet..[..].*

Lære-å-lære: *Vi vil at elevene skal lære mer. Ikke nødvendigvis flere faktakunnskaper, men ferdigheter som skal gjøre dem bedre rustet til å møte sin fermtid. for å oppnå dette, tror vi at følgende momenter er viktige: [...] - Ta i bruk arbeidsmåter som stimulerer elevene til i større grad til å ta ansvar for egen læring. [...]*

Tverrfaglighet:

Metode/Strategi: *Egen rubrikk for Lærestoff og arbeidsmåter.*

Ressurser:

Differensiering: *Egen rubrikk for Differensiering. Elevene kan med bakgrunn i ukeplanen legge sin egen plan over hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det. Læring blir i mye større grad tilpasset den enkeltes evner, ønsker og behov. Læreren arbeider med å differensiere stoffet. Målet er å tilby oppgaver og stoff med forskjellig vanskegrad i alle skriftlige og muntlige fag.*

Vurdering: *Egen rubrikk for vurdering.[...] forskning har i liten grad vist at den tradisjonelle rettinga har ført til økt læring hos eleven. Vi ønsker derfor i mye større grad enn før å vurdere sammen med elevene. Dette vil være en dialog som gir en helt annen læringseffekt og som gir læreren mulighet til å få tak i den enkelte elevs potensial. Denne vurderinga vil foregå i forhold til en og en elev eller i forhold til grupper av elever, avhengig av arbeidsform.*

2 Årsplan: Norsk

Kompetansemål:

Grunnleggende ferdighet:

Lære-å-lære:

Tverrfaglighet:

Metode/Strategi: *Egen kolonne for Tema/prosjekt og for Organisering: Vi arbeider i arbeidsgrupper. Planen er ellers lite utfylt i disse kolonnene, men nederst i planen står det: Elevene arbeider i grupper, to og to sammen, samt at vil legger vekt på muntlige framføringer. Alle elevene skal i løpet av året lese hver sin bok og skrive bokanmeldelse. I og med nytt læreverk velger vi å komme med detaljert læreplan på et senere tidspunkt.*

Ressurser: *Henvisning til sider i læreboka.*

Differensiering:

Vurdering: *Egen kolonne for Vurderingsform og for Evaluering av perioden: Innlevering av rapport uten karakter, Prøve med karakter, Innlevering, Juletentamen, etc.*

Kommentar:

3 Halvårsplan: Prøveplan for trinnet. Prøveplanen kan justeres.

Kompetansemål:

Grunnleggende ferdighet:
Lære-å-lære:
Tverrfaglighet:
Metode/Strategi:
Ressurser:
Differensiering:
Vurdering: Ulike prøvetyper: Nasjonale prøver, tentamen.
Kommentar:

4 Periodeplan:

Kompetansemål:
Grunnleggende ferdighet:
Lære-å-lære:
Tverrfaglighet:
Metode/Strategi:
Ressurser:
Differensiering:
Vurdering:
Kommentar:

5 Ukeplan: 2 ukers varighet.

Kompetansemål: Norsk 1: *Kjenne til lyrikk. Kjenne til form og virkemidler i lyrikken. Kunne skrive og eksperimentere med dikt.* Norsk 2: *Lese en enkel tekst. Skrive en enkel tekst.*

Grunnleggende ferdighet:

Lære-å-lære:

Tverrfaglighet:

Metode/Strategi: Kolonne for *arbeid/Aktivitet: Les alle diktene fra side 246-257 i gul bok og svar på alle "i teksten"-oppgavene på disse sidene.* Norsk2: *Vi fortsetter med tester i timene.*

Ressurser: Henviing til lærebok

Differensiering: Plane er delt i Norsk1 og Norsk2 (ser ut som at norsk2 kan være norsk for fremmedspråklige, eller for elever med lesevansker)

Vurdering: *Du skal kunne fortelle noe fra boka i timen. Diktet skal framføres i timen på mandag.*

Kommentar:

6 Plan for timen:

Kompetansemål:
Grunnleggende ferdighet:
Lære-å-lære:
Tverrfaglighet:
Metode/Strategi:
Ressurser:
Differensiering:
Vurdering:
Kommentar:

7 Kommentarer

