

Kunnskap og læringsambisjoner for ungdom i seks land

2011



Kunnskap og læringsambisjoner for ungdom i seks land

© Kirsten Sivesind i samarbeid med faggrupper i Utdanningsdirektoratet (Sivesind et.al)

År 2011

Tittel: Kunnskap og læringsambisjoner for ungdom i seks land

<http://www.utdanningsdirektoratet.no>

FORORD

Denne sluttrapporten er resultatet av et utredningsarbeid i regi av Utdanningsdirektoratet. Oppdraget er gitt av Kunnskapsdepartementet (07.05.10). Formålet har vært å sammenlikne norske kompetansemål og læringsambisjoner etter 10. trinn med tilsvarende mål fra andre land. Det har vært et ønske å undersøke læreplanenes mål og læringsambisjoner i lys av pågående reformer. Ett spørsmål gjelder måten reformene regulerer timefordelingen mellom fag.

Utdanningsdirektoratet har organisert fagkomiteer som har samlet inn materiale og analysert læreplaner for fag. I fagkomiteene har fagansatte i Utdanningsdirektoratet samarbeidet med ekstern fagekspertise fra høyskoler og universiteter. Komiteene har utarbeidet landrapporter om pågående reformarbeid og kategorisert et omfattende materiale av dokumenter, som igjen har dannet grunnlag for fagrapporter som sammenlikner mål og læringsambisjoner på tvers av land.

Denne sluttrapporten oppsummerer dokumentasjonen og sammenstiller land- og fagrapportene. En stor takk rettes til eksterne samarbeidspartnere og ansatte i Utdanningsdirektoratet som har bidratt med tekstutkast til denne rapporten: Hein Ellingsen, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Trygve Kvithyld, Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriverforskning, Karin Dahlberg Pettersen og Berit Hope Blå, Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen, Svein Torkildsen og May R. Settemsdal, Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen, Anders Isnes, Øystein Guttersrud, Fazilat Siddiq Ullah, Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen, og Rolf Mikkelsen og Kirsti Engelién, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

Undersøkelsen anvender et læreplanteoretisk rammeverk for å analysere målformuleringer og sentrale utviklingsområder i læreplanene. Det teoretiske rammeverket er tidligere benyttet i en nordisk læreplansammenlikning og videreutviklet i forskningsprosjekter ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Rammeverket er også utviklet av faggruppene som har deltatt i arbeidet med denne rapporten.

Rapporten bygger på en sammenliknende dokumentanalyse av styringsdokumenter og læreplaner for fag i seks land. Det er også innhentet kunnskap gjennom samtaler/møter med ansatte i utdanningsforvaltningen i de aktuelle land. Undertegnede har hatt det faglige ansvaret i prosjektperioden, som har vart fra begynnelsen av august til og med desember 2010.

Jeg takker for et meget godt samarbeid med prosjektledelsen i Utdanningsdirektoratet og alle, både interne og eksterne deltakere, som har bidratt i arbeidet med å skrive denne rapporten.

8. februar 2011

Dr. Philos. Kirsten Sivesind

INNHOOLD

| | |
|---|----|
| Forord | 6 |
| Figuroversikt..... | 12 |
| Tabelloversikt..... | 13 |
| Executive Summary | 16 |
| Norsk sammendrag av rapporten | 32 |
| Innledning..... | 48 |
| Kapittel 1 Kunnskap og mål – analytisk rammeverk | 50 |
| Hensikt og problemstilling | 57 |
| Design..... | 60 |
| Dokumentasjon..... | 62 |
| Validering | 63 |
| Kapittel 2 Utdanningssystemer i endring..... | 65 |
| Reformer og forandring | 65 |
| Alder for obligatorisk skolestart | 71 |
| Fag og timeressurser..... | 75 |
| Alternative studieløp og oppdeling i skoleslag (offentlige og private)..... | 78 |
| Norsk profil – en sammenlikning mellom land | 81 |
| Kapittel 3 Læreplaner i norge og andre land | 83 |
| Norge..... | 85 |
| Sverige..... | 87 |
| Danmark..... | 93 |
| Finland..... | 95 |

| | |
|--|-----|
| Skottland | 96 |
| New Zealand | 99 |
| Norsk profil – en sammenlikning mellom land | 100 |
| Kapittel 4 Standarder og vurderingssystemer | 101 |
| Norge..... | 101 |
| Sverige..... | 103 |
| Danmark..... | 106 |
| Finland..... | 109 |
| Skottland | 112 |
| New Zealand | 119 |
| Norsk profil – En sammenlikning mellom land | 121 |
| Kapittel 5 Grunnleggende ferdigheter i fag | 123 |
| Norge..... | 123 |
| Sverige..... | 123 |
| Danmark..... | 125 |
| Finland..... | 125 |
| Skottland | 126 |
| New Zealand | 127 |
| Norsk profil – sammenliknet med andre land | 127 |
| Kapittel 6 Formålsbeskrivelser i morsmål/førstespråk | 128 |
| Norge..... | 128 |
| Sverige..... | 129 |
| Danmark..... | 129 |
| Finland..... | 130 |

| | |
|---|-----|
| Skottland | 131 |
| New Zealand | 131 |
| Norsk profil i morsmål/førstespråk – en sammenlikning mellom land | 132 |
| Kapittel 7 Formålsbeskrivelser i andre fag | 134 |
| Morsmål | 134 |
| Engelsk | 135 |
| Matematikk | 135 |
| Naturfag | 137 |
| Samfunnsfag | 138 |
| Sammenlikning | 138 |
| Norsk profil – sammenliknet med andre land | 140 |
| Kapittel 8 Kunnskapsbeskrivelser i morsmål/førstespråk | 141 |
| Norge | 144 |
| Sverige | 144 |
| Danmark | 146 |
| Finland | 147 |
| Skottland | 149 |
| New Zealand | 150 |
| Norsk profil i morsmål/førstespråk – en sammenlikning mellom land | 152 |
| Kapittel 9 Kunnskapsbeskrivelser i andre fag | 154 |
| Engelsk | 154 |
| Matematikk | 157 |
| Naturfag | 162 |
| Samfunnsfag | 165 |

| | |
|---|-----|
| Norsk profil – En sammenlikning mellom fag | 176 |
| Kapittel 10 Kompetansebeskrivelser i morsmål/førstespråk..... | 177 |
| Norge..... | 179 |
| Sverige..... | 181 |
| Danmark..... | 181 |
| Finland..... | 182 |
| Skottland | 183 |
| New Zealand | 183 |
| Norsk profil sammenliknet med andre land | 185 |
| Kapittel 11 Kompetansebeskrivelser i andre fag | 193 |
| Engelsk | 193 |
| Matematikk..... | 199 |
| Naturfag | 204 |
| Samfunnsfag..... | 210 |
| Norsk profil– en sammenlikning mellom fag | 215 |
| Kapittel 12 Læringsambisjoner, nivåbeskrivelser og standarder | 217 |
| Målnivåer | 217 |
| Mål og kontekst for læring..... | 221 |
| Kunnskap og læringsambisjoner i læreplaner | 223 |
| Kunnskap og kompleksitet..... | 226 |
| Standardiserte læringsforventninger..... | 231 |
| Sluttkommentar | 232 |
| Referanser..... | 232 |

FIGUROVERSIKT

| | |
|--|-----|
| Figur 1 Oversikt over komponenter som inngår i EUs kvalifikasjonssystem | 54 |
| Figur 2 Klasseserier og nivåer i det Newzealandske utdanningssystemet | 72 |
| Figur 3 Prosentvis fag- og timefordeling for elever 12–14 år (OECD 2010)..... | 78 |
| Figur 4 De sentrale elementene i den svenske læreplanen (Lgr11) | 90 |
| Figur 5 7-trinnskalaen i Danmark..... | 107 |
| Figur 6 Framgangsmåte for å sette karakter i Danmark | 107 |
| Figur 7 Det skotske rammeverket for kvalifikasjoner (SCQF 2010) | 116 |
| Figur 8 History Matrix 2011 NZ (på høring)..... | 121 |
| Figur 9 Korrelasjonsprinsipp til venstre versus konsentrasjonsprinsipp til høyre | 142 |
| Figur 10 Vekting av 3 måltyper i morsmål/førstespråk..... | 187 |
| Figur 11 Vekting av produktive mål i morsmål/førstespråk | 187 |
| Figur 12 Vekting av målnivåer i engelsk..... | 194 |
| Figur 13 målnivåer i matematikk i seks land | 201 |
| Figur 14 Mål i samfunnsfag i seks land..... | 212 |
| Figur 15 Mål i historie i seks land (antall i parentes) | 213 |
| Figur 16 Mål i geografi i seks land (antall i parentes) | 214 |
| Figur 17 Mål i samfunnskunnskap i seks land (antall i parentes) | 214 |
| Figur 18 Læreplanens kunnskapsgrunnlag..... | 223 |

TABELLOVERSIKT

| | |
|---|-----|
| Tabell 1 Læreplaners flerfunksjonalitet (Sivesind 2010)..... | 61 |
| Tabell 2 Utdanningssystemet i Skottland. Nivåer og trinn..... | 72 |
| Tabell 3 Oversikt over fag i de ulike land | 74 |
| Tabell 4 Læreplanenes struktur | 83 |
| Tabell 5 Integrering av Europarådets rammeverk for språk i svensk læreplan (GERS) | 105 |
| Tabell 6 Kvalifikasjonsnivåer i Skottland | 114 |
| Tabell 7 Kvalifikasjonssystemet i Skottland | 115 |
| Tabell 8 Experiences and outcomes in Scotland | 118 |
| Tabell 9 Fagstruktur i morsmål/førstespråk..... | 143 |
| Tabell 10 Fagstruktur i engelsk..... | 154 |
| Tabell 11 Fagstruktur matematikk | 157 |
| Tabell 12 Fagstruktur i naturfag (ungdomstrinn)..... | 162 |
| Tabell 13 Fagstruktur samfunnsfag..... | 165 |
| Tabell 14 Vekting av fagdisipliner i samfunnsfag..... | 168 |
| Tabell 15 Sammenlikning av antall kunnskapsområder i samfunnsfag | 169 |
| Tabell 16 Begreper og prinsipper som inngår i fortolkning av historie | 174 |
| Tabell 17 Fagprinsipper i samfunnskunnskap | 175 |
| Tabell 18 Kategorisering av mål i morsmål/førstespråk (NO, DK, FI) | 185 |
| Tabell 19 Kategorisering av mål i morsmål/førstespråk (SV, SK, NZ)..... | 186 |
| Tabell 20 Kategorisering av mål i engelsk | 193 |
| Tabell 21 Kategorisering av mål i matematikk (NO, DK, FI) | 199 |
| Tabell 22 Kategorisering av mål i matematikk (SV, SK og NZ)..... | 200 |

| | |
|--|-----|
| Tabell 23 Kategorisering av mål i naturfag..... | 204 |
| Tabell 24 Mål i naturfag i fem land | 205 |
| Tabell 25 Kodesystem for læreplanmålenes ambisjonsnivå..... | 207 |
| Tabell 26 Innholdsstandarder og læringsambisjoner i emnet solsystemet og universet i naturfag..... | 208 |

EXECUTIVE SUMMARY

This report compares the goals and learning ambitions established for adolescents between the ages of 15-16 in Norway, Sweden, Denmark, Finland, Scotland and New Zealand. The material used is formal curricula in the following five subjects: First Language, English, Mathematics, Science and Social Studies. Documentation on the education systems and reforms in the various countries is included in the report as additional data. The objective of the study is to assess whether the goals and learning ambitions after year level 10 in the Norwegian curriculum are comparable to what is emphasised in the curricula of other countries.

The study/survey was carried out under the auspices of the Norwegian Directorate for Education and Training in collaboration between specialists and external experts. Formal documents and conversations with employees from the central government in participating countries form the basic material for the study.

The chapters are structured in line with a previous publication, a report on the Nordic curricula¹. This design contributes with knowledge about curriculum formation and functionality in relation to the structural aspects of the school and education system. A description of the aims and subjects reflects the cultivation and qualifying aspects of the education system and reflects on how young people are being prepared for their responsibilities as future citizens.

The report is based on formal documents and it is therefore primarily the formal aspects of the school and education systems that are described.

Chapter 1 presents the main challenges, design, documentation and some theoretical assumptions and methodology. An initial point is that the Norwegian school system has been both pre-regulated and controlled throughout its history, meaning governed in the form of legal regulations on the one hand and evaluation schemes on the other.

The chapter concludes that performance assessment cannot replace regulations and organizational conditions that encompass what schools and teaching are all about. Rather, specific programmes in addition to performance assessment and objective management, work together in new ways. A challenge for both researchers and employees of the administration is to understand how new educational goals and system standards affect the educational reforms and learning objectives.

The curricula in Sweden, New Zealand and Scotland are presented as examples of systems where the level descriptions and evaluation standards are included in the curriculum works. Such a standard system is in line with the European Qualifications Framework (EQF), which is

introduced nationally at all levels in the education system. Standards have a structural function on the knowledge content of teaching. Therefore we see that the change from steering by aims to steering by results increases the focus on what the knowledge content of the curricula should be. The content sets the framework for what kind of knowledge should be emphasised and can reduce complexity, which can contribute to academic specialisation in learning work.

An analytical model that illustrates the functionality of curriculum in relation to political, professional, private and public concerns is described in the last part of the chapter. In addition to this, an overview is presented of documentation and validation that forms the basis of the project.

Chapter 2 presents the education systems in these six countries, with a brief description of their management systems, the distribution of tasks between levels, and curriculum work at national and local levels. Furthermore, the age for compulsory school and how the different countries manage the systems in accordance with the grades and levels are described. New reforms constitute more flexibility in some areas. This may include the age for starting school and how the transition takes place between primary and secondary school. Although qualification levels are one criterion for organizing students, this does not replace the regulatory principles that divide the school system into year levels. This means that pupils in secondary schools are mainly organized in classes or steps according to age and not after learning capacity or level. If the standards are to be applied for assessment and learning, customised or individualised teaching must occur within the year level limits.

Moreover, this chapter provides an overview of the subjects in the different countries. Here, Sweden, Denmark and Finland consist of systems which are more differentiated into subject disciplines than Norway, Scotland and New Zealand which have gathered some branches of disciplines in groups of subjects, also called "learning areas". This applies in particular to the practical and aesthetic subjects, science and social science. Finland however is planning a coordination of disciplines in the new reform which will most likely be introduced in three to four years.

The distribution of periods and subjects in the selected countries is summarised in this chapter. The documentation is based on the first part of the project. Norway regulates the division of periods and subjects at a national level and is the least flexible in local redistribution. The Finnish system is the most flexible of the Scandinavian countries. New Zealand and Scotland have almost complete flexibility in terms of period and subject distribution.

There is also uneven distribution of time between subjects. Norway gives priority to Social Studies and Religion, but also to First Language. Denmark gives priority to First Language, Foreign Language and Arts while Finland emphasises Mathematics, Science and Arts.

The countries in this study have a different proportion of pupils in private schools. Sweden has opened up for privatisation in recent years and in 2008/2009 the Swedish private schools included about 14% of all pupils¹, while Danish private schools had about 13%². In Norway the figure is 2.6%³. In New Zealand about 85% of pupils attend public school. Both Finland and Scotland are known to protect the school's principles of comprehensive schooling, which means that pupils attend their local school.

Chapter 3 describes the curriculum systems in the selected countries. All curricula seem to be structured in mutual accordance, beginning with a description of the initial purpose of the subjects, a description of general skills to be acquired, subject areas and key content, learning objectives describing the knowledge and skills, and regulations and guidelines for evaluation. The systems differ in terms of the descriptions of measurable standards.

A number of changes are found in the curricula in the different countries. Norway changed its national curriculum system for primary schools in 1997 and in 2006, when the the Knowledge Promotion Reform was introduced (*"Kunnskapsløftet": The education reform introduced in 2006 in primary, lower secondary and upper secondary education and training*). We find the same cycle of reform in other countries, such as in Finland which introduced reformed curricula in the 1990s (LPO 1994) and again in 2004, with an interim plan in 2002. Finland is currently preparing the next curriculum reform.

In the past decade, Sweden has been working in accordance with the curriculum from 1994 (Lpo94) and has now prepared a new plan to be implemented beginning in the academic year 2011/2012. The plan introduces central content and knowledge requirements for both primary and secondary school. Denmark introduced a curriculum reform in the 1990s and has had several reforms since. "Clear Goals" came in 2002 and "Common Goals" in 2004, which was adjusted in 2009.

The Scottish authorities have worked on new curriculum since 2002. The guidelines for this were published in 2009 and are in systematic implementation until 2011. The latest curriculum is more systematically oriented towards learning outcomes in terms of levels. New curriculum was implemented in New Zealand under a common platform in 1992, which was revised in 2000-2002 and again in 2006. National standards were also introduced here. All in all, the curricula seem to be under constant revision in all the countries included in this study.

Chapter 4 deals with standards that are developed in relation to the curricula. The main theme is the standardisation of assessment practices in secondary schools. Not all the curricula provide explicit indication of level. For example, there are no specific level descriptions in the Norwegian Knowledge Promotion reform, even if standards are set for this through a national assessment system. That more and more countries choose to set standards in or closely related to the national curriculum plan is related to the new rating

systems such as the development of national tests, but as it emerges from the analysis these standards are as much connected to formalised pupil assessment and grade scales used in the curriculum systems in the different countries.

Standard descriptions are brought about as a result of increased emphasis on evaluation of education and not least by international surveys that test pupil achievement in various areas. The framework for this type of evaluation is very specific when it comes to the types of tasks that pupils are tested on. Therefore, experience and knowledge concerning what pupils can master in a school situation will be determinative for how the frameworks are formulated and subsequently tested. Furthermore, goals of validity and reliability will form the basis of how these standards are formulated.

In the framework for evaluation, task types and solutions showing how the learning level is to be understood and determined is apparent. They specify the knowledge and skills required to solve the task. In a curriculum context, the challenge is to transform these frameworks into texts in their own tradition, characterised by a specific form and specific content. As described in Chapter 3, the curricula have been given a characteristic shape with a typical division of content: purpose, subjects, goals, and a brief conclusion on evaluation.

In this project we have examined how the authorities of different countries are inspired by international frameworks and regulatory provisions for developing curricula. Moreover, we have examined how the standard descriptions are included or designed in close association with curricula.

The international systems referred to are the following:

- The ECTS scale, describing seven levels of achievement, from A to FX/F, which is used for assessing pupil qualifications¹. ECTS stands for the *European Credit Transfer and Accumulation System*, which is part of a formal system of how qualifications should be defined, tested and formalised. ECTS is part of the EU's efforts to ensure qualifications across national boundaries. Included in this system are descriptions of the core competences (key competences), a European Qualifications Framework, international certificate assurance of vocational training, validation of formal and informal learning, online portals that provide an overview of educational pathways and expertise helping to develop the system and guiding others.
- The European Framework for Languages, which refers to skills in the use of language in specific contexts at specific levels (Council of Europe 2007a).

Of national frameworks, we have briefly described:

- The Scottish Credit and Qualification Framework (SCQF 2010)

- The National Certificate of Educational Achievement (NCEA), managed by the New Zealand Qualifications Authority (NZQA)¹

One question is how the education authorities translate the framework for evaluation into a curriculum text, indicating *what to expect from all persons at the current qualification level and what they should know and master*". Based on this definition, a standard will not describe an individual's capacity, but rather what all pupils at a particular year level should be expected to master. The standard describes a space of possibilities, but in such a way that it is possible to post-check if pupil performance is at the expected levels.

Amongst the Nordic countries, so far only Sweden and Finland have chosen to formulate standards related to the curriculum. These standards define an expected level of knowledge or competence at specific year levels. Sweden has chosen to differentiate the level of its standards in terms of what they call *knowledge requirements*. On the basis of long-term objectives and centralisation of content, Sweden formulated the knowledge requirements for three levels - A, C and E - for year level 9. Finland has outlined assessment criteria for the mark of 8, but where a mark of 10 indicates the highest mark possible.

The standards in Sweden and the criteria in Finland are constructed in line with international frameworks. This framework is most clearly reflected in the Finnish curricula for Modern Languages/English. When it comes to language skills, the plan is related to the European Framework for Languages (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment). The rationale for such a framework is "mutual recognition of language qualifications, thus facilitating educational and occupational mobility. It is increasingly unusual when reforming national curricula and by international consortia to compare language certificates"².

The requirements for listening and reading comprehension are for example indicated with a direct reference to the framework's Level B1 (B1.1), but when it comes to speaking and writing skills, it refers to Level A2 (A2.2). In the English technical report it is commented that the criteria for assessment in Finland indicate a very high level of comprehension even if it does not represent the highest mark. Finland has chosen to emphasise how achievements are defined at a high level, still under the assumption that many pupils perform weaker and will receive an assessment not equivalent to the criteria specified in relation to the curriculum.

An education authority may therefore in the context of curricula differentiate between levels within or across specific year levels, which will lead to a concept of differences in

¹Hentet 16.01.11 <http://www.nzqa.govt.nz/qualifications-standards/qualifications/ncea/>

achievement levels between pupils. When standards differ between groups of pupils, this will indicate a level of differentiation associated with weak or well-performing pupils.

In light of an assessment, a standard will be an attempt to fix or determine a goal for what pupils should be assessed on. They therefore express change in assessment methods and a desire to move from relative goals or measures to what can be considered absolute - what one might call academic professional assessments. This means that pupils are evaluated according to descriptions of what they should be able to perform and achieve.

Standards are therefore emerging as a structuring element in the assessment, but provide no specific instruction on how results can or should be tested. Rather, they are *norm generating* by describing expectations for what some *may* know and be able to perform or master in specific situations. This means that standards are a type of *descriptive* norms on what constitutes good performance and what constitutes a weaker performance.

An interesting finding in this study is that standards and how they are presented in the various countries are aimed at specifying the dimension of content in learning activities. A standard is *not a goal of learning but a goal on learning*, which may have implications for teaching and management. This means that a standard will clarify the *content* for what should be assessed.

A specification of this type puts standards very close to the classrooms in the sense of describing what pupils should not only perform but what material and assignments they should work within the various subjects. Standards are therefore of importance for what is understood by subject content and what is emphasised in textbooks and related assets. Thus, standards can have an indirect impact on what teachers and pupils emphasise in the teaching and classroom.

Because standards describe academic content, they will probably be more controlling on the teaching than what is the case with learning goals, which are more geared towards what pupils do. To what extent standards structure teaching also depends on a number of other factors, such as how testing systems, nationally or internationally, test what pupils master in specific areas. Last but not least is how the functionality of standards depends on how schools respond to external demands in their local work on curricula and assessments (Roald 2010; Skedsmo 2009). One can therefore not assume that the standards govern without further ado. The system will depend on how assessment systems and curricula work together.

Chapter 5 describes the basic skills in subjects that are pervasive in the Norwegian curriculum which includes being able to express oneself orally, in writing, reading, numeracy and the use of digital tools. In Sweden, basic skills are discussed in the overall goals. This includes using the Swedish language in speech and writing, and to apply mathematical

thinking. Furthermore, pupils learn to use modern technology as a tool in knowledge search, communication, in a manner that is creative and promotes learning. In comparison with the Norwegian curricula, the Swedish have more emphasis on problem solving, both as a way of working and as a competence across subjects. In Denmark, the skills and competences are related to listening, conversation, presenting, writing, reading and applying mathematics.

In Finland, listening, reading, writing and speaking are key aspects. There is also emphasis on basic mathematical skills which involves the construction of mathematical models for everyday mathematical problems, learning mathematical models and practicing to remember, concentrating and expressing oneself precisely. In the upcoming curriculum, *civic skills* will be a key priority.

Three areas of expertise are emphasised in Scotland: health and wellness, literacy and numeracy in addition to five core skills: communication, numeracy, ICT, working with others and solving problems. New Zealand describes five specific skills across subjects: to think, to use language, symbols and texts, being able to act out of self-knowledge, and interacting with others and participating and contributing.

In conclusion we can say that literacy and numeracy are to the core in all countries but that the curriculum uses different terminology that may have a consequence for what is emphasised in the subject. It would appear that the Scottish curriculum is more oriented towards the personal aspects of mastering, such as learning to act from self-knowledge, while in Finland, Denmark and Sweden problem-solving skills are emphasised. In Norway, such a skill is referred to in the purposes of the subject of mathematics but not as a cross-cutting skill.

Chapters 6 and 7 compare the purposes in the national curriculum plan for subjects in the different countries and shows how objectives are contextualised in relation to the external environment around the school and the work done in the classroom. The objectives relate to both these aspects of subject context. One side of this objective relates the school subject toward surrounding society, while the three other categories relate to the pedagogical aspects concerning the teaching situation: knowledge and content, teacher and pupil.

When it comes to social aspects, this is clearly prioritised in the Norwegian objectives for First Language compared with the Swedish and Danish objectives. In other subjects such as Social Science this is naturally present in all plans, but it is also present in the objectives for Science and Mathematics, but not equally in all countries.

The Norwegian objectives of Purposes stand out by highlighting the pupil as an active participant aiming at developing democratic attitudes and becoming a socially active citizen. The other countries curricula consider the subject a tool for handling the challenges of society and working life, but do not promote the pupil as a social actor as strongly as the

Norwegian curricula. Scotland and Finland point to the importance of first language for economic purposes. Moreover, the international perspective is promoted to a greater extent in the Norwegian curricula, while the other countries' objectives place greater emphasis on national culture and identity.

The knowledge aspect is portrayed differently between subjects, but is still to some extent overlapping. In the subject of First Language, text and language skills are central in all the countries. Furthermore, the Nordic countries relate to an expanded concept of text. Only in the Norwegian curriculum is there a requirement of training in two written languages. In the curricula for English, the emphasis is on the use of the language, and all the Nordic curricula relate the subject to practice. This implies relating perspective mathematics to everyday life. The curricula's knowledge concepts are also closely linked to cultural and living patterns but only some countries emphasise the aesthetic aspects of the subjects. The aesthetic and ethical dimensions are little emphasised in the Norwegian objectives, even though attitudes concerning the socially active pupil are emphasised throughout.

The teacher aspect is not promoted equally in all the national curricula. The Norwegian objectives do not explicitly mention the teacher's role. Here it is the education and training in subject that must empower the pupil to active participation. The Swedish, Danish and Finnish educational objectives describe teaching as a central activity in the subject. Finland describes teaching in Mathematics as systematic, specific and focused on everyday experiences. Methodological aspects are also promoted in the Scottish and New Zealand objectives, to a greater extent than is the case in Norway. When working methods are mentioned in the Norwegian objectives, it is in regard to problem solving, playful problem solving and skills training, as in mathematics. In other words, it is the pupil's activities that are in focus.

The pupils are therefore more visible in the Norwegian objectives than in other countries' curricula. It is in particular the pupil's abilities and needs that are promoted in addition to the subject's cultivating contribution toward personal development. Several other countries are focused on developing curiosity, as in Science, while the importance of pupil observations is highlighted in Denmark. The notion that pupils should be prepared for choices in their future lives is emphasised. This is a moral action perspective. The pupil's historical consciousness is highlighted in the Norwegian objectives for Social Sciences, and is linked to a lifelong learning perspective. Therefore the pupil is described both in the context of the school as a place for learning, and in light of his or her life cycle development. This shows that the objectives point beyond an individual learning situation, both socially and temporal. Some of the countries are more oriented towards life around the school than the actual teaching. The Norwegian objectives are typical in this respect.

The objectives are analysed based on two models. The first separates 3 fields of knowledge: educational, academic and professional craft/vocational and general/practical. The objectives of the subjects apply to the school subject and are thus based on them.

When the objectives point beyond this knowledge, the general and practical aspects of the subject are actualised. In this context, big issues are on the agenda such as *sustainability*, *democracy* or *everyday experiences*. The objectives point to a lesser extent to academic or craftsmanship skills, even if the secondary schools are preparing for a long life in school where precisely science and craftsmanship are the frameworks for knowledge development. Some objectives are more geared towards education and qualification than others. This in particular applies to Scotland and Finland. However it does not mean that subjects are not oriented towards a further school career, but it is an implicit rather than explicit purpose.

Chapter 8 deals with knowledge descriptions in the subject of First Language. The study places particular emphasis on this subject because it forms the basis for many of the other subjects in school. Therefore, the subject of First Language is referred to as a foundational subject. This has to do with the literacy or communicative skills that are consistent in all subjects and where First Language has a particular responsibility to develop such skill areas.

Other structural issues in the curricula for the subjects are problem solving (Mathematics), sustainability (Science) and democracy (Social Studies). This means that other subjects may also play a role as a foundational subject but not in the same way as the subject of First Language.

Main subject areas and themes also have a structural function in the individual subjects, although these too are characterised by detailed descriptions of knowledge in the form of principles and concepts that pupils should learn. In this sense, the subjects function as correlated single disciplines as opposed to interdisciplinary themes which have a concentrating function. As mentioned in Chapter 2, Norwegian curricula are characterised by concentrating principles with regard to the integration of both social studies and science. Yet it is not obvious that single topics in these subjects create the concentration necessary to reduce the complexity of knowledge.

One assumption is that themes help teachers and pupils structure their own work. It is therefore important to clarify whether curricula have a clear notion of the thematic structures within or across subjects and if it structures knowledge in relation to the time allocated to the subject. This again is a question about the way themes structure teaching, for example in form of projects or theme-weeks, as implied "teaching points" or "hit points" that feeds into the presentations and work on activities and tasks within or across subjects.

In the Norwegian plan for the subject First Language, the *concept of text* acts as a typical pivot. Three of the four areas refer to text as a central theme. Text is also emphasised in

other countries, but not in the same degree. In Denmark, for example, language is the general theme for the subject headings in sub-areas, while communicative skills form the language subject areas in Scotland. New Zealand chooses the concept of meaning as a fundamental theme, related to receptive skills on the one hand and productive skills on the other (listening/reading versus speaking/writing). Sweden and Finland have the most complicated structural organization by combining text, language and communicative skills in their way of structuring the subjects.

The Nordic countries also have a greater emphasis on culture/literature as a fundamental element in subjects compared with the other countries. This also applies to the subject of English. The content orientation is thus stronger in the Nordic countries compared with Scotland and New Zealand which do not mention culture in the overarching themes of language subjects. Communicative skills here are to a greater extent bearing. It is concluded that the content components in the Norwegian curricula are trying to reach farther, in other words to go beyond internal concepts and principles in the subjects and learning tools, compared with the objectives of the competences aims of other countries' more specific objectives for curricula, where method descriptions are included in the subject.

Chapter 9 When looking closer at the objectives for curricula (content/competence), several topics are presented which concentrate subject content. In the subject of English the situation of communication and intercultural competence are cross-cutting themes for all the Nordic countries. Norway is the only one to focus specifically on language knowledge. The Scandinavian countries have in common that they share a focus on genre knowledge, the expanded text concept and socio-cultural competence.

The themes vary from country to country, but an interesting finding among them all is that the Danish and Finnish plans describe the methodological aspects, such as subject content, relating to among other things, learning strategies, self assessment and learning styles. In Norway's national curriculum plan, such themes are presented in the Core Curriculum, but the principles are not given equal attention in the curricula for the subjects. The Norwegian curriculum of English is also more general in its descriptions of knowledge in the subject compared with other curricula which are more specific. This has to do with the content descriptors being more prominent in the Swedish, Danish and Finnish curricula compared with the Norwegian.

A characteristic feature of the Norwegian curriculum for English should however be mentioned: The curriculum is relatively accurate regarding the cultural aspects of the communication, which include young people's lifestyles, social conventions, beliefs and values, aspects of history and geography and the situation of some indigenous peoples. These types of concepts create a connection between the curriculum's objectives, aims and

knowledge descriptions in the curriculum and textbooks and learning tools, which forward the curriculum's concept in the organization of knowledge of the subject.

The Norwegian subject of Natural Science stands out with a very simple organization compared with Sweden, Denmark and Finland, which distinguish between disciplines in the natural sciences. The Finnish model stands out as the most detailed plan and even Scotland and New Zealand are more detailed when it comes to describing concepts in natural science, even though these countries have a common core like Norway. However we find many of the same themes in the Norwegian curriculum as in the other plans.

The Norwegian model can be said to concentrate the subject through interdisciplinary themes, but does not provide help to schools to concretise these areas in light of scientific concepts, as is the case in other countries. This means that the specification of the area of knowledge within the subject largely is left to the producers of learning material and teachers. The same pattern recurs in the social sciences. Again Finland is more subject-specific in its description of knowledge.

In Social Science the subject groups have described scientific concepts and principles involved in the interpretation of history and society - such as causality, empathy, multitude of perspectives, continuity and change, source criticism, historical consciousness and the use of history. Compared with the other countries, the Norwegian curricula seem to emphasise dimensions applicable to explanation and the multitude of perspectives, but not as much for example on methods to criticise data sources in research, the use of history and historical consciousness. It seems that the Norwegian curriculum is less oriented towards description and documentation and more focused on developing advanced skills in the subject.

Chapter 10 Descriptions of knowledge are crucial for describing the content of learning ambitions. Both theoretical and based on empirical knowledge, it is possible to distinguish between simple and more complex texts and between easy and difficult content. This means that the knowledge dimension is crucial for the complexity of the learning ambitions. In addition to this, the learning objectives depend on what is required of methods and procedures when working with subject matter. This means that the complexity of aims depends on both the content and approaches to the subject.

The last part of the report describes complexity as a combination of what pupils should do in the subject and the content of the objectives, or knowledge dimension. The subject groups are asked to categorise the curriculum goals and content descriptions based on a three-part scale founded in a classification of verbs. The complexity is determined both by weighing the skill requirements revealed through verbs and by discussing the difficulty of the substance. Based on this, the objectives are divided into three level categories 1) whether the objectives are of a reproductive character 2) associated with analysing and applying knowledge 3) tied to the assessment and reflection and meta-cognitive functions.

The analysis of the subject group First Language is also shared between *receptive and productive goals*, which are a very interesting distinction in the assessment of objectives. According to the scientific report in Norwegian, receptive objectives are not as observable as productive objectives, because the report reveals a more professional input than output. Receptive objectives indicate what pupils should familiarise themselves with, study further, explore, read thoroughly and understand - something which is clearly associated with what we normally refer to as receptive skills and what we have termed core aims or lists of content in the subjects.

In the subject of First Language, Finland stands out with these types of objectives. Pupils should not only produce and prove themselves actively through oral and written presentations, but are expected to read and listen to texts, whether written or told by teachers or other pupils. These skills are more implicit in the Norwegian curriculum which mainly focuses on productive goals, like several other countries. If we assess the productive goals further and discuss their degree of complexity, we see that Finland has no objectives at the lowest level and most at mid level. Norway for its part has a more even distribution between all the levels of competence aims.

The subject group for Norwegian also concludes that the subject of First Language in Norway tends toward a higher taxonomic level than verbs initially signal, which relates to the knowledge dimension. In addition, the plan tends to favour the concept of assessment and does not use the concept of creation, as in Scotland. This means that changing verbs in the curriculum does not necessarily reduce the degree of complexity.

Chapter 11 The same procedure is used in the other subjects, except that the subject outline does not distinguish between receptive and productive goals. This means that the receptive objectives are placed in Category 1. In the subject of **English** we find that the objectives of the competence aims in the Norwegian curriculum are distributed evenly between the three groups of objectives, while the Swedish curriculum has prioritised objectives in Category 3, Denmark stands out again with its great emphasis on the dimension of application (Category 2).

With regard to the categorisation of objectives for **Mathematics**, this subject group has chosen to specify the goals in greater detail, where the verb is "read" out of what pupils should master in the subject. The group has analysed both verbs as part of the sentence structure, but also content descriptors that do not express verbs in the active form. For example, *application*, written as a subject in the objective, is interpreted that pupils should be able to *apply*, described as a verb. Furthermore, the group has categorised by a scale divided into seven categories, which in turn is reduced to three aims or levels/groups with the same classification as for the other subjects.

In one of the overviews we render the verbs that are analysed and placed based on the degree of complexity. The table summary shows that the *application* is placed in both Group 2 and Group 3. That is, the degree of complexity is evaluated based on what the pupil *should apply* and not just the verb *apply*, which is a level in it itself.

The Norwegian curriculum of Mathematics places more emphasis on complex objectives (Category 3) than on the easy objectives (Category 1) and with a relatively large percentage measure on the mid level (Category 2). The same pattern is found in Sweden, but here the curriculum adds more emphasis on the top two categories. Finland is placed in an intermediate position with the greatest emphasis on level 2. By comparison, the Danish and Scottish curriculums have no reproductive objectives. Denmark has its objectives evenly divided between groups 2 and 3, while Scotland and New Zealand stand out by having the majority of the objectives on the applied level (Category 2). Compared with the other countries, Norway appears to have a relatively balanced differentiation between the objective levels even though Norway stands out as the country with the most goals on level 1.

The subject group Science has chosen to use an external framework from TIMSS to define the degree of complexity of the learning ambitions. Their approach is to interpret the cognitive skills that express the difficulty of execution, which again is weighed towards content standards in TIMSS.

The overview designed for the subject of Science, shows just how extensive this subject is in the number of objectives. We see that Norway and New Zealand stand out with the lowest number of detailed instructions. This is because these countries have a common science subject, cross-cutting through various disciplines. This difference means that the other Nordic countries have more detailed objectives for the individual subject disciplines. The objective level is relatively equal between Finland, Denmark and Norway. New Zealand and Scotland, stands out with the emphasis on Category 2, while the Nordic countries have the largest percentage of objectives in Category 1.

The report from the Science subject group approaches thoroughly a number of thematic areas described in the TIMSS curriculum frameworks, which covers a wide range of topics within the areas of Astronomy, Technology, Biology, Environment and Sustainability, Chemistry, Physics and Geosciences. When the competence aims of the curriculum do not cover the topic, a score of 0 is given. When the objective implicitly opens up to the subject a score of 1 is given and when the curriculum covers the subject but does not contain verbs that indicate cognitive level, a score of 2 is given. For the other objectives that deal with the topic, the scores 3, 4 and 5 are given depending on the cognitive level. These scores largely apply to what we have called reproductive aims, use-oriented aims and aims for evaluating/creation in the survey. In the assessment of the subject of Science, each theme

was assessed based on breadth, which indicates whether topics are covered in the curriculum with several sub-themes and whether they are represented by objectives at a higher cognitive level. Based on an overall assessment of the themes in an area, an average value is given as an expression of ambition.

In this final report only one theme is included as an example of how curriculum objectives are coded. The framework makes use of content standards, leading to an assessment of the degree of complexity dependent on whether a theme is mentioned or not, indicating that the complexity level drops if the themes are not affected.

In the example of Astronomy, this subject group finds that the thematic breadth is broad and that the academic depth varies between sub-areas within this theme, such as the solar system and universe, all depending on the cognitive level reflected in the expectations for learning. The thematic breadth is greater in Norway and Denmark than in Sweden and in particular Finland in this area. The curriculum in New Zealand does not cover the solar system as a theme and gives weak signals of academic depth within the universe as a theme.

An important factor is the number of learning objectives divided under a subject does not necessarily indicate anything about the breadth of the curriculum: A complex learning goal can include few and narrow learning objectives. This subject group also assumes that the number of verbs does not provide a precise description of ambitions. A complex learning objective can include few and narrow learning expectations. Therefore it is essential for the ambition of the curriculum how the subject matter is organized in terms of themes and foci where the breadth is seen in terms of depth, which is a classic distinction in didactics/curriculum theory.

In **Social Studies**, the objectives are categorised like the subjects of Mathematics and English. In this case, the subject group points out that one aim may include several steps and thus more instructional verbs. This means that a goal, in reality, may represent more objectives when they are analysed within the framework. Furthermore, the verbs can be placed under several levels. The verb is placed based on the noun it belongs to and from judgement based on scientific and practical knowledge in the area. Hence there is no correlation between the number of aims in the curricula and the number of verbs, as shown in the charts. The analysis is divided into three sub-disciplines, History, Geography and Social Sciences, but in Norway, New Zealand and Scotland these subjects are included as sub-disciplines in an integrated study of social science. Since the subject is divided and certain categories include a small number of objectives, one must be careful not to assume that the percentage equals specific standards or levels. But as in the same way as for Mathematics and English, we can read some tendencies in the weighing of the objectives.

One result in **History** is that all countries, with the exception of New Zealand, has its centre of gravity on application and emphasises in turn evaluation in Category 3. This means that

the objectives are more focused on applying and evaluating knowledge than describing and reproducing. The table for **Geography** shows a similar trend for Norway, Sweden and Scotland, but Denmark and Finland stand out with more reproductive objectives. Finland however puts emphasis on the applied category. For the **Social Sciences** Scotland and Sweden stand out with the greatest percentage of top-level objectives, while Norway, Denmark and Finland emphasise the application dimension. Finland has the highest percentage of written goals at level 1.

Chapter 12 summarises and concludes the study/survey in accordance with the research questions, which was to assess whether the goals and learning objectives of the curricula in Norway are on par with other countries' curricula. We have also discussed the characteristics of the curricula in Norway compared with similar documents from other countries and asked the question of how goals and learning expectations can be understood in light of ongoing educational reforms and the organization of the education system in the countries concerned.

The main conclusion is that the curricula in Norway are approximately at the same level as other countries' curricula, but with variations within subjects. The curricula in Norway are, however, open and less binding than other countries' curricula, and in particular those countries which operate with minimum standards and specific requirements for admission to secondary school.

When the Norwegian regulations allows for the objectives to be reached at different levels, this will entail a lower level of commitment in accordance with certain standards. This is different from all the other countries' plans which have specified criteria or standards within their subjects.

There seems to be no uniform way of describing the standards of content and/or assessment, but the new qualification frameworks seem to harmonise and lead to a more uniform practice in this area.

The curricula in Norway are minimalistic in terms of content descriptions. The Danish curriculum represents the other extreme by describing canonic knowledge. The objectives of the Norwegian national curriculum plan are clear about which competences should be acquired by the pupil, but does not list the concepts and principles to be included in the teaching. Most curricula in subjects such as the Danish, Finnish and Scottish set higher demands to teaching itself. In Mathematics for example, the Finnish and Swedish are more specific on mathematical thinking and ways of working. Some would argue that an open curriculum like the Norwegian leads to great variation in practices, but there are indications that traditional practices continue when the curriculum allows for great variety, something which also suggests that judgement-based practical knowledge and experience can create

predictability in the system. The content will be important when the pupils should be assessed.

It can also be argued that it is unfair to evaluate pupils based on knowledge they have not been presented to or worked with in the classroom teaching, which in turn may lead to a random assessment practice, even during the examination. On this basis there is good reason to adjust the curriculum objectives, first and foremost in terms of structuring the knowledge dimensions of the subjects.

If the curricula had standardised a canon in, for example, the subject of Norwegian, and this canon had represented something new in terms of what teachers normally review and pupils work with, this would have caused major changes and probably significant differences at school, at least for a transitional period, than if the schools had had the opportunity to continue as usual. An open curriculum does not necessarily lead to big changes and there is no reason to believe that Ibsen is forgotten even if the curriculum does not specifically mention him.

The plans differ with respect to the extent technology is used as a resource that schools can or should use in order to support pupil learning. Support features are especially emphasised in the Finnish and Danish curriculums. In Mathematics, the use of technical aids is discussed in all the countries except New Zealand, which refers to technology in the document "Mathematics in the Curriculum". In the plans for Finland and New Zealand, it is underlined that the technology will be used to support pupil learning. The Scottish plan limits the technology to a couple of competence aims. The Scandinavian countries refer to ICT more as a tool for calculation, presentation, drawing and construction.

The Science subject group has - as already mentioned - chosen a special procedure in order to answer the main question in the study/survey, and they came to the following conclusion: Overall, the Norwegian Science curriculum is somewhat less thematic in breadth compared to the other Nordic countries - Finland, Sweden and Denmark - which means several themes are coded with 0. Scotland has a similar thematic breadth as Norway, but has greater technical depth in the sense of a higher cognitive level. In line with how the subject group for Science has assessed the curricula, New Zealand comes out with a low level of ambition.

NORSK SAMMENDRAG AV RAPPORTEN

Denne rapporten sammenlikner mål og læringsambisjoner for ungdom i alderen 15–16 år i Norge, Sverige, Danmark, Finland, Skottland og New Zealand. Materialet er læreplaner i fem fag: morsmål/førstespråk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag. Dessuten inngår dokumentasjon om utdanningssystemene og -reformene i de ulike land. Hensikten er å vurdere om mål og læringsambisjonene etter 10. trinn i de norske læreplanene er parallelle med hva som vektlegges i andre lands læreplaner.

Utredningen er gjort i regi av Utdanningsdirektoratet i et samarbeid mellom fagansatte og ekstern ekspertise. Formelle dokumenter og samtaler med ansatte i sentralforvaltningen i andre land utgjør grunnlagsmaterialet for undersøkelsen.

Kapitlene er strukturert etter en modell som ble anvendt i en tidligere rapport om nordiske læreplaner.² Modellen vektlegger beskrivelser av mål og fag og synliggjør både intensjonale og funksjonale sider ved læreplanene. Rapporten tar utgangspunkt i formelle dokumenter. Derfor beskrives først og fremst de formaliserte sidene ved skole- og utdanningssystemene.

Kapittel 1 presenterer problemstilling, design, dokumentasjon, noen teoretiske antagelser og metode. Et innledende poeng er at norsk skole har vært både forhåndsregulert og etterkontrollert gjennom hele sin historie, det vil si forvaltet i form av lovreguleringer på den ene siden og vurderingsordninger på den andre. Kapitlet konkluderer med at resultatkontroll ikke kan erstatte reguleringer og organisatoriske betingelser som rammer inn hva skole og undervisning handler om. Det er heller slik at betingelsesprogrammer og mål- og resultatstyring virker sammen på nye måter. En utfordring for både forskere og ansatte i forvaltningen er å forstå hvordan nye mål og standardsystemer virker inn på utdanningsreformer og læringsambisjoner slik de uttrykkes i læreplaner.

Læreplanene i Sverige, New Zealand og Skottland trekkes fram som eksempler på systemer hvor nivåbeskrivelser/vurderingsstandarder inngår i læreplanverkene. Et slikt standardsystem er i tråd med det europeiske rammeverket (EQF) som innføres nasjonalt på alle nivåer i utdanningssystemet. Standarder har en strukturerende funksjon på undervisningens kunnskapsinnhold. Derfor ser vi at endringen fra mål- til resultatstyring gir økt oppmerksomhet på kunnskapsbeskrivelser i læreplanene. Innholdet setter rammer for hvilken kunnskap som skal vektlegges, og reduserer kompleksitet, noe som igjen kan bidra til faglig fordypning i elevenes arbeid.

²(Sivesind, Bachmann & Afsar 2003)

I siste del av kapittelet beskrives en analysemodell som illustrerer hvordan læreplanene ivaretar politiske, profesjonelle, private og offentlige hensyn. Det gis en oversikt over dokumentasjonsgrunnlag og valideringsformer i prosjektet.

Kapittel 2 presenterer utdanningssystemene i de seks landene, og det gis en kort beskrivelse av styringssystem, oppgavefordeling mellom nivåer og læreplanarbeid på nasjonalt og lokalt plan. Videre beskrives alder for obligatorisk skolestart og hvordan de ulike landene deler systemet inn i årstrinn og nivåer. Nye reformer innebærer mer fleksibilitet på noen områder. Det kan for eksempel gjelde alder for skolestart og hvordan overgangen skjer mellom grunn- og videregående skole. Selv om kvalifikasjonsnivåer er et kriterium for å organisere elever, erstatter de ikke det regulerende prinsippet som deler skolesystemet inn i årstrinn. Det betyr at elevene på ungdomstrinnet i hovedsak organiseres i klasser/trinn etter alder og ikke etter læringskapasitet eller -nivå. Dersom man skal bruke standarder for vurdering og læring, må tilpasset og/eller individualisert undervisning skje innenfor årstrinnes rammes.

Dessuten gir kapittelet en oversikt over fagene i de ulike land. Her framstår Sverige, Danmark og Finland som et fagdisiplinert system, mer enn Norge, Skottland og New Zealand, som har samlet enkelte fagdisipliner i grupper av fag, også kalt "læreområder" (*learning areas*). Dette gjelder i særlig grad de praktisk-estetiske fagene, naturfag og samfunnsfag. Finland planlegger imidlertid en samordning av fagdisipliner i den nye reformen som antagelig vil bli innført i skoleåret 2013/2014.

I kapittelet oppsummeres fag- og timefordelingen i de aktuelle landene. Dokumentasjonen er basert på første del av prosjektet. Norge regulerer fag- og timefordeling på nasjonalt nivå og er minst fleksible når det gjelder å gjøre lokale omfordelinger. Det finske systemet er det mest fleksible i Skandinavia. New Zealand og Skottland har nærmest full fleksibilitet når det gjelder fag- og timefordelingen.

Det er også ulik fordeling av tid mellom fag. Norge prioriterer samfunnsfag og religion samt morsmål/førstespråk. Danmark prioriterer morsmål, fremmedspråk og kunstfag, mens Finland vektlegger matematikk, naturfag og kunstfag.

Landene i undersøkelsen har ulik andel elever i private skoler. Her har Sverige åpnet opp for privatisering de senere år. I 2008/2009 omfattet de svenske friskolene ca. 14 % av elevene³ og de danske privatskoler ca. 13 %.⁴ I Norge er tallet 2,6.⁵ På New Zealand går ca. 85 % på

³(Statistiska centralbyrån 2010)

⁴Hentet 03.01.11 fra <https://www.borger.dk/Emner/skole-og-uddannelse/folkeskolen-privatskoler-efterskoler/Sider/privatskoler-og-friskoler.aspx#RichHtmlField2Bookmark0>

⁵Hentet 03.01.11 fra http://www.ssb.no/utdanning_tema/

offentlig skole. Både Finland og Skottland ivaretar enhetsskolens prinsipper, så her går elevene på sin nærscole. På engelsk kalles enhetsskole for *comprehensive school*.

Kapittel 3 beskriver læreplanssystemene i de utvalgte landene. Alle læreplanene synes å være strukturert over den samme lesten, med innledende (for)mål for fag, beskrivelser av gjennomgående ferdigheter, hovedområder i faget / sentralt innhold, læreplanmål som beskriver kunnskap/kompetanse, og bestemmelser eller retningslinjer for vurdering. Systemene skiller seg fra hverandre når det gjelder beskrivelser av målbare standarder.

Det skjer en rekke endringer på læreplanfeltet i de ulike land. Norge endret læreplanene for grunnskolen på 1990-tallet og da Kunnskapsløftet ble innført i 2006. Vi finner den samme reformsyklusen i andre land, for eksempel i Finland, som innførte læreplaner på 1990-tallet (Lpo 1994) og i 2004 og en midlertidig plan i 2002. I Finland forberedes neste læreplanreform.

Sverige har i det siste tiåret styrt etter læreplanen fra 1994 (Lpo94) og har nå forberedt en ny plan som skal iverksettes fra skoleåret 2011/2012. Med denne planen innføres sentralt innhold og kunnskapskrav på både barne- og ungdomstrinn. Danmark innførte også en læreplanreform på 1990-tallet og har hatt flere reformer siden den gang. Reformen *Klare mål* kom i 2002, og *Felles mål* kom i 2004 og ble justert i 2009.

De skotske myndighetene har siden 2002 arbeidet med nye læreplaner. Retningslinjene ble publisert i 2009 og inngår i systematisk implementeringsarbeid fram til 2011. Nytt med de siste læreplanene er en mer systematisk orientering mot læringsutbytte i form av nivåbeskrivelser. På New Zealand ble nye læreplaner innført under en felles plattform i 1992, som igjen ble revidert i 2000/2002 og 2006. Her er også nasjonale standarder innført. Alt i alt synes læreplaner å være under stadig revidering i alle de landene som denne undersøkelsen omfatter.

Kapittel 4 omhandler standarder som utvikles i tilknytning til læreplaner. Hovedtemaet er standardisering av vurderingspraksis på ungdomstrinnet. Ikke alle læreplaner gir eksplisitte angivelser av nivå. For eksempel finnes det ikke konkrete nivåbeskrivelser i Kunnskapsløftet, selv om det settes standarder gjennom det nasjonale vurderingssystemet. At flere og flere land velger å angi standarder i eller i tett tilknytning til læreplanverket, har å gjøre med nye vurderingssystemer som de nye nasjonale testene. Analysen viser at disse standardene er beregnet for arbeid med formell elevvurdering og de karakterskalaene som brukes i de ulike land.

Standardbeskrivelsene er kommet som resultat av økt vekt på vurdering av utdanning, og ikke minst som resultat av internasjonale undersøkelser som tester elevenes prestasjoner på ulike områder. Rammeverk for denne type undersøkelser er svært konkrete når det gjelder hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene skal prøves i. Derfor vil erfaring og kunnskap om

hva elever kan mestre i en skolesituasjon, være bestemmende for hvordan rammeverkene utformes og i neste omgang testes. Videre vil mål på validitet og reliabilitet trekkes inn i diskusjonen om hvordan standarder utformes.

I rammeverk for vurdering finnes gjerne oppgavetyper og løsninger som viser hvordan læringsnivået skal forstås og bestemmes. De spesifiserer kunnskaper og ferdigheter som kreves for å løse oppgaven. I læreplansammenheng blir utfordringen å omforme slike rammeverk slik at de fungerer som læreplaner. Som det beskrives i kapittel 3, har læreplaner en karakteristisk form ved at de typisk er delt inn i følgende deler: formål, fagområder/disipliner, mål og noe kort avslutningsvis om vurdering. Det er ikke nødvendigvis slik at rammeverk for vurdering dekker alle disse delene.

I dette prosjektet har vi undersøkt hvordan ulike lands myndigheter lar seg inspirere av internasjonale rammeverk og bestemmelser når de skal utvikle læreplaner. Dessuten har vi undersøkt hvordan standardbeskrivelser inngår i, eller utformes i tett tilknytning til, læreplaner. Slike rammeverk inngår i systemer av regulerende og veiledende tekster:

I denne rapporten vil følgende systemer og rammeverk trekkes frem:

- ECTS-skalaen, som beskriver sju nivåer for prestasjoner, fra A til F, og som anvendes for å vurdere elevenes kvalifikasjoner.⁶ ECTS står for European Credit Transfer and Accumulation System og inngår i et formalisert system for definering, testing og formalisering av kvalifikasjoner. Det er del av EUs arbeid for å sikre kvalifikasjoner på tvers av landegrenser. I systemet inngår beskrivelser av kjernekompetanser (*key competencies*), et europeisk kvalifikasjonsrammeverk, internasjonale studiebevis, kvalitetssikring av yrkesopplæring, validering av formal- og realkompetanse, elektroniske portaler som gir oversikt over utdanningsveier, og ekspertise som er med på å utvikle systemet og veilede andre i bruken av det.
- Det europeiske rammeverket for språk, som viser til ferdigheter i anvendelse av språk i konkrete sammenhenger på bestemte nivåer (Council of Europe 2007a).

Av nasjonale rammeverk har vi kort beskrevet:

- The Scottish Credit and Qualification Framework (SCQF 2010)
- National Certificate of Educational Achievement (NCEA), som forvaltes av the New Zealand Qualifications Authority (NZQA)⁷

⁶Hentet 03.01.11 fra http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm

⁷Hentet 03.01.11 fra <http://www.nzqa.govt.nz/qualifications-standards/qualifications/ncea/>

Et spørsmål blir hvordan utdanningsmyndighetene oversetter rammeverk for vurdering til en læreplankst som angir hva man kan forvente "at alle personer på det aktuelle kvalifikasjonsnivå skal vite, kunne og være i stand til å gjøre".⁸ Ut fra denne definisjonen vil en standard ikke beskrive en individuell ferdighet, men hva alle elever på et bestemt årstrinn kan forventes å beherske. Standarden beskriver et mulighetsrom, men samtidig på en slik måte at det er mulig å sjekke i ettertid om prestasjonen er på forventet nivå.

I Norden er det foreløpig bare Sverige og Finland som har valgt å formulere standarder i forbindelse med læreplanene. Disse standardene definerer en forventet kunnskap eller kompetanse på bestemte årstrinn. Sverige har valgt å nivådifferensiere sine standarder, i form av hva de kaller *kunnskapskrav*. Sverige har med utgangspunkt i langsiktige mål og et sentralt innhold formulert kunnskapskrav for tre nivåer, A, C og E på 9. årstrinn. Finland har beskrevet vurderingskriterier for karakteren 8, men det er 10 som er beste karakteren.

Standardene i Sverige og kriteriene i Finland er laget i tråd med internasjonale rammeverk. Mest tydelig reflekteres denne referanserammen i de finske læreplanene for moderne språk/engelsk. Når det gjelder språkferdigheter, er planen utformet med utgangspunkt i det europeiske rammeverket for språk (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment). Begrunnelsen for dette rammeverket er at det er viktig med "mutual recognition of language qualifications", og at man bør legge til rette for "educational and occupational mobility". Det heter videre: "It is increasingly used in the reform of national curricula and by international consortia for the comparison of language certificates."⁹

Kravene til lytte- og leseforståelse angis for eksempel med en direkte henvisning til rammeverkets B1-nivå (B1.1), men når det gjelder tale- og skriveferdigheter, vises det til A2-nivå (A2.2). I fagrapporten fra engelsk kommenteres det at kriteriene i det finske *vitsordet* angir et svært høyt nivå selv om det ikke representerer den høyeste karakteren. I Finland har man altså valgt å presisere hva som er prestasjoner på et høyt nivå, selv om mange elever presterer svakere og ikke vil oppfylle de kriteriene som er fastsatt i tilknytning til læreplanen. En utdanningsmyndighet kan altså i en læreplansammenheng differensiere mellom nivåer innenfor eller på tvers av bestemte årstrinn, noe som vil medføre et begrep om forskjeller i nivåprestasjoner mellom elever. Når standardene skiller mellom nivåer, betyr det at man nivådifferensierer mellom svake og godeprestasjoner.

I en vurderingssammenheng vil en standard være et forsøk på å fastsette en målestokk som elevene skal vurderes etter. Standardene uttrykker et ønske om å gå fra relative mål til hva

⁸(Kunnskapsdepartementet 2010a)

⁹(Council of Europe 2007b)

som regnes for absolutte i vurderingsarbeid. Det vil si at elevene vurderes etter beskrivelser av hva de skal prestere eller mestre.

Standarder er derfor framkommet som et strukturerende element i vurderingen, men gir ingen konkret instruksjon for hvordan resultater kan eller skal testes. De er heller *normgivende* gjennom å beskrive forventninger til hva noen *skal kunne* vite, utføre eller mestre i bestemte sammenhenger. Det vil si at standarder er en form for normative *beskrivelser* av hva som er en god prestasjon, og hva som er en mindre god prestasjon.

Et interessant funn i denne undersøkelsen er at standarder slik de presenteres i de ulike land, særlig spesifiserer hvilken kunnskap som inngår i læringsaktivitetene. En standard er *ikke et mål for læring, men mål på læring*, noe som kan ha konsekvenser for undervisning og ledelse. Det vil si at en standard vil presisere, implisitt eller eksplisitt et *innhold* for hva som skal vurderes.

En slik spesifisering gjør standarder svært klasseromsnære i den forstand at de beskriver hva elever ikke bare skal prestere, men hva de skal arbeide med av stoff og oppgaver i de ulike fagene. Standarder har derfor betydning for hva som forstås med innhold i fag, og hvilket stoff som vektlegges i lærebøker og tilhørende midler. Slik sett kan standarder få indirekte betydning for hva lærere og elever vektlegger i undervisningen.

Fordi standarder beskriver et faglig innhold, vil de antagelig styre undervisningen i større grad enn det mål for læring gjør. I hvilken grad standarder strukturerer undervisning, er dessuten avhengig av en rekke andre forhold, som for eksempel hvordan testsystemer, nasjonalt eller internasjonalt, etterprøver hva elever mestrer på bestemte områder. Sist, men ikke minst avhenger standardenes funksjonalitet av hvordan skolene svarer på ytre krav i sitt lokale læreplan- og vurderingsarbeid (Roald 2010; Skedsmo 2009). En kan derfor ikke anta at standarder styrer uten videre. Systemet vil være avhengig av hvordan vurderingssystemene og læreplanene fungerer sammen.

Kapittel 5 beskriver grunnleggende ferdigheter i fag som er gjennomgående i de norske læreplanene, nemlig det å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy. I Sverige omtales grunnleggende ferdigheter i de overordnede målene. Her handler grunnleggende ferdigheter om å bruke det svenske språket i tale og skrift, og å anvende matematisk teknikk. Videre skal elevene lære å bruke moderne teknikk som verktøy i kunnskapssøking, kommunikasjon, på skapende og lærende vis. Til sammenlikning med den norske læreplanen har den svenske større vekt på problemløsning, både som arbeidsmåte og som kompetanse på tvers av fag. I Danmark er man i beskrivelsen av ferdigheter opptatt av det å kunne lytte, samtale, presentere, skrive og lese samt det å kunne anvende matematikk.

I Finland er å lytte, lese, skrive og tale sentrale aspekter i planen. I tillegg vektlegges grunnleggende matematiske ferdigheter som å kunne stille opp modeller for matematiske hverdagsproblemer, å kunne lære seg matematiske tankemodeller og øve seg på å huske, konsentrere seg og uttrykke seg eksakt. I den kommende læreplanreformen som forberedes i Finland, synes *Civic skills* å bli et bærende tema.

I Skottland vektlegges tre kompetanseområder: helse og velvære, *literacy* og *numeracy* og i tillegg fem kjerneferdigheter: kommunikasjon, tallforståelse, IKT, arbeide med andre og problemløsning. New Zealand beskriver helt konkret fem ferdigheter på tvers av fag: å kunne tenke, å kunne bruke språk, symboler og tekster, å kunne handle ut fra selvinnsikt, å kunne samhandle med andre og kunne delta og bidra.

Oppsummerende kan vi si at *literacy* og *numeracy* er innarbeidet i alle land, men uttrykkes gjennom bruk av ulik terminologi, noe som kan ha en konsekvens for hva som vektlegges i faget. Det synes som om den skotske læreplanen er mer orientert mot de personlige sidene av mestring, som for eksempel å lære seg å handle ut fra selvinnsikt, mens man i Finland, Danmark og Sverige vektlegger problemløsning som ferdighet. I Norge er en slik ferdighet nevnt i formålet for matematikkfaget, men ikke som en tverrgående ferdighet.

Kapittel 6 og 7 sammenlikner formålsbeskrivelser i læreplaner for fag i de ulike land og viser hvordan målene blir satt i sammenheng med skolens omverden og arbeidet i klasserommet. Formålene angår begge disse sidene ved fagkonteksten. Den ene siden av formålet relaterer skolefaget til *samfunnet* rundt, mens de tre andre kategoriene relaterer seg til pedagogiske aspekter som gjelder undervisningssituasjonen: *kunnskap/innhold, lærer, elev*.

Når det gjelder samfunnsaspektet, er dette tydeligere framme i de norske formålene for morsmål/førstespråk enn i de svenske og danske formålene. I andre fag, som samfunnsfag, er aspektet naturlig nok til stede i alle planer, men det er også framme i formålene for naturfag og matematikk, men ikke like mye i alle land.

De norske formålene skiller seg ut ved at de framhever eleven som en aktiv deltaker som skal utvikle demokratiske holdninger for å bli en samfunnsaktiv borger. De fleste andre læreplaner anser faget for å være et verktøy for mestring av utfordringer i samfunn og arbeidsliv, men fremmer ikke like sterkt eleven som en samfunnsaktør. Skottland og Finland peker på nytten av for eksempel morsmål/førstespråk i økonomisk øyemed. Dessuten blir det internasjonale perspektivet fremmet i større grad i norske læreplaner enn de andre, samtidig som andre lands formål legger mer vekt på nasjonal kultur og identitet.

Kunnskapsaspektet er framstilt forskjellig i ulike fag, men det er likevel overlappende. I det som tilsvarer norskfaget, er tekst- og språkkompetanse sentralt i alle land. Videre forholder de nordiske landene seg til et utvidet tekstbegrep. Bare den norske læreplanen i morsmål forutsetter opplæring i to skriftspråk. I læreplanene i engelsk framheves brukskunnskap som

sentralt i faget, og alle de nordiske læreplanene relaterer faget til praksis. I dette ligger det et anvendt perspektiv som relaterer matematikk til hverdagslivet. I læreplanene vektlegges kunnskap om kulturarv og levemønstre, men bare i noen land vektlegges de estetiske sidene ved fagene. Estetiske og etiske dimensjoner er lite vektlagt i de norske formålene, selv om ideer om holdningsskaping og om den samfunnsaktive elev er gjennomgående.

Læreraspektet er ikke like mye framme i alle lands læreplaner. De norske formålene nevner ikke lærerens rolle eksplisitt. Her er det opplæring i *faget* som skal forberede eleven og sette eleven i stand til å være den aktive part. De svenske, danske og finske formålene beskriver undervisning som en sentral aktivitet i faget. I Finland beskrives undervisning i matematikk som systematisk, konkret og rettet mot hverdagserfaringer. Metodiske aspekter er også fremmet i de skotske og newzealandske formålene i større grad enn i Norge. Når arbeidsmetoder nevnes i de norske formålene, er det med henvisning til problemløsning, lek og ferdighetstrening, som i matematikk. Det er med andre ord elevens aktiviteter som står i sentrum.

Eleven er derfor mer synlig i den norske enn i andre lands læreplaner. Det er særlig elevens evner og behov som fremmes, i tillegg til fagets bidrag til dannelse og personlig utvikling. Flere land er opptatt av å utvikle nysgjerrighet, som i naturfag, mens viktigheten av elevenes iakttakelser er framhevet i Danmark. At eleven skal forberedes på valgsituasjoner i sitt framtidige liv, blir understreket. I dette ligger et moralsk handlingsperspektiv. Elevens historiebevissthet er framhevet i det norske formålet for samfunnsfag, og det knyttes an til et livslangt læringsperspektiv. Slik sett er det eleven som blir beskrevet, både i rammen av skolen som sted for læring og i sitt livsløp som ung og gammel. Dette viser at formålene peker utover én enkelt lærings situasjon, både sosialt og tidsmessig. I noen av landene legges det mer vekt på livet rundt skolen enn på selve undervisningen. De norske formålene er et godt eksempel på det.

Formålene analyseres med utgangspunkt i to modeller. Den første skiller mellom tre kunnskapsfelt: skolefaglig kunnskap, akademisk og håndverksfaglig kunnskap og allmenn/praktisk kunnskap. Formål for fag gjelder skolefagene og tar slik sett utgangspunkt i dem. Når formålene peker utover denne kunnskapen, aktualiseres de allmenne og praktiske sidene ved faget. I denne sammenhengen settes store temaer på dagsorden som *bærekraft*, *demokrati* eller *hverdagserfaringer*. Formålene viser i mindre grad til akademiske eller håndverksmessige kunnskaper, selv om ungdomstrinnet forbereder elevene på et mangeårig liv i skolen, hvor nettopp vitenskap og håndverk er rammen om kunnskapsutvikling. Noen formål er mer rettet mot utdanning og kvalifisering enn andre. Det gjelder de skotske og de finske. Rett nok er skolefagene innrettet mot videre skoleløp, men dette er et implisitt snarere enn et uttalt formål.

Kapittel 8 tar for seg kunnskapsbeskrivelser i faget morsmål/førstespråk. Undersøkelsen legger særlig vekt på dette faget fordi det danner grunnlaget for mange av de andre fagene i skolen. Derfor kaller vi morsmålet for et regifag. Dette har å gjøre med *literacy* som omfatter kommunikative ferdigheter, noe som det legges vekt på i alle fag, og hvor morsmål/førstespråk har et særlig ansvar.

Andre bærende temaer i læreplaner for fag er problemløsning (matematikk), bærekraft (naturfag) og demokrati (samfunnsfag). Det vil si at andre fag også kan ha rollen som regifag, men ikke på samme måte som førstespråk/morsmålsfaget.

Hovedområder og -temaer har også en strukturerende funksjon i enkeltfagene, selv om de også preges av detaljerte kunnskapsbeskrivelser i form av begreper og prinsipper som elevene skal lære. I denne forstand fungerer fagene som korrelerende enkeltdisipliner, i motsetning til tverrfaglige temaer som har en konsentrerende funksjon. Som vi har nevnt i kapittel 2, preges den norske læreplanen av konsentrerende prinsipper med tanke på integrering av både samfunnsfag og naturfag. Likevel er det ikke opplagt at enkelttemaer i disse fagene skaper den konsentrasjonen som er nødvendig for å redusere kunnskapskompleksiteten.

En antagelse er at temaer hjelper lærere og elever i strukturering av eget arbeid. Derfor er det viktig å avklare om læreplanene har en klar idé om tematiske strukturer, i eller på tvers av fag, og om de strukturerer kunnskapen ut ifra hvor mye tidsom settes av til faget. Dette er igjen et spørsmål om måten temaer strukturerer undervisning på, for eksempel ved at man har prosjekt-/temauker som implisitte "teaching points" eller "treffpunkter" som trekkes inn i presentasjoner og arbeid med aktiviteter og oppgaver, i eller på tvers av fag.

I den norske planen for morsmålsfaget er *tekstbegrepet* et typisk omdreiningspunkt. Tre av fire områder viser til tekster som et sentralt tema. Tekster framheves også i andre land, men er ikke like mye vektlagt. I Danmark er for eksempel språket det gjennomgående temaet i overskrifter for fagets delområder, mens kommunikative ferdigheter danner områdene i morsmålsfaget i Skottland. New Zealand velger meningsbegrepet som et bærende tema og er opptatt av reseptive ferdigheter på den ene siden og produktive ferdigheter på den andre (lytte/lese versus tale/skrive). Sverige og Finland har den mest kompliserte fagorganiseringen, ved at man kombinerer tekst, språk og kommunikative ferdigheter i fagstrukturen.

De nordiske landene har også en større vektlegging av kultur/litteratur som et bærende element i morsmålsfaget enn de andre landene. Det gjelder også engelskfaget. Innholdsorienteringen er dermed sterkere i de nordiske land enn i Skottland og New Zealand, hvor man ikke nevner kultur i de overgripende temaer for språkfagene. Her er kommunikative ferdigheter i større grad bærende. Det konkluderes med at innholdscomponentene i den norske læreplanen prøver å favne bredere, dvs. gå utover

faginterne begreper og prinsipper, sammenliknet med kompetansemål til de andre landenes mer konkrete læreplanmål, hvor også metodebeskrivelser inngår.

Kapittel 9 Når vi studerer læreplanmålene nærmere (innholds-/kompetansemål), framtrer flere temaer som konsentrerer fagets innhold. I engelskfaget kan vi for eksempel nevne kommunikasjonssituasjon og interkulturell kompetanse som gjennomgående temaer for alle de nordiske land. Norge er alene om å fokusere spesielt på språkkunnskap. De skandinaviske landene har det til felles at de fokuserer på sjangerkunnskap, det utvidede tekstbegrep og sosiokulturell kompetanse.

Tematikken varierer noe mellom land, men et interessant hovedfunn er at danske og finske planer beskriver metodiske aspekter som innhold i faget, for eksempel innlæringsstrategier, egenvurdering og læringsstiler. I den norske læreplanen er denne type temaer presentert i læreplanens generelle del, men prinsippene gis ikke like stor oppmerksomhet i læreplaner for fag. Den norske læreplanen i engelsk er også mer overordnet/generell i sine beskrivelser av kunnskap i faget enn de andre læreplanene, som er mer konkrete. Dette har blant annet å gjøre med innholdsbeskrivelsene som er mer framtrepende i svenske, danske og finske læreplaner enn i de norske.

Et karakteristisk trekk ved den norske læreplanen i engelsk skal likevel nevnes: Læreplanen er relativt presis når det gjelder kulturaspektet i kommunikasjonen, som blant annet omhandler unge menneskers levesett, omgangsformer, livssyn og verdier, trekk ved historie og geografi og situasjonen til noen urfolk. Denne typen begreper skaper sammenheng mellom læreplanens formål, mål og kunnskapsbeskrivelser i læreplanen og de lærebøker/-midler som videreformidler læreplanens begreper i sin kunnskapsorganisering av faget.

Når det gjelder realfagene og samfunnsfag, framtrer matematikk som det mest disiplinorienterte med sine helt spesielle begreper: tall, algebra, geometri, måling, statistikk, sannsynlighet, kombinatorikk og funksjoner. Norge og Finland peker seg ut som de mest spesifiserte i beskrivelser av hovedbegreper i faget. Som nevnt vektlegger Sverige og Finland problemløsning som en ferdighet på tvers. I Norge er regning valgt som det integrerende begrepet, men det fanger ikke like godt den tverrfaglige dimensjonen.

Når det gjelder naturfag, har Norge en svært enkel fagstruktur sammenliknet med Sverige, Danmark og Finland, som alle deler faget inn i disipliner. Den finske planen peker seg ut som den mest detaljerte. Selv Skottland og New Zealand er mer detaljerte når det gjelder å beskrive begreper i naturfag, selv om disse landene har et fellesfag som Norge. Likevel finner vi mange av de samme temaene i den norske læreplanen igjen i de andre planene.

Den norske modellen kan sies å konsentrere faget gjennom tverrfaglige temaer, men hjelper ikke skolene med å konkretisere disse områdene i lys av faglige begreper slik det gjøres i andre land. Det betyr at konkretiseringen av fagets kunnskapsområde i stor grad overlates til

læremiddelprodusenter og lærere. Det samme mønsteret går igjen i samfunnsfag. Også i dette faget er Finland mest fagspesifikk i sin beskrivelse av kunnskap.

I samfunnsfag har faggruppene beskrevet faglige begreper og prinsipper i fortolkning av historie og samfunn, som kausalitet, empati, multiperspektiver, kontinuitet/endring, kildekritikk, historiebevissthet og historiebruk. Sammenliknet med de andre landene synes de norske læreplanene å legge stor vekt på prinsipper som gjelder forklaring og multiperspektivitet, men ikke like stor vekt på for eksempel kildekritikk, historiebruk og historiebevissthet. Det virker som om norske læreplaner er mindre orientert mot beskrivelse og dokumentasjon og mer opptatt av å utvikle avanserte ferdigheter i faget.

Kapittel 10 Kunnskapsbeskrivelsene er avgjørende når man skal beskrive innholdet i læringsambisjonene. Både teoretisk og ut fra erfaringsbasert kunnskap er det mulig å skille mellom enkle og mer kompliserte tekster og mellom lett og vanskelig stoff. Det betyr at kunnskapsdimensjonen er avgjørende for kompleksiteten i læringsambisjoner. Samtidig er læringsambisjoner avhengig av hva som kreves av metoder og framgangsmåter i arbeid med kunnskapsstoffet. Det vil si at målkompleksiteten avhenger av både innhold i og tilnæringsmåter til faget.

Den siste delen av rapporten beskriver kompleksitet som en kombinasjon av hva elever skal gjøre i faget, og målenes innhold eller kunnskapsdimensjon. Vi har analysert mål ved å se på gjøringsdimensjonene på den ene siden og den kunnskapen eleven skal arbeide med / lære på den andre siden.

Faggruppene er bedt om å kategorisere læreplanmålene/innholdsbeskrivelsene ut fra en tredelt skala som tar utgangspunkt i en klassifisering av gjøringsdimensjonene relatert til kunnskapsinnholdet. Kompleksiteten avgjøres både ved å avveie ferdighetskravene, som uttrykkes av verbene, og ved å drøfte stoffets vanskegrad. Ut fra slike avveielser plasseres målet i tre kategorier: 1) målsom er av reproduserende karakter, 2) mål som gjelder anvendelse, og 3) mål som gjelder vurdering/refleksjon og metakognitive funksjoner.

I analysen av morsmål/førstespråk har faggruppen dessuten delt mellom reseptive og produktive mål. Dette er en svært interessant distinksjon i vurdering av mål. Ifølge fagrapporten i norsk er resepsjonsmål ikke like observerbare som produksjonsmål i og med at de dreier seg om faglig input mer enn output. Reseptive mål sier noe om hva elever skal sette seg inn i, studere nærmere, utforske, lese inngående, forstå, noe som helt klart assosieres til reseptive ferdigheter og det vi vanligvis har kalt for *innholdsmål* eller innholdskomponenter i faget.

I morsmålsfaget skiller Finland seg ut med denne type målsetninger. Elevene skal ikke kun produsere og vise seg aktive gjennom muntlige presentasjoner og skrivning, men forventes å lese og lytte til fagtekster, enten de er skriftlige eller fortelles av lærere eller andre elever.

Disse ferdighetene er mer implisitte i den norske læreplanen, som i hovedsak fokuserer på produktive mål, i likhet med flere av de andre landenes læreplaner. Går vi nærmere inn på de produktive målene og drøfter kompleksitetsgraden, ser vi at Finland ikke har noen mål på det laveste nivået, og at det har flest på det midterste nivået. Norge på sin side har en jevnere fordeling mellom alle målnivåene.

Faggruppen for norsk konkluderer også med at morsmålsfaget/førstespråk i Norge tenderer mot å ha et høyere nivå enn det verbene i utgangspunktet signaliserer, og det har med kunnskapsdimensjonen å gjøre. Dessuten har planen en tendens til å favorisere begrepet vurdering, og den bruker ikke begrepet skaping som den skotske. Dette betyr at det å endre verbene i læreplanen ikke nødvendigvis reduserer kompleksitetsgraden.

Kapittel 11 Den samme framgangsmåten er brukt i de andre fagene, med unntak av at fagoversiktene ikke skiller mellom reseptive og produktive mål. Det betyr at reseptive mål plasseres i kategori 1. I **engelskfaget** finner vi at kompetansemålene i den norske læreplanen fordeler seg jevnt mellom de tre gruppene av mål, mens den svenske læreplanen har prioritert mål i kategori 3. Danmark skiller seg igjen ut med stor vekt på anvendelsesdimensjonen.

Når det gjelder kategorisering av mål i **matematikk**, har faggruppen valgt å spesifisere målene mer detaljert, og "lest" verbene ut av hva elevene skal mestre i fag. Gruppen har både sett på prosesser/handlinger som er uttrykt som verb, og prosesser/handlinger som ikke er det. For eksempel vil ordet *anvendelse*, som er et substantiv, bli betraktet som et verb, siden det er avledet av *anvende*. Videre har gruppen kategorisert verbene etter en syvdelt skala, som igjen er redusert til tre nivåer med samme inndeling som for de øvrige fagene. Endelig er gjøringsdimensjonene vurdert i forhold til vanskegrad i forhold til hva som skal inngå av temaer, begreper og prinsipper i undervisning og læring, tradisjonelt forstått som lærestoff.

I en av oversiktene gjengir vi de verbene som er analysert, og som plasseres ut fra kompleksitetsgrad. Tabelloversikten viser at det å *anvende* plasseres i både gruppe 2 og gruppe 3. Det vil si at kompleksitetsgraden er vurdert ut fra hva eleven skal anvende, og ikke bare verbet *anvende*, som et nivå i seg selv.

Den norske læreplanen i matematikk legger større vekt på kompliserte mål (kategori 3) enn enkle mål (kategori 1) og har en relativt stor andel mål på det midterste nivået. Det samme mønsteret finner vi i Sverige, men her legger læreplanen større vekt på de to øverste kategoriene. Finland plasserer seg i en mellomstilling med størst vekt på nivå 2. Til sammenlikning har den danske og skotske læreplanen ingen reproduserende mål. Danmark har sine mål jevnt fordelt på gruppe 2 og 3, mens Skottland og New Zealand peker seg ut ved å ha overvekten av mål på det anvendte nivået (kategori 2). Sammenliknet med de andre

landene synes Norge å ha et høyt ambisjonsnivå og en relativt balansert differensiering mellom målnivåer.

Naturfagsgruppen har valgt å anvende et eksternt rammeverk fra TIMSS til å definere kompleksitetsgraden i læringsambisjonene. Deres framgangsmåte er å tolke de kognitive ferdigheter som uttrykker vanskegraden i utførelsen, som igjen vektes opp mot innholdsstandarder i TIMSS.

Oversikten som er laget for naturfag, viser hvor omfattende dette faget er i antall mål. Vi ser også at Norge og New Zealand skiller seg ut med færrest detaljerte anvisninger. Dette kommer av at landene har et felles naturfag. Likevel betyr denne forskjellen at de andre nordiske landene har mer detaljerte målanvisninger for de enkelte fagdisipliner. Vektingen av målnivåer er relativt lik i Finland, Danmark og Norge. New Zealand og Skottland peker seg ut med tyngdepunktet i kategori 2, mens de nordiske landene har den største prosenten av mål i kategori 1.

Rapporten fra naturfaggruppen går detaljert inn i en rekke tematiske områder, beskrevet i TIMSS curriculum frameworks, som dekker et bredt spekter av emner innenfor områdene astronomi, teknologi, biologi, miljø- og bærekraft, kjemi, fysikk og geofag. Når kompetansemålene i læreplanen ikke dekker temaet, gis skåren 0. Når målet implisitt åpner for temaet, gis skåren 1, og når læreplanen dekker temaet, men ikke inneholder verb som angir kognitivt nivå, gis skåren 2. For de øvrige målene som omhandler temaet, gis skåren 3, 4 og 5 avhengig av kognitivt nivå. Disse skårene er i stor grad de samme som gjelder for hva vi har kalt reproduksjonsmål, anvendelsesmål og vurderingsmål i undersøkelsen. I vurdering av naturfag har hvert tema blitt vurdert ut fra bredde, dvs. etter hvorvidt emner dekkes i læreplanen med flere undertemaer, og hvorvidt de representeres av mål på et høyt kognitivt nivå. Ut fra en samlet vurdering av temaer på et område gis en gjennomsnittsverdi som uttrykk for ambisjonsnivå.

I denne sluttrapporten er kun ett tema tatt med som eksempel på den måten læreplanmålene er kodet på. Bruk av TIMSS curriculum frameworks, som impliserer innholdsstandarder, fører til en vurdering av kompleksitetsgrad hvor grad er avhengig av om et tema er nevnt eller ikke, dvs. at kompleksitetsgraden synker dersom temaer ikke er berørt.

I eksempelet med astronomi finner gruppen ut at den tematiske bredden er stor, og at den faglige dybden varierer mellom underområder innenfor dette temaet, som solsystemet og universet, alt avhengig av hvilket kognitivt nivå som gjenspeiles i læringsforventningene. Den tematiske bredden er større i Norge og Danmark enn i Sverige og særlig Finland på dette området. Læreplanen i New Zealand dekker ikke solsystemet som tema og gir svake signaler om faglig dybde innenfor universet som tema.

Et viktig moment er at antall læringsmål under et tema ikke nødvendigvis sier noe om bredden i læreplanen: Ett komplekst læringsmål kan inneholde få og spissede/snevre læringsmål. Faggruppen antar også at antall verb ikke gir en sikker beskrivelse av ambisjoner. Et komplekst læringsmål kan inneholde få og spissede/snevre læringsforventninger. Derfor er det helt avgjørende for læreplanens ambisjoner hvordan kunnskapsstoffet organiseres i temaer og målfokus. Man må altså skille mellom bredde og dybde. Et slikt skille er klassisk i didaktikk/læreplanteori.

I **samfunnsfag** er målene kategorisert som i matematikk og engelskfaget. I dette tilfellet påpeker gruppen at ett mål kan inneholde flere ledd og dermed flere instruksjonsverb. Det betyr at ett mål i realiteten kan representere flere mål når de analyseres innenfor rammeverket. Videre kan verbene plasseres under flere nivåer. Verbet er plassert ut fra hvilket substantiv det hører til, og ut fra en faglig-skjønnsmessig vurdering av nivå. Derfor er det ikke sammenheng mellom antall mål i læreplanene og antall verb som vist i figurene.

I analysen er faget delt inn i tre underdisipliner, historie, geografi og samfunnskunnskap, selv om disse disiplinene i Norge, New Zealand og Skottland inngår som deldisipliner i et integrert samfunnsfag. Siden faget er delt opp og enkelte kategorier omfatter et lite antall mål, skal man være forsiktig med å anta at prosentandeler av kategorier mål i deldisiplinene står for bestemte standarder eller nivå. Men på samme måte som for matematikk og engelsk kan vi lese ut noen tendenser i vekting av målene.

Et resultat i **historie** er at alle landene, med unntak av New Zealand, har sitt tyngdepunkt på anvendelsesmål, og at de i neste omgang vektlegger vurderingsmål i kategori 3. Det vil si at målene handler mer om å anvende og vurdere avansert kunnskap enn om å beskrive og gjengi enkle stoffområder. Tabellen for **geografi** viser en liknende tendens for Norge, Sverige og Skottland, men her skiller Danmark og Finland seg ut med flere reproduksjonsmål. Finland har likevel hovedvekten på den anvendte kategorien. For **samfunnskunnskap** peker Skottland og Sverige seg ut med størst prosentandel av mål på øverste nivå, mens Norge, Danmark og Finland vektlegger anvendelsesdimensjonen. I Finland er det prosentvis flest målformuleringer på nivå 1.

Kapittel 12 oppsummerer undersøkelsen og konkluderer i henhold til problemstillingen, som har vært å vurdere om mål og læringsambisjonene i læreplanene i Norge er på høyde med andre lands læreplaner. Vi har også drøftet hva som karakteriserer læreplanene i Norge sammenliknet med tilsvarende dokumenter i andre land, og stilt spørsmålet hvordan mål- og læringsforventninger kan forstås på bakgrunn av pågående utdanningsreformer og organisering av utdanningssystemene i de aktuelle land.

Hovedkonklusjonen er at læreplaner i Norge er omtrent på samme nivå som andre lands læreplaner, men at det er variasjoner mellom fagene. Læreplanmålene i Norge er imidlertid åpne og i mindre grad forpliktende enn andre lands læreplaner, og i særlig grad i

sammenlikning med de landene som opererer med minstestandarder og særskilte opptakskrav til videregående skole.

Når den norske forskriften åpner for at målene kan nås på ulike nivåer, betyr dette at man i liten grad er forpliktet til å oppfylle bestemte standarder. Dette er forskjellig fra alle de andre landenes planer, som har konkretisert vurderingskriterier eller standarder i sine fag.

Det synes ikke å være en enhetlig måte å beskrive standarder for innhold og/eller vurdering på, men de nye kvalifikasjonsrammeverkene som er utviklet på europeisk nivå synes å harmonisere og føre til en mer enhetlig praksis på dette området.

Læreplanene i Norge er minimalistiske når det gjelder innholdsbeskrivelser. De danske læreplanene representerer den andre ytterligheten gjennom å beskrive en fagkanon. Målene i den norske læreplanen er klare på hvilke kompetanser eleven skal tilegne seg, og impliserer et innhold, men lister ikke opp hvilke begreper og prinsipper som skal inngå undervisningen.

De fleste læreplaner i fag, som for eksempel den danske, finske og skotske, stiller større krav til undervisningen. I for eksempel matematikk er den finske og svenske mer konkret på matematisk tenkning og arbeidsmåter.

Noen vil hevde at en åpen læreplan som den norske fører til stor variasjon i praksiser, men mye tyder på at tradisjonelle praksiser videreføres når læreplaner åpner for stor variasjon, noe som også tilsier at vurdering på et faglig skjønnsmessig grunnlag kan skape forutsigbarhet i systemet. Når elever skal vurderes, vil innholdet være sentralt.

Det kan også hevdes at det er urettferdig å vurdere elever etter kunnskap relatert til temaer og begreper de ikke har fått presentert eller fått arbeide med i undervisningen, og at en vurdering på et slikt grunnlag kan føre til en tilfeldig vurderingspraksis, også i eksamenssituasjonen. På dette grunnlaget er det god grunn til å justere læreplanenes målsetninger, først og fremst med tanke på å strukturere kunnskapsdimensjonen i fag.

Dersom læreplanene hadde standardisert en kanon i for eksempel norskfaget og denne kanonen hadde representert noe nytt i forhold til hva lærere normalt gjennomgår og elever arbeider med, ville dette skapt større endringer og sannsynligvis ulikheter i skolen, i alle fall i en overgangsperiode, enn om skolene får anledning til å fortsette i gamle spor. En åpen læreplan fører ikke nødvendigvis til store endringer, og det er ingen grunn til å anta at Ibsen glemmes selv om læreplanene ikke nevner ham.

Planene er ulike med hensyn til omtale av teknologi, dvs. hvilke ressurser skolen kan eller bør ta i bruk for å støtte opp om elevers læring. Støttefunksjonen er særlig vektlagt i finsk og dansk læreplan. I matematikkfaget omtales bruk av tekniske hjelpemidler i alle land unntatt

New Zealand, som omtaler teknologi i dokumentet *Mathematics in the Curriculum*. I planene for Finland og New Zealand presiseres det at teknologien skal brukes for å støtte elevens læring. Den skotske planen omtaler teknologi bare i et par kompetansemål. De skandinaviske landene omtaler IKT mer som et verktøy for beregning, presentasjoner, tegning og konstruksjon.

Naturfag har som nevnt valgt en egen prosedyre for å besvare hovedproblemstillingen i undersøkelsen. De har kommet fram til følgende konklusjon. Totalt sett har den norske læreplanen i naturfag noe mindre tematisk bredde enn de tilsvarende læreplanene i de andre nordiske landene, Finland, Sverige og Danmark, dvs. at flere temaer er kodet med 0. Skottland har tilsvarende tematisk bredde som Norge, men større faglig dybde i betydningen høyere kognitivt nivå. Slik faggruppen for naturfag har vurdert læreplanene, kommer New Zealand ut med et lavt ambisjonsnivå.

INNLEDNING

Denne sluttrapporten er resultatet av et utviklingsprosjekt som har foregått i regi av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Formålet er å sammenlikne norske kompetansemål og læringsambisjoner etter 10. trinn med tilsvarende mål fra andre land:

1. Norsk skole og norske elevers resultater sammenliknes jevnlig med tilsvarende forhold i andre land. Vi er opptatt av mobilitet og internasjonalt samarbeid og har på noen områder god oversikt over likheter og forskjeller landene imellom. I arbeidet med å utvide fag- og timefordelingen på barnetrinnet har det stadig vært argumentert med at de norske elevene har færre timer enn gjennomsnittet i OECD-landene. Vi mangler imidlertid konkret kunnskap om fagene og om omfanget av dem i andre land. Videre vet vi lite om hvilken fleksibilitet andre land har i bruk av tid til for eksempel lokale profileringer på ulike trinn.
2. I kjølvannet av PISA og TIMSS har det også vært drøftet hvorvidt norske læreplaner med sine kompetansemål har ambisjoner og læringsmål som er parallelle med dem andre land har. Dette er særlig aktuelt å ha kunnskap om når det gjelder ungdomstrinnet, på grunn av den nye meldingen om dette hovedtrinnet.¹⁰

Sluttrapporten er knyttet til oppdragets del 2, men vil også se resultatene i sammenheng med fag- og timefordelingen, som inngår i første del av prosjektet.

Utvalg av land og fag er et resultat av felles drøftinger mellom Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.

Rapporten sammenlikner mål og læringsambisjoner i læreplanene i fem skolefag i de utvalgte landene: morsmål/førstespråk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag. I tillegg til de nordiske landene, Norge, Sverige, Danmark og Finland, er New Zealand og Skottland valgt ut. Utvalget av land og fag er gjort på bakgrunn av føringer i oppdragsbrevet, PISA- og TIMSS- resultater og hvilke land det framstår som naturlige å sammenlikne Norge med.

Struktur og oppbygging av rapporten:

- Kapittel 1 presenterer problemstilling, design og metode og gir en teoretisk innramming.

¹⁰(Kunnskapsdepartementet 2010b)

- Kapittel 2–4 beskriver organisering av utdanningssystemer og utdanningsforvaltningen i de utvalgte land. Denne delen baseres på analyse av dokumenter og samtaler med ansatte i sentralforvaltningene i ulike land. Kapitlene er en samskriving og videreutvikling av landrapporter utarbeidet i av faggruppene. Tekstgrunnlaget som presenterer fag- og timefordeling er det samme som for prosjektets første del (se punkt 1).
- Kapittel 5 omhandler grunnleggende ferdigheter i fag.
- Kapittel 6–7 sammenlikner formålsbeskrivelser på tvers av land.
- Kapittel 8–9 sammenlikner kunnskapsbeskrivelser på tvers av land.
- Kapittel 10–11 sammenlikner kompleksitetsgraden i kompetansebeskrivelser/-mål på tvers av land og baserer seg på fagrapporter.
- Kapittel 12 gir en oppsummerende analysevurdering og konklusjon.

Teoretiske modeller som presenteres i analysen er utviklet/anvendt i et forskningsprosjekt ved Universitetet i Oslo, v/ førsteamanuensis Kirsten Sivesind, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

KAPITTEL 1 KUNNSKAP OG MÅL – ANALYTISK RAMMEVERK

I vår del av verden er det en selvfølge at barn og ungdom gis et offentlig utdanningstilbud. Som i de fleste land må alle skoler, både offentlige og private, forholde seg til et statlig regelverk som sikrer elevene alle de muligheter utdanning kan gi. Lov- og regelverket beskriver formålet for skolen og gir anvisninger for hvordan elever skal grupperes i skoleslag og skoletrinn. Som en konkretisering av regelverket utformes læreplaner som beskriver hva utdanningen skal omhandle, dvs. hva elever skal vite og gjøre mens de går på skolen. Dessuten beskriver læreplaner hvordan det pedagogiske arbeidet med fag og kunnskapsområder skal forberede elevene til livet etter skolen, dvs. til videre utdanning, yrkesroller, familie- og samfunnsliv.

I Norge anvendes alder som det viktigste kriteriet for å organisere elever i årstrinn¹¹ og skoleslag de første 10 årene av grunnutdanningen. Dette lovbestemte kriteriet fører til at de fleste elever går på sin nærmeste skole og har fylt 15 eller 16 år når de avslutter 10. trinn. På dette trinnet står elevene i Norge overfor valg av ulike retninger, om de ønsker å satse på studieforberevende fag og/eller yrkesrettede spesialiseringer.

Denne rapporten er en utredning av hvilke mål og læringsambisjoner statlige myndighetene i seks forskjellige land legger til grunn for utdanning av ungdom i alderen 15–16 år. For Norges del handler det om læringsambisjoner ved utgangen av ungdomskolen. På dette trinnet går alle elever innenfor det samme skoleslaget. Læreplanene må derfor formuleres på et generelt grunnlag ut fra begreper om hva alle elever, uansett bakgrunn eller interesse, har interesse av og behov for å lære. Det er denne generelle orienteringen som tradisjonelt kalles "allmenndanning" eller "utdanning for alle".¹²

Både lov, reguleringer og læreplaner bestemmes i forkant og skal ligge til grunn for hvordan skolen organiserer sine læringsressurser. Denne organiseringsfunksjonen tilsvarer det Jarning (2010) kaller *forhåndsregulering*¹³. I dette begrepet ligger det at det som foregår på en skole eller i et klasserom, tar utgangspunkt i bestemmelser som gjøres i forkant. Både lov og læreplaner regulerer skolens virksomhet i en bestemt forstand, men uten nødvendigvis å angi regler for alt som foregår i skolen. I og med at slike forhåndsbestemmelser utgjør en betingelsesramme eller et forutsetningsgrunnlag for styring av skolen, inngår regulering i det

¹¹(Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1998, § 2-3)

¹²(Klafki 2002c)

¹³(Jarning 2010)

vi kaller for *betingelsesstyring*.¹⁴ Betingelser danner et forutsetningsgrunnlag for ledelse og læring i skolen, men uten nødvendigvis å angi eksplisitte regler, mål eller framgangsmåter for å lykkes. Derfor er det sjelden et én-til-én-forhold eller en lineær sammenheng mellom betingelser og resultater. Vi vet også at skolen styres ved å respondere på resultatkrav, som avgjøres i avslutningen av en undervisningsøkt, et skoleår eller et studieløp. Skolen har i hele sin moderne historie forholdt seg til ulike former for sluttkontroll som avgjør når læringsbestrebelsene i en skolesammenheng anses som ferdige eller avsluttet.¹⁵ Denne sluttkontrollen har mer eller mindre basert seg på uttrykte standarder, som er beskrivende normer for hva elever skal mestre etter et endt utdanningsløp. Jarning uttrykker det slik:

*Men lenge før masseutdanningen har konfirmasjonen, svenneprøve og artium satt anerkjente standarder for utdanningsresultater. Eksamener, tester og prøver er på sin side viktige innslag av sluttkontroll og virksomme normsettere og dannelsesforbilder i overraskende lange perioder.*¹⁶

Skolen er dermed, slik systemet er bygd opp gjennom hele den moderne utdanningshistorien, styrt både gjennom rammebetingelser i form av *foråndsregulering* og gjennom *mål* som del av en *sluttkontroll*. Begge sider har vært ansett som viktig for et demokratisk utdanningssystem bygd på både *egalitære* og *meritokratiske* prinsipper (ibid.).

Utdanningssystemene i Norge er gjerne framstilt som egalitære, fordi de etter sitt formål skal bidra til at alle elever, uansett bakgrunn, får like rettigheter og muligheter til videre utdanning og yrkesliv. Tilpasset opplæring er beskrevet som del av formålet for norsk skole og forstått som en norm som skal sikre at utdanningen gir alle elever de samme mulighetene.

Tilpasset opplæring har imidlertid først og fremst med forhåndregulering å gjøre og er ikke en individuell rettighet.¹⁷ Individuelle rettigheter gis til elever som på tross av tilpasset opplæring ikke synes å få eller kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Det interessante i denne bestemmelsen er at rettigheter knyttes til *sluttkontroll*, dvs. begreper om tilfredsstillende utbytte. Et spørsmål er om lov- og læreplan gir klare begreper om hva som menes med et tilfredsstillende utbytte.

¹⁴(Bachmann & Sivesind I trykk; Sivesind & Bachmann 2008)

¹⁵ På engelsk benevnes dette som "completion" (Reid 1992).

¹⁶(Jarning 2010, s. 201)

¹⁷(Sivesind & Bachmann I trykk)

Samtidig er utdanningssystemet bygd på et *meritokratisk* prinsipp som innebærer at gode sluttresultater gir adgang til videre utdanningsveier og posisjoner, slik som ved overgangen til videregående opplæring. Et slikt system er ansett som demokratisk i den forstand at offentlige kriterier og vurderingsordninger er bestemmende for inntak til videre studier, og at en plass i utdanningssystemet ikke er direkte betinget av elevenes sosio-økonomiske status.

Norge har altså i hele sin moderne utdanningshistorie styrt skolen gjennom både forhåndsregulering og sluttkontroll, gjennom lover og læreplaner på den ene siden og vurderingsordninger på den andre, og har slik kombinert egalitære og meritokratiske prinsipper. Samtidig har de skandinaviske landene profilert seg gjennom vektlegging av likhetsprinsippene, som innebærer at valg av utdanningsvei skjer sent i skoleløpet, når elevene er 15–16 år. Det vil si at man i Norge ikke har hatt et behov for å beskrive sluttkompetanse de første skoleårene.

Kunnskapsløftet, som ble innført i 2006 med gjennomgående planer for barne-, ungdoms- og videregående trinn, er med på å endre dette mønsteret. I Kunnskapsløftet beskrives mål for hva elever skal vise at de kan eller mestrer på bestemte fagområder. Det vil si at læreplanene beskriver kompetanser i fag, som mål både for underveis- og sluttvurdering av elevene. Likevel er de fleste læreplaner uten klare kriterier for graden av måloppnåelse. Det er denne nivåbeskrivelsen som i den internasjonale forskningslitteraturen kalles for "standarder", og som i større grad en tidligere integrerer *forhåndsregulerte* sider ved læreplaner med det som forbindes med *sluttvurdering* av kompetanse.¹⁸

Vi finner eksempler på utforming av eksplisitte standarder i eller i tilknytning til læreplaner i Finland, Sverige, New Zealand og Skottland. I flere av disse landene er også kvalitetsvurdering integrert i læreplansystemene, som for eksempel i Skottland, hvor endringsstrategien er å gå fra å styre *by merits*, til å styre *by excellence*. Det vil si at sluttkontrollen skaper forventninger om fremragende læring, utover de formaliserte ordningene med inngangskriterier og eksamener. Et spørsmål er om denne tenkningen impliserer *elitistiske* ideer og prinsipper utover de prinsippene som har ligget til grunn for offentlig utdanning i for eksempel Norge.

For Sveriges del er nasjonale prøver testet ut og gjennomført for å understøtte den karaktersetningen som skjer i skolen.¹⁹ Her finnes ikke sentralt gitte eksamener i fag på ungdomstrinnet, men i den reformen som nå er vedtatt, beskrives standarder i form av kunnskapskrav tilpasset internasjonale rammeverk. Også i New Zealand beskrives standarder

¹⁸(Conelly & Connelly 2009).

¹⁹(Cristian Lundahl & Pettersson 2010)

i form av *levels*. Slike *levels* eller nivåer er mer flytende når det gjelder angivelse av årstrinn, og har som en underliggende idé at organisering av elever i større grad skal baseres på forventninger til hva eleven *skal kunne* mestre på bestemte *nivåer*, enn til hva de skal kunne mestre på bestemte alderstrinn.

Levels eller nivåer i form av standarder er kjent fra arbeidet med det europeiske rammeverket (EQF) og det nasjonale (NQF) som er under utvikling, og som har en politisk målsetning å øke elev-/studentmobiliteten mellom skoleslag så vel som land.²⁰ I dette systemet blir utvikling av standarder ansett som et middel for å skape en mer rettferdig vurdering.²¹ Uansett har standarder en utdypende funksjon sett i forhold til målene i læreplanen ved å beskrive ulike sider ved elevers læring:

*EQF tar utgangspunkt i forventet læringsutbytte i form av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Det er en beskrivelse av hva man kan forvente at alle personer på det aktuelle kvalifikasjonsnivå skal vite, kunne og være i stand til å gjøre.*²²

Et interessant aspekt ved dette systemet er at forhåndsstyringen i form av *betingelser* for undervisningen i et fag, blir komplettert av *forventninger* til hva elever *skal kunne mestre* av det de har vært igjennom (se sitat). Det er ifølge denne ideen ikke tilstrekkelig at elever gjennomfører et utdanningsløp og får sitt vitnemål basert på et lovregulert vurderingssystem. En sentral side ved de nye rammeverkene er at myndighetene stiller krav til vitnemålene, det vil si beskriver forventninger til hva elever skal kunne mestre, slik at karakterene eksplisitt uttrykker et nivå på mestringskompetanse.

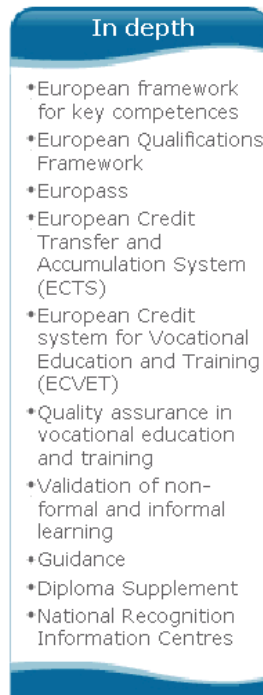
Dette har igjen følger for den vurderingskompetansen som de ulike institusjonene og personene skal være i besittelse av for å sette karakterer på ulike fagområder. Lærere skal kvalifiseres for å kunne vurdere nivåer på mestringskompetanse og være sertifisert for denne oppgaven. Det vil si at nye sertifiseringsordninger etableres som en følge av internasjonale rammeverk. Slik sett vil nye standarder stille krav til sluttvurderingen av elever så vel som av lærere i for eksempel lærerutdanningen. Dette fører til et trykk på nasjonale myndigheter når det gjelder å kvalitetssikre læreres vurderingskompetanse.

EUs system er overgripende og har konsekvenser for ulike sider ved sluttkontroll, som vist i Figur 1, hentet fra den offisielle nettsiden:

²⁰(European Parliament Council 23 April 2008)

²¹(Tveit 2007)

²²(Kunnskapsdepartementet 2010a)



FIGUR 1 OVERSIKT OVER KOMPONENTER SOM INNGÅR I EUS KVALIFIKASJONSSYSTEM²³

Her ser vi at kvalifikasjonssystemet er formet av en rekke dokumenter utover læreplanene. *Nøkkelkompetanser* er kompetanser elevene skal tilegne seg i og på tvers av skolefag, og som de vil ha nytte av livet gjennom.

Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket definerer standarder for hva elever skal vite, kunne eller være i stand til å gjøre på ulike nivåer. Det opereres med en *åttedelt skala* for hva elevene skal mestre, fra det enkleste nivået til det mest avanserte. Områdene dekker hvor bred kunnskap som mestres, og hvilken type kunnskap som skal tilegnes. Videre beskriver rammeverket ferdigheter (*knowhow and skill*) knyttet til variasjonen og grad av selektivitet, dvs. om elever kan velge/redefinere måter å løse problemer på. Dessuten beskrives anvendelsesdimensjoner knyttet til kompetanse, som har å gjøre med hvilke kontekster elevene kan fungere i, hvilke roller de kan håndtere, det å lære å lære og endelig om de kan utvikle innsikt gjennom anvendelse av kunnskap. Dette siste punktet angår holdninger til utøvelse av egen rolle og handlingskapasitet relatert til omverdenens krav og betingelser og vedrører de etiske og holdningsmessige sidene ved kunnskapsanvendelsen.

I likhet med andre klassifikasjonssystemer, som for eksempel Europarådets rammeverk for språk²⁴, er dette rammeverket presentert i en matrise hvor hver celle angis med

²³ Kopiert den 03.01.11 fra: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm

indikatorer/deskriptorer, dvs. beskrivelser av nivå på kvalifikasjoner som kan anvendes i vurdering av elever. Slik sett er systemet innrettet mot vurdering av kompetanse, i likhet med de andre elementene i kvalifikasjonssystemet, eksempelvis en felles skala for vurdering, ECTS, som vi skal komme tilbake til. Alt i alt støttes systemet opp av en rekke ressurser som er myntet på kvalitetssikring av utdanning, veiledning, kontroll og informasjon (se Figur 1). Det er dette systemet som nå innføres i en rekke europeiske land, og som har konsekvenser for hvordan mål formuleres i nasjonale læreplaner.

Vanligvis forbindes standarder med vurdering av sluttkompetanse, men som vår undersøkelse vil vise, har standarder også en tilbakeførende virkning på hva elever skal arbeide med i undervisningen, det vil si hvilke kunnskaper og ferdigheter som undervisningen skal vektlegge, noe som igjen har konsekvenser for *forhåndsreguleringen* av utdanningssystemet. Systemet kan også ha konsekvenser for hvem som kan utstede vitnemål. Det er ikke nødvendigvis de offentlige studiestedene, slik vi er vant til i Norge men kan være egne sertifiseringsenheter der ansatte er trent til å vurdere kvalifikasjoner, som i for eksempel Skottland

Videre skapes forventninger til både individer og institusjoner. Når en institusjon er sertifisert til å dele ut vitnemål eller eksamensbevis, skapes forestillinger om at de uteksaminerte elevene mestrer kunnskap på et bestemt nivå. Et rammeverk for kvalifikasjoner skaper med dette prestasjonsforventninger til elever, men også til studiesteder, skoleeiere og statlige myndigheter om å utforme *betingelser* for å sikre at noe læres på et forventet nivå.

Dette innebærer at myndigheter ikke kun kan satse på forventningsstyring eller resultatkontroll, men må sikre at betingelsesstyringen på en god måte oppfyller de nye forventningsstandardene som del av et *accountability*-system²⁵. Dessuten er det ingen selvfølge at tradisjonelle læreplaner (*guidelines*) og nye standarder fungerer godt sammen. Som Conelly and Conelly (2009) hevder: Læreplaner og standardssystemer kan stå i et konkurranseforhold til hverandre.²⁶ Behovet for å synliggjøre samstemmighet mellom læreplanens mål og resultatforventninger er også en konsekvens av internasjonale undersøkelser, som PISA (Program for International Student Assessment) og TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Med denne typen rammeverk og

²⁴ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Lastet ned 03.01.11 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp

²⁵(Langfeldt, Elstad & Hopmann 2008)

²⁶(Conelly & Connelly 2009)

undersøkelser i fokus øker oppmerksomheten om læreplaners målnivåer, slik oppdraget for denne undersøkelsen understreker:

I kjølvannet av PISA og TIMSS har det også vært drøftet hvorvidt norske læreplaner med sine kompetansemål har ambisjoner og læringsmål som er parallelle med dem andre land har.²⁷

Vi ser på oppdraget som del av en styring som ifølge Lundgren står på "to ben",²⁸ dvs. er basert både på læreplaner på den ene siden og vurderingssystemer på den andre. I vår undersøkelse inkluderer en slik styring både formål og resultatmål og forutsetter både læreplaner og vurderingssystemer. Når styringen står på to ben, skaper systemene stødighet og kontinuitet i læringsarbeidet på tross av samfunnsskapt krav som gjør forventningene uforutsigbare og skaper usikkerhet

Stadige endringer i læreplaner og samfunnskrav synes å skape usikkerhet i lærerrollen. Derfor er det viktig at læreplan- og styringssystemene fungerer stabiliserende på skolen som institusjon. Dette momentet har også blitt tatt opp i OECDs diskusjoner om lærerrollen og kan være en del av bakgrunnen for nettopp å utvikle internasjonale rammeverk som angir målnivåer.²⁹ Ifølge EQF skal det være et stort rom for å konkretisere eller spesifisere hvordan systemene innføres på nasjonalt plan. Utfordringen i denne rammen blir å skape et læreplansystem som fungerer både som en politisk legitimerende ramme og som et praktisk verktøy i planlegging, undervisning og læring.

Denne rapporten sammenlikner læreplaner fra Danmark, Sverige, Norge, Finland, Skottland og New Zealand og ser særlig på hvilke kunnskaper og læringsambisjoner som er nedfelt i læreplanene for ungdom etter 10. trinn, når elevene er ca. 15–16 år. Det gjøres med blick for hvordan kunnskap og læringsambisjoner beskrives som formål og som resultatforventning, som et system "med to ben". Dette systemet er både betingelses-/forhåndsregulert og mål- og forventningsbasert, det siste knyttet til vurdering og sluttkontroll.³⁰ Spørsmålet er hvordan regulering og målorientering virker sammen.

Første del av rapporten beskriver utdanningssystemenes rammebetingelser i form av lover, læreplaner og vurderingssystemer i seks land. I andre del av rapporten drøftes

²⁷(Kunnskapsdepartementet 2010b).

²⁸(Lundgren 2006)

²⁹(European Commission DG EAC 2006)

³⁰(Bachmann & Sivesind I trykk)

læringsambisjonene sett på bakgrunn av læreplanenes mål- og innholdsbeskrivelser i de samme landene.

Et første overblikk over læreplanene gir grunn til å anta at mye er likt på tvers av landegrensene. Noe som skiller systemene fra hverandre, er likevel vektleggingen og utformingen av standardbeskrivelsene. Dessuten framstår trinn og nivåer (*levels*) som ulike begreper. Det betyr at årstrinn (*year*) og nivåer (*levels*) ikke må forveksles med hverandre, noe vi skal komme tilbake til.

Det er ingen enkel oppgave å sammenlikne læreplaner som er utviklet nasjonalt for ulike skolesystemer. Flere av landene lykkes godt i undersøkelser som TIMSS, PIRLS og PISA, som i egne rammeverk setter standardmål for hva elever skal ha lært på bestemte års- eller klasstrinn. En kompliserende side ved denne saken er at disse undersøkelsene har ulike rammeverk og derfor standardmål som ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med hverandre. Når vi også vet at det utvikles utviklingsprogram, både nasjonalt og lokalt, med alternative standardsystemer og sertifiseringsordninger, øker trykket på nasjonale myndigheter til å skape en formalisert struktur som tydeliggjør og forenkler hva skolen skal legge vekt på. I denne rapporten vil vi vurdere hvordan nasjonale myndigheter forsøker å strukturere kunnskapsforventningene i læreplaner, og om de mål som vektlegges etter 10. trinn er på tilsvarende nivå.

HENSIKT OG PROBLEMSTILLING

Hovedformålet med denne undersøkelsen er å sammenlikne læreplaner for 10. trinn i seks land og vurdere om målene og læringsambisjonene i de norske læreplanene er på høyde med målene og læringsambisjonene i andre lands læreplaner.

Sentrale forskningsspørsmål har vært:

- Hvordan beskrives mål og læringsambisjoner for elever i 15–16 års alder?
- Hva karakteriserer læreplanene i Norge sammenliknet med andre land?
- Hvordan kan mål og læringsforventninger forstås på bakgrunn av pågående utdanningsreformer og organisering av utdanningsystemene i de aktuelle land?

Det har vært et ønske å se utforming av mål og læringsforventninger for ungdom i 15–16 års alder på bakgrunn av landenes utdanningsystemer og reformer.

Læreplanene er ikke egnet til å kartlegge hva elever faktisk mestrer eller kan i 15–16 års alder, men kan peke på normer og forventninger elevene stilles overfor på ulike trinn. I denne rapporten vil vi vurdere disse forventningene i lys av rammer for utdanningen, blant annet fag- og timefordelingen.

Landene er valgt ut av Utdanningsdirektoratet i samarbeid med Kunnskapsdepartementet. Alle landene har til felles at de har utviklet nasjonale læreplaner eller standarder for et offentlig skolesystem, og at de ikke er føderale stater. Følgende land er valgt ut:

- Norge
- Sverige
- Danmark
- Finland
- Skottland
- New Zealand

Utvalget av fag er også gjort av Utdanningsdirektoratet i samarbeid med Kunnskapsdepartementet. Det er såkalte basisfag som undersøkes i prosjektet:

- Morsmål/førstespråk
- Engelsk
- Matematikk
- Naturfag
- Samfunnsfag

I og med dette utvalget av fag kan vi ikke gå inn på forholdet mellom praktisk-estetiske og teoretiske fag og heller ikke vise til mål og læringsambisjoner som gjelder for eksempel de praktisk-estetiske fagene i skolen. Likevel vil vi i denne innledningen påpeke at opplæringen i de utvalgte fagene har relevans for utvikling av både teoretisk og praktisk kunnskap. Som vi skal se, har skolens såkalte teoretiske fag både allmenorienterte og praktiske siktemål.

Rapporten vil drøfte kunnskapsorienteringen, ikke minst om målene er myntet på videre karriere i utdanningssystemet eller på samfunnslivets oppgaver i generell forstand, men også hvordan læreplaner for fag reduserer den mengden av kunnskap som elevene skal håndtere i sin skolehverdag. Denne reduksjonen av kunnskapsmengden er en av de viktigste sidene ved læreplanen. En god læreplan bidrar til å redusere kompleksitet i kunnskapstilfanget og gjør læreres og elevers arbeidsoppgaver håndterlige og overkommelige innenfor den tiden som er til rådighet. Ikke minst er en avgrensning av temaer og målområder viktig for å skape mulighet til fordypning, noe som igjen reduserer *overflatelæring* i fag.³¹

Endelig vil rapporten se på nivåer for måloppnåelse slik en læreplan konstruerer slike nivåer i dagens utdanningssystemer. Dette har vært et tema i norsk utdanningsforvaltning gjennom

³¹(Fullan 2007)

flere år. Rapporten vil ikke gå inn i denne diskusjonen, men kun beskrive hvordan nivåer kan begrepsfestes og anskueliggjøres i lys av læreplanene slik de nå er formulert.

På denne bakgrunn skal det gjøres en sammenlikning av land med hensyn til utdanningssystemer og læreplaner. Følgende punkter vil bli berørt:

- fleksibilitet i timefordeling og tidsbruk
- mål og innhold for læring
- bredde-/dybdeorientering i fag
- grad av kompleksitet og forpliktelse i mål og læringsambisjoner i fag

Prosjektet har dokumentert hvordan fagene begrunnes og beskrives i læreplanene for utvalgte fag. Man har utarbeidet matriser for å bearbeide og framstille andre lands kunnskapsbeskrivelser og mål i læreplanen. Matrisene er utarbeidet for at landenes læreplaner skal bli mest mulig sammenliknbare, og for at man skal kunne vurdere andre lands læreplaner mot de norske. Noen av matrisene har blitt videreutviklet underveis for at man skal kunne se nærmere på faglig tematikk og dybde. Tabellene i denne rapporten sammenfatter dokumentasjonen slik de er strukturert i form av matriser for at man skal kunne vurdere målene og læringsambisjonene i norske læreplaner for fag etter 10. trinn.

For di læringsambisjoner henger nøye sammen med hva som forventes av elevene i møte med skolefagene innhold og arbeidsmåter, har et viktig hensyn vært å belyse bredde-/dybdeproblematikken i fagene. Hvor bredde-/dybdeorientert fag er, avgjøres av timefordelingen for grunnskolen i Norge sammenliknet med andre land. Med utgangspunkt i fag- og timefordelingen gir denne sluttrapporten en vurdering av læringsambisjoner/-forventninger i de norske læreplanene for fag.

Rapporten vil beskrive bredden og innholdsmessig dybde i de enkelte fag, og drøfte hvordan målene refererer til undervisning og læring i skolen, og hvordan læreplanene forplikter når det gjelder å nå bestemte nivåer for måloppnåelse. Et spørsmål gjelder funksjonaliteten av å definere standarder i form av kunnskapskrav. Som vi vil se, er det ulike praksiser for å beskrive kunnskapsnivåer og standardiserte forventninger. Det gjøres både implisitt i målene og eksplisitt i form av standarder.

På bakgrunn av analysen gjøres vurderinger av bredden i målsetninger, hva som er karakteristisk for de norske læreplanene og nivået på læringsambisjonene.

DESIGN

Sammenlikninger egner seg først og fremst til å utforske likheter og forskjeller mellom kasus/ det man studerer, for derigjennom å peke på sammenhenger i det man studerer.³² En sammenliknende analyse innebærer kartlegging av variasjoner så vel som fellestrekk. Et raskt overblikk over innholdsbeskrivelser og mål i planene tilsier at landene har valgt ulikt fagfokus og detaljeringsgrad.

Mens de norske læreplanene angir grunnleggende ferdigheter, hovedområder og kompetansemål for å beskrive innhold og kompetanser i fagene, velger for eksempel de svenske å vektlegge innholdsbeskrivelser snarere enn kompetansemål. Likevel finnes det i kunnskapsbeskrivelsene i de svenske læreplanene overordede, fagspesifikke mål som ligner på det vi i Norge benevner kompetanse.

Sammenlikninger mellom land forutsetter et felles sett av kategorier. Slike kategorier kan utledes teoretisk, men må tilpasses hva som undersøkes, i dette tilfelle hva som skrives i ulike læreplaner. I og med at ulike lands myndigheter har valgt egne innramninger og utforminger av mål for undervisning og læring i skolen, er hovedkategoriene valgt ut fra en teoretisk overbygning. Kategoriene utgjør det analytiske rammeverket for undersøkelsen.

I og med at læreplanene framstår svært forskjellig i form, vil det være nødvendig å tilpasse teoretiske kategorier til det som studeres. Rammeverket er derfor retningsgivende for hva som dokumenteres og analyseres.

Alle faggruppene har tatt utgangspunkt i den kategoriseringen som ble anvendt i dokumentet *Nordiske læreplaner*³³, og som er kort skissert i NOU 2003: 16³⁴. Noen faggrupper har utviklet rammeverket videre og inkludert andre rammeverk som TIMSS I denne sluttrapporten er hovedoverskriftene noe omformulert sammenliknet med kategoriene fra 2003. Dette er blant annet en følge av de endringer i retning av standardbeskrivelser det legges opp til i ulike lands læreplaner. Modellen er også videreutviklet i et forskningsprosjekt ved Universitetet i Oslo³⁵.

³²(Ragin 1987)

³³(Sivesind et al. 2003)

³⁴(NOU 2003: 16, kap 3.2)

³⁵(Sivesind 2008)

TABELL 1 LÆREPLANERS FLERFUNKSJONALITET (SIVESIND 2010)

| | A Læreplanbeskrivelser | B Analysefokus | C Funksjonalitet | D Relevans |
|---|------------------------|----------------|------------------|--------------|
| 1 | Formål | form | legitimerende | politisk |
| 2 | Kunnskap | innhold | strukturerende | profesjonell |
| 3 | Kompetanse | mening | normerende | privat |
| 4 | Nivå | funksjon | standardiserende | offentlig |

Ut fra denne kategoriseringen vil formål, kunnskap, kompetanse og nivå (*levels*) i læreplaner for fag bli beskrevet (se kolonne A). De vil bli analysert med hensyn til form, innhold, mening og funksjon (se kolonne B), deres mulige funksjonalitet knyttet til legitimering, strukturering, normering og standardisering av læreplanen (se kolonne C), og deres politiske, profesjonelle, private og offentlige relevans.

Private hensyn er i denne sammenhengen forstått som de interessefelt som gjelder den enkelte elev, hva han eller hun ønsker å gjøre ut av sine læringsbestrebelse, og som kan sies å være utenfor skolens ansvarsområde. Likevel er offentlig utdanning ikke kun forstått som et samfunnsanliggende, men som et løp som gir den enkelte elev muligheter til selv å skape sin utdanningsvei gjennom systemet. Som det går fram av rapporten, gir nasjonale utdanningssystemer ulike rom for individuelle valgmuligheter, og vi er interessert i å se om mål for utdanningssystemene skaper autonome handlingsrom og/eller påvirker elevene gjennom ulike former for styring og kontroll.

Det tekstgrunnlaget denne rapporten bygger på, kan ikke dokumentere elevenes ambisjoner, verken samlet eller på individuelt plan, men individdimensjonen er likevel av interesse når man skal drøfte hvordan utdanningen standardiserer den læringen som angår den enkelte. Hvor langt kan en utdanningsforvaltning gå i retning av å standardisere utdanningsløp og utdanningsveier for et system som skal være både allmenndannende og romme alle elever uansett bakgrunn og behov?

Den offentlige interesse er ikke minst knyttet til offentliggjøring av resultater på nasjonale og internasjonale prøver. Denne rapporten vil ikke gå inn på de ulike testresultatene, men kan på den annen side antyde hvordan læreplaner/standarder tilpasses eller ikke tilpasses prøve- og karaktersystemet. Det vil si at rapporten vurderer mål og læringsambisjoner med bakgrunn i en kompleks forståelse av hva som er læreplanens intensjon så vel som funksjon.

Det er ingen tvil om at læreplaner, slik de nå er utviklet i de ulike land, karakteriseres av en flerfunksjonalitet. Derfor vil vi beskrive flersidigheten av læringsambisjonene både når det gjelder deres overordnede målsetninger og deres konkrete og forpliktende intensjoner og funksjoner i utdanning og forvaltningssystem.

Med utgangspunkt i kategoriseringen ovenfor har vi delt inn i fire typer beskrivelser som vil danne grunnlaget for analyse, drøfting og konklusjoner:

1. Formålsbeskrivelser
2. Kunnskapsbeskrivelser
3. Kompetansebeskrivelser
4. Nivåbeskrivelser

Disse beskrivelsene inngår i ulike kapitler, slik det framgår av kapitteloverskriftene (kapittel 6–12). Beskrivelsene kan illustrere typiske trekk for lands mål og læringsambisjoner i fag og inngår i sammenlikningen av landenes læreplaner for fag.

Undersøkelsen er avgrenset til trinnet for avgangselevne i det vi i Norge betegner som grunnskolen. Siden landene har ulik alder for skolestart, vil det være mulig at målene er beregnet for elever som har gått ulikt antall år i grunnskolen og beregnet for ulike tidsperioder (1–3 år). Kriteriet for utvelgelse av mål er at de gjelder ved overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring, dvs. når elevene er 15–16 år, når de går ut av det som tilsvarer 10. trinn i norsk skole.

Undersøkelsen beskriver hva ungdommene skal arbeide med på skolen, og hva de skal mestre i etterkant av grunnskolen. Det innebærer en vurdering av læringsambisjoner i overgangen mellom grunnskole og videregående skole.

Vi har heller ikke hatt anledning til å gå dypt inn i dokumentasjon som gjelder landenes strategiplaner og programmer for en bedre vurderingspraksis. Vi viser imidlertid til andre rapporter/avhandlinger som belyser vurderingsproblematikken nærmere.³⁶

DOKUMENTASJON

Dokumentasjonen er i hovedsak læreplaner fra de ulike landene. Landrapportene baserer seg på informasjon fra Internett og fra e-postutveksling og samtaler/møter med ansatte i utdanningsforvaltningen i de aktuelle land. Det er gjort notater fra enkelte landbesøk (Danmark, Sverige, Finland).

For at man skal kunne gjøre en systematisk kartlegging av de fire nevnte dimensjonene, er det utformet matriser. Det har vært et mål at fagrapportene i størst mulig grad skulle bruke

³⁶(Kvåle, Langfeldt & Skov 2009; Christian Lundahl 2010; Roald 2010; Skedsmo 2009; Throndsen, Hopfenbeck, Dale & Lie 2009)

de samme matrisene. Hver faggruppe kunne imidlertid selv utforme kategorier innenfor de kategoriene som er angitt ovenfor. I og med at læreplanene varierer i utforming av mål ut fra fagenes ulike premisser, blir det lagt til rette for tilpasning av analyseverktøyet til det enkelte faget. En slik tilpasning ser vi for eksempel i fagrapporten for naturfag, hvor gruppen har tatt i bruk kategorier fra TIMSS i beskrivelse av fagets underområder.

De ulike lands valg når det gjelder måten å formulere innhold og mål på, gjenspeiles gjennom de tekstene/tekstfragmentene som fylles inn i matrisen, og som i neste omgang danner grunnlaget for sammenlikningen.

Det vil si at malene er brukt for å analysere både innholdsbeskrivelser og kunnskapskrav i de svenske læreplanene, sluttmaal i de danske læreplanene, kompetansemålene i de norske osv. Først har gruppene avklart hvilken del av læreplantekstene som uttrykker noe om de dimensjonene som kartlegges. Deretter har de valgt ut sammenlignbare tekstfragmenter for analyse. For andre land enn Norge er det gjort en vurdering av hvilke mål/tekstgrunnlag som kan sammenliknes med kompetansemålene i de norske læreplanene. Disse vurderingene varierer noe mellom fag i og med at læreplaner for fag varierer, ikke bare mellom land, men også innenfor land.

VALIDERING

Det har vært et mål at rapporten skal framstå på en slik måte at andre kan etterse hvordan kartleggingen er gjort. Dette er en av grunnene til at vi har brukt matriser i dokumentasjonsarbeidet. Matrisene gjengir innholdet i de ulike læreplandokumentene eller presenterer innholdet kortfattet, i en kondensert form. Fordi det er satt av relativt kort tid til oppdraget, har det vært naturlig at medlemmene i gruppen har fordelt oppgaver mellom seg. I etterkant har gruppene drøftet matrisene med andre i gruppen ut fra prinsippet om konsistens og kommunikativ validering.³⁷ Matrisene har i etterkant blitt gjennomgått med en eller flere andre i gruppen. Det har også vært drøfting mellom faggrupper når det gjelder kategorisering av mål i læreplanene. I og med at prosjektet forutsetter en tekstfortolkning på basis av faglig skjønn, har faggruppene selv hatt siste ord i spørsmål om hvordan målene skal fortolkes. Dette gjelder særlig spørsmål om kravene til eller nivåer på kompetanse slik de uttrykkes i målene i læreplanen.

Det har vært drøftinger både i seminarer og på e-post mellom fagpersoner i gruppene og mellom faggrupper for å sikre best mulig validitet. I de tilfeller hvor det har vært usikkerhet i kategorisering eller faglig skjønn har spilt inn, har de eksterne fagpersonene tatt de endelige beslutningene.

³⁷(Grønmo 2004)

I og med at utredningen er gjort i rammen av et utviklingsprosjekt i Utdanningsdirektoratet, har også fagansatte i forvaltningen deltatt i alle faser av prosjektet. Utdanningsdirektoratet har imidlertid ikke gitt direktiver eller lagt føringer for analyse og konklusjon i denne sluttrapporten. Videre er anbefalinger i tilknytning til oppdraget skrevet i et eget brev og ikke inkludert i rapporten.

For å sikre likhet i begreps- og kategoribruk innenfor faget, ble det foreslått at gruppens medlemmer skulle fordele matriser seg imellom og analysere ulike deler av læreplanene på tvers av land. Det vil si at alle gruppens medlemmer jobbet med læreplaner fra ulike land, men avgrenset til bestemte deler av læreplanen (formål/innhold/kompetanse/nivå).

Det har også blitt gjennomført arbeidsseminarer hvor gruppene har møttes for å utvikle en felles forståelse av prosjektets mål og metoder, og gruppene har lagt fram for hverandre hvordan de har brukt matriser for å komme fram til konklusjoner i fagrapportene.

Faggruppene er oppfordret til å anvende begrepene likt slik at analysen framstår konsistent. I og med at gruppene og enkeltpersoner har jobbet individuelt i store deler av prosjektet, vil det oppstå forskjeller mellom fagene i for eksempel utvalg av læreplandeler/nivå for analyse. Derfor er land valgt ut som kategori for sammenlikning i mindre grad enn fag. Fordi faggruppen for morsmål organiserte sin rapport med utgangspunkt i landrapporter/beskrivelser med generelle, innledende tekster om læreplaner og mål i de ulike land, er deres rapport gjengitt i sin helhet (kapittel 6, 8, 10). Morsmål/førstespråk er et fag som danner grunnlaget for andre fag, og er derfor brukt som et regifag i denne rapporten. Derfor legger vi stor vekt på morsmålsfaget.

Når det gjelder presentasjon av datagrunnlag, er det brukt figurer og tabeller for å dokumentere systematiske forskjeller mellom land (basert på mønstre som framgår av matrisene), og ikke minst presenterer vi kondenserte beskrivelser og sitater for å eksemplifisere interessante funn og særtrekk.

En rekke sider ved landenes utdanningssystemer og reformer er beskrevet i landrapportene. I tillegg er det gjort en analyse av fag- og timefordeling som første del av dette prosjektet. Resultater fra dette delprosjektet er presentert innledningsvis og gir bakgrunnskunnskap for den avsluttende analysen.

KAPITTEL 2 UTDANNINGSSYSTEMER I ENDRING

REFORMER OG FORANDRING

I Norge er reformer for utdanningssystemet et nasjonalstatlig ansvar, som tilfellet er i alle de land som sammenliknes i denne rapporten. Det innebærer at utdanningssystemer med sine regelverk og programmer bestemmes eller styres av de nasjonale myndighetene. Likevel er det noen forskjeller i måten forvaltningssystemene er organisert på, for eksempel når det gjelder hvor mange nivåer som har rett eller mulighet til å innvirke på videre konkretisering av reformene, regionalt eller lokalt. Derfor har også forskjellene mellom utdanningssystemer variert, alt avhengig av lov- og regelverket, økonomi og ikke minst forvaltningssystemene, når det gjelder for eksempel sentralisering og desentralisering av ansvar og oppgaver.

Utdanningssystemer er også preget av den kulturen som omgir skolene lokalt, og som preger lærernes og elevenes arbeid i klasserommet. Derfor er ikke utdanningssystemer utelukkende et resultat av nasjonale utdanningsreformer eller politiske beslutninger. Å studere utdanningssystemer og reformer på tvers av land er utfordrende, og de vil alltid være mer komplekse enn de beskrivelsene det er mulig å gi. Likevel vil vi starte med en kort presentasjon av landenes reformarbeid, slik de blir til gjennom nasjonale styringssystemer.

I **Norge** bestemmer Stortinget de overordnede lover og regelverk og tar beslutninger som gjelder økonomiske prioriteringer i utdanningssektoren. Stortinget gir også de overordnede intensjoner for den politikken regjeringen utøver. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet kan sees på som Regjeringens sekretariat, hvor ansatte utfører faglige oppgaver på vegne av Regjeringen. Når det gjelder de gjennomgående fagene i grunnopplæringen, fastsettes læreplanene i Kunnskapsdepartementet i samarbeid med Utdanningsdirektoratet. For fag i videregående utdanning har Utdanningsdirektoratet endelig beslutningsmyndighet. I Norge finnes ikke et nasjonalt tilsynsråd. Det er Kunnskapsdepartementet i samarbeid med Utdanningsdirektoratet som bestemmer områder og oppfølgingssystemer når det gjelder nasjonalt tilsyn. Utdanningsdirektoratet har hovedansvaret for organisering av tilsynet, og Fylkesmennene, plassert i ulike deler av landet, utfører tilsynsarbeidet på vegne av de statlige myndighetene.³⁸

I Norge er det lange tradisjoner for kommunalt politisk selvstyre.³⁹ Dette selvstyret har imidlertid ikke berørt læreplanarbeidet i særlig grad. Fordi arbeidet med å utforme og implementere nasjonale læreplanreformer tradisjonelt har fungert på siden av det

³⁸(Sivesind 2009)

³⁹(Langfeldt 2008)

kommunale selvstyret, har det vært kort vei mellom dem som skriver læreplaner på nasjonalt nivå og dem som bruker læreplanene, først og fremst lærere. Det er først med Kunnskapsløftets læreplaner som ble iverksatt i 2006, at kommunene har et eksplisitt ansvar for å konkretisere læreplanene i samarbeid med skolene. Det vil si at kommunene og skolene har et felles ansvar for lokalt arbeid med læreplaner, men mange kommuner har valgt å overlate oppgavene til skolene, slik tradisjonen har vært i Norge.⁴⁰

I **Sverige** er oppgavefordelingen mellom de ulike instansene i skolen grovt skissert slik: Nasjonalt nivå (Riksdagen, Regeringen, Utbildningsdepartementet, Skolverket og Skolinspektionen) er ansvarlig for utforming av mål og kunnskapskrav og for organisering og gjennomføring av nasjonale prøver. Det er også et sentralt system for inntaksregler, tilsyn, inspeksjon og kvalitetsgranskning, som i større grad enn i Norge rettes mot skolens virksomhet.⁴¹ Det lokale nivået (*huvudmann*, rektor og lærere) har ansvar for organisering, undervisningsplanlegging, stofftilfang, metode, materiell og vurdering.

Det er framfor alt skoleloven som regulerer ansvarsfordelingen mellom nasjonalt (stat) og lokalt (skoleeier) nivå når det gjelder skolens oppgaver.⁴² I den nye skoleloven har særlig rektorrollen blitt mye tydeligere. Rektor ansvarliggjøres blant annet som pedagogisk leder og sjef for lærerne i større grad enn tidligere: "Rektorn ska leda och samordna det pedagogiska arbetet och har ett särskilt ansvar för att utbildningen utvecklas. Det yttersta ansvaret för verksamheten ligger dock fortfarande på huvudmannen."⁴³

Langt på vei kan man si at systemet i **Norge**, slik det har utviklet seg i de senere år, likner mer og mer på det svenske med et desentralisert skolesystem som gir lokale instanser stor råderett over prioriteringer lokalt. Likevel ser vi i begge land at oppgavene fordeles på nasjonalt og lokalt nivå. Nasjonale styringsdokumenter rammer inn den lokale handlefriheten, som først og fremst omfatter organisering og konkretisering av læreplaner og i mindre grad utforming og fastsetting av lokale mål. Dette er typisk for den målstyringen som er innført i begge land, til forskjell fra den rammestyringen som ble iverksatt på 1970-tallet.⁴⁴

Det synes imidlertid å være forskjeller mellom norsk og svensk styringssystem. Evalueringstenkningen er i Sverige blitt til over mange tiår, blant annet gjennom eksterne

⁴⁰(Engelsen 2008)

⁴¹(Bachmann & Sivesind I trykk)

⁴²(Skolverket 2010c)

⁴³(Skolverket 2010b)

⁴⁴(Gundem 1993)

inspektorat og oppdragsforskning som har evaluert skolesystemene på flere nivåer.⁴⁵ Dessuten er rektoroppfølgingen gjennom nasjonalt tilsyn forskjellig når det gjelder individuelle ansvarliggjøringsformer.⁴⁶ I Norge er det fortsatt et regelstyrt tilsyn, mens det svenske tilsynet er en del av enkeltskolenes praksis for sikring av kvalitetsstandarder. Dette har implikasjoner for hvordan standarder beskrives og læreplaner styrer. Man kan anta at den svenske modellen slik den nå vil bli innført med den nye reformen, strammer inn det lokale handlingsrommet. Den nye reformen innebærer at man skal presisere et sentralt innhold i fagene, til forskjell fra forrige læreplanreform, som var preget av en åpen målstyring.⁴⁷ Med større vekt på resultater og standarder synes det som om svenske myndigheter går for en sterkere statlig styring når det gjelder fagenes kunnskapsinnhold.

Utdanningsforvaltningen i **Danmark** og **Finland** er preget av målstyringsideen, som innebærer et desentralisert ansvar til kommuner og skoler. I Finland er det *lagen om grundläggande utbildning*, en lov vedtatt av riksdagen, som legger grunnlaget for skolen.⁴⁸ Utbildnings- og kulturministeriet fastsetter læreplanene, som utarbeides av Utbildningsstyrelsen. Læreplanene er normative og skal legge grunnlaget for en lokal læreplan.

På 1990-tallet hadde Finland i likhet med Sverige en svært åpen læreplan som ga kommunene hovedansvaret når det gjaldt konkretisering av innholdet i undervisningen. Dette gikk de finske utdanningsmyndighetene bort fra på 2000-tallet som følge av uttalelser fra eksperter som hevdet at systemet ikke virket etter hensikten. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen i Finland* gir i dag konkrete retningslinjer for hvordan skolene skal organiseres. Det gjelder verdigrunnlag, læringsmiljø, ivaretagelse av ulike språkgrupper og hvordan skolen skal organisere støtteundervisning. For de ulike fagene gir læreplanen en beskrivelse av formål, innhold og vurderingskriterier.

Skoleeier og skoler er pålagt å lage en lokal læreplan av den nasjonale læreplanen. De enkelte skoler er igjen pålagt å lage leseplaner av den lokale læreplanen. Til slutt er det lagt føringer som sier at hver lærer skal lage en plan for elevens læring. Planene for elevenes læring skal være en hjelp til å differensiere undervisningen og til å gi eleven klare mål for hva som skal gjennomføres. Læreplanen gir kun retningslinjer for hvilke hensyn som skal ligge til grunn for valget av arbeidsform. Det betyr at læreren selv velger hvilke arbeidsformer han ønsker å bruke i undervisningen.

⁴⁵(Cristian Lundahl & Pettersson 2010; Cristian Lundahl & Waldow 2009)

⁴⁶(Bachmann & Sivesind I trykk)

⁴⁷(Sivesind et al. 2003)

⁴⁸ Utbildningsstyrelsens hjemmesider, hentet 03.01.11 fra www.oph.fi

Danmark⁴⁹ har en lang tradisjon for lokalt selvstyre innenfor et konstitusjonelt kongedømme. På nasjonalt nivå er det Undervisningsministeriet som har det overordnede ansvaret på vegne av den politiske ledelsen, som på sin side er medlem av regjeringen.

I 2007 skjedde en relativt stor omstrukturering på lokalt plan, da en rekke kommuner ble slått sammen for å effektivisere forvaltningen. Restruktureringen hadde konsekvenser for ansvars- og oppgavefordelingen mellom nasjonalt og lokalt plan. I dag har kommunene ansvaret for grunnskolen og spesialundervisning, mens nasjonale myndigheter har ansvaret for ungdomsutdanning, voksenopplæring, høyere utdanning, videregående utdanning og utdanningsforskning. Noen oppgaver i forbindelse med spesialopplæring til grupper av elever med bestemte behov er fordelt på et regionalt plan.

Utdanningslover og formål i fag er et nasjonalt myndighetsområde og slik sett bindende for undervisningen i grunnskolen. Mens Finland og Sverige ikke har sentralt gitt eksamen, er Danmark gått langt i retning av denne formen for resultatkontroll. Både nasjonale prøver og skriftlige eksamener gis sentralt, som i Norge. Muntlig eksamen blir imidlertid utarbeidet og sensurert lokalt.

Danmark har en lang tradisjon for en offentlig skole som skal gi alle like muligheter til utdanning og yrkesliv. Dette har legitimert den nasjonale styringen av skolesystemet. Samtidig er foreldrene ansett som en viktig ressurs for skolene lokalt, og fra 1991 fikk foreldre mer innflytelse enn tidligere som resultat av de nyopprettede skolestyrene. Rektorer fikk også en sterkere styringsrolle som følge av denne endringen og er ansett som et viktig bindeledd mellom nasjonale myndigheter og skolens læringsarenaer.

Lærere har tradisjonelt hatt stor autonomi i sin yrkesutøvelse i skolen. I Danmark kan lærere selv bestemme arbeidsformer og flytte undervisningstimetall innenfor hovedtrinnene. Lærere kan i tillegg avgjøre om de ønsker å ta i bruk diverse veiledninger i fag, som er utarbeidet av Undervisningsministeriet, men som ikke er bindende for opplæringen i de ulike fagene. Disse veiledningene er omfattende og karakteriseres av et akademisk språk i tråd med en kontinental didaktisk tradisjon. Likevel er danske skoler også preget av liberale verdier og omgangsformer, som har motivert for høy grad av elevinnflytelse, blant annet gjennom elevråd, som i Norge.

Skottland er tatt med i undersøkelsen fordi utdanningssystemet ikke er helt ulikt de systemene vi kjenner fra Skandinavia. Skottland er en del av Storbritannia, men har likevel et uavhengig utdannings- og rettssystem. Det har bidratt til at den ny-liberale politikken som har kjennetegnet det britiske utdanningssystemet de siste årene, ikke har vært like dyptgripende i det skotske forvaltningssystemet som i England.

⁴⁹(European Commission 2009/10)

Skottland er et lite land med omtrent like mange innbyggere som Norge, og det går ca. 713 000 elever i skolen. Landet har langt færre skoleeiere (32 *local authorities*) enn Norge. 95 % av elevene er etnisk skotske. Det hevdes at mange i Skottland er stolte av sitt utdanningssystem, og stoltheten har blitt forsterket som følge av svært gode resultater på internasjonale undersøkelser.

I perioden mellom 2002 og 2005 stadfestet de statlige inspeksjonene at undervisningen ved 93 % av de skotske skolene var svært god. I 2003 skåret Skottland svært høyt på PISAs undersøkelser. I 2009 skårer de over gjennomsnittet i naturfag og lesing og på gjennomsnittlig nivå i matematikk.⁵⁰ Som i Norge har utdanningsreformer som siktemål å gi elever like muligheter til å lykkes uavhengig av sosial bakgrunn. Likevel er det et stykke igjen før denne ideen til fulle er realisert. I Skottland lever hvert fjerde barn under fattigdomsgrensen, og det viser seg at de barna som lever tettest rundt eller på fattigdomsgrensen, blir hjulpet, mens de aller fattigste faller igjennom. Dette skaper et gap mellom de svakeste og alle andre elever i utdanningssystemet. Forskning peker på at det finnes konsentrasjoner av fattige, og at kulturen i Skottland, som sier at "folk bør kjenne sin plass", bidrar til å sementere sosiale mønstre.⁵¹

*The First Minister*⁵² i Skottland er ansvarlig for det overordnede tilsynet og utviklingen av utdanningssystemet. Det daglige ansvaret for utdanningen er delegert til kabinettsekretæren for Utdanning og livslang læring. Hun støttes av to ministre: ministeren for barn og unge og ministeren for skoler og ferdigheter. Forvaltningsorganet er The Scottish Government's Directorate General of Education. Ministrene innhenter råd fra Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE) og de nasjonale organene som arbeider med læreplanutvikling (Learning & Teaching Scotland) og offentlige eksamener (the Scottish Qualifications Authority). The Scottish Funding Council (SFC) er ansvarlige for finansieringen.

Local Authorities (LAS) – som tilsvarer de 32 kommunene i Skottland – har det direkte ansvaret for skolene, ansetting av pedagogisk personale, formidling og finansiering av de fleste av utdanningstilbudene og gjennomføringen av den skotske regjeringens politikk i utdanningen. Rektorene i skolene er ansvarlige for minst 80–90 % av de midlene LAS tildeler skolene. De er ansvarlige for en rekke sider av den daglige driften inkludert å sørge for godt lederskap, god styring og strategisk ledelse av skolen, personalledelse, utvikling av skolens læreplan og klasseledelse.⁵³

⁵⁰ Hentet 03.01.11 fra <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2010/12/10141122/0>

⁵¹(Hutchinson & Hayward 2005)

⁵² Den politiske lederen av det skotske parlamentet

⁵³(EACEA 2009)

Systemet for skolevurdering og -utvikling består av tre nivåer:

- 1) selvevaluering og planlegging for utvikling på den enkelte skole
- 2) LAs oppfølging av skolenes egne kvalitetsrapporter
- 3) HMIEs inspeksjoner

I likhet med de andre landene i denne undersøkelsen er **New Zealand** et konstitusjonelt monarki med en parlamentarisk styringsform. New Zealands parlament består av 120 representanter i New Zealand House of Representatives. Fra disse utpekes et kabinett med om lag 20 ministre. I 1989 reorganiserte regjeringen det lokale styresettet, og man fikk det nåværende todelte systemet med regioner, *regional councils* og mindre geografiske områder, *territorial authorities*.

I dag har **New Zealand** tolv *regional councils*, som har som hovedoppgave å administrere miljø og transport. Det finnes 74 *territorial authorities*, som administrerer veinett, kommunale tjenester og andre lokale ansvarsområder. Utdanningsområdet er imidlertid ytterligere fristilt ved at grunnskolene rapporterer til lokale *boards of education*. Dette er nok også en følge av at de opererer med kun ett forvaltningsnivå under det statlige (til sammenligning har Norge to), og at New Zealand dermed ikke har et skoleeiernivå slik som Norge.

Når det gjelder reformer for skolesektoren, framstår 1980-tallet som et veiskille. Da ble det gjennomført store endringer av utdanningssystemet. Tidligere i samme tiår hadde regjeringen tatt initiativ til en åpen og offentlig gjennomgang av daværende læreplan. Gjennomgangen ble gjennomført, men ingen av ideene ble tatt til følge. I stedet ble oppmerksomheten rettet mot endringer i styringen og administreringen av skolesektoren. Det ble i kjølvannet av dette produsert to signalgivende rapporter. Den første, *Administering for Excellence*, ble skrevet av representanter for industrien. Deres ideer ble brukt til å introdusere en foretaksmodell for organiseringen av skolene i tråd med de rådende ny-liberale idéstrømningene som også er kjent innenfor målstyringen i de skandinaviske landene.

Rapporten ble kjent som "Picot-rapporten" etter utvalgets leder, Brian Picot, som er en kjent mann i handelsnæringen. Den andre rapporten het *Tomorrow Schools* og var regjeringens plan for reformering av sektoren. Det ble opprettet et eget departement for skolesektoren, og man gjorde skolene om til autonome enheter ledet av et eget styre (*boards of trustees*). Skolesektoren er fortsatt organisert etter disse prinsippene i dag. I etterkant av denne organisatoriske reformen kom en egen læreplanreform tilpasset det nye århundret, som ble iverksatt i løpet av 1990-tallet. Det var denne læreplanen som ble lagt til grunn for de nye reviderte planene som ble publisert i 2007 etter en omfattende høringsprosess. Denne revideringen førte også til at det ble innført vurderingskriterier på tre nivåer i alle fag.

Av de landene som vi har introdusert i dette kapittelet, er Sverige, Skottland og New Zealand i forkant når det gjelder utvikling av nivåbeskrivelser. Riktignok innførte også Finland vurderingskriterier i sin læreplan i 2004 som er med på å standardisere forventninger til hva elevene skal kunne mestre. Alle landene har utformet reformer som følge av økt vekt på målstyring, desentraliseringsstrategier og resultater.

ALDER FOR OBLIGATORISK SKOLESTART

Mens vi i **Norge** har et tiårig skoleløp med skolestart fra seksårs alder, har man i Sverige niårig skoleplikt med rett til skolegang fra syv års alder, eller fra seks år, om foresatte ønsker det. I Sverige er det også tilbud om den frivillige skoleformen *förskoleklassen* for seksåringene. Den obligatoriske skolens læreplan, generell del (*läroplanen*), omfatter også førskoleklassen. Førskoleklassen er slik en del av skolen og det første steget i å gjennomføre og oppfylle den generelle læreplanens mål. Det er imidlertid ikke snakk om måloppnåelse; her skal førskolens og grunnskolens pedagogikk brukes. For tiden utredes mulighetene for fleksibel skolestart. En slik fleksibilitet utfordrer årstrinn som et aldersbestemt trinn.

Barn i Danmark gjennomgår en språkscreening før skolestart. Når språkscreeningen gir ordinære resultat, er obligatorisk skolestartalder seks år (gjelder fra og med 2009). Barnet starter da i en *børnehaveklasse*, eller 0. klasse. I Finland er det obligatorisk skolestart det året eleven fyller sju år. Barn kan også starte i skolen det året de fyller seks år, men må da kunne dokumentere at de er skoleklare. Omkring én % av elevene i årskullet begynner når de er seks år. Det er også et tilbud om førskole som kommunene kan velge om de organiserer i barnehagen eller på skolen. 99 % av barna benytter dette tilbudet.

I Skottland og New Zealand begynner barna på skolen når de er fem år gamle, men utdanningssystemet er likevel tenkt i et løp for elever fra 3 til 15 år. I Skottland varer barneskolen (*primary P1-7*) i sju år, mens det som tilsvarer ungdomsskolen og videregående skole (*secondary S1-6*), varer i seks år, hvorav fire er obligatoriske. Med den nye læreplanen som nå innføres, *Curriculum for Excellence*, endres strukturen på ungdomstrinnet og videregående til to stadier: S 1-3 og S 4-6 (*the senior stage*). *Secondary school* går altså inn i en overgangsperiode hvor strukturer og tilnærminger tilpasses den nye læreplanen.⁵⁴

Læreplanen dekker åtte fag/læringsområder og er beskrevet på fem nivåer:

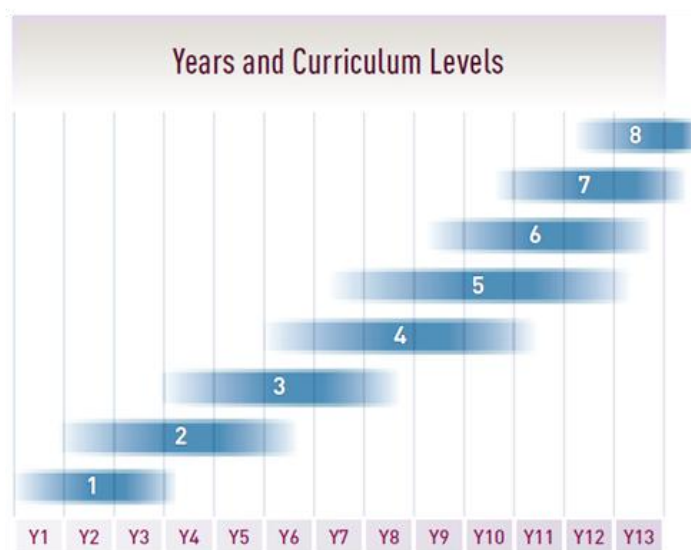
⁵⁴(EACEA 2009)

TABELL 2 UTDANNINGSSYSTEMET I SKOTTLAND. NIVÅER OG TRINN

| Nivå (level) | Trinn (stage) |
|---|---|
| Tidlig (<i>early</i>) | For de fleste barn, i barnehage og P1 (alder 5-6 år). |
| Første (<i>first</i>) | Innen utgangen av P4 (alder 7-8 år) for de fleste elever, men tidligere for noen. |
| Andre (<i>second</i>) | Innen utgangen av P7 (alder 10-11 år) for de fleste elever, men tidligere for noen. |
| Tredje (<i>third</i>) og fjerde (<i>fourth</i>) | I løpet av S1- S3 (alder 12-15 år) for de fleste elever, men tidligere for noen. Nivå fire tilsvarer det skotske kvalifikasjonsrammeverket, nivå 4. |
| Senior fasen (<i>senior phase</i>) | S4 til S6 og høyskole/universitet eller andre former for studier. |

Et viktig moment når det gjelder nivåbeskrivelser av det skotske systemet, er at læreplanen for nivå fire er ment å gi valgmuligheter. Derfor vil ikke alle elever måtte oppnå alle læringsutbyttebeskrivelsene for fjerde nivå.

Fleksibel skolestart, noe man diskuterer i Sverige, er i tråd med andre lands tradisjoner og systemer. I for eksempel New Zealand starter barna på skolen den dagen de fyller fem år. Om de er født sent på året, blir de plassert i Y0. De kommer altså inn i studieløpet, men blir ikke tatt opp i første klasse før året etter. Det interessante med New Zealand er at nivåene (*levels*) strekker seg over 4–5 år, som vist i Figur 2:



FIGUR 2 KLASSETRINN OG NIVÅER I DET NEWZEALANDSKE UTDANNINGSSYSTEMET⁵⁵

Læreplanen er delt inn i åtte nivåer. Disse nivåene overlapper hverandre i stor grad. Nivå 2 kan for eksempel strekke seg fra eleven er seks til eleven er ti år. Vi har ingen informasjon

⁵⁵ Hentet 03.01.11 fra <http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-documents/The-New-Zealand-Curriculum>

om hvordan dette gjøres i praksis, men New Zealand operer altså ikke med kompetansemål for hvert trinn.

Nivåene er videre delt inn i fag, og det undervises i de samme fagene fram til og med nivå 5. Fra og med nivå 6 kan skolene organisere egne fag, det vil si en form for spesialisering. Dette kommer i tillegg til de obligatoriske fagene som i så måte er gjennomgående fra nivå 1 til nivå 8. Noen av de gjennomgående fagene får nye underområder (jf. våre hovedområder) fra og med nivå 6.

Det er utfordrende å plassere nivåene i New Zealand i forhold til nivåene i Norge. I fag som matematikk og naturfag er det lettere, siden man i større grad referer til kjente ferdigheter (for eksempel "use structure of the functions with their graphs"). Det er også viktig å ha i mente at nivået i matematikk ikke nødvendigvis er overførbart til andre fag. Det kan bety at i vår sammenlikning i fagene vil vi måtte ta utgangspunkt i ulike nivåer når det gjelder New Zealand.⁵⁶

Likevel kan vi si at nivå 6 utkrystalliserer seg som en slags milepæl i det newzealandske utdanningssystemet. Normaleleven vil da gå i 11. klasse og være omtrent 15 år. Til sammenlikning vil en norsk femtenåring befinne seg i på 10. trinn og ha hatt ett år mindre på seg til å tilegne seg de ferdighetene som kreves i 11. klasse i New Zealand.

⁵⁶I analysen av læreplanen for New Zealand har faggruppen for norskfaget brukt nivå 6, faggruppen i matematikk har brukt nivå 6, mens faggruppen i naturfag har valgt nivå 7.

TABELL 3 OVERSIKT OVER FAG I DE ULIKE LAND

| Norge (1-10) | Sverige (1 – 9) |
|--|--|
| <p>Norsk Engelsk Fremmedspråk Kroppsøving Matematikk Naturfag Samfunnsfag Fordypning i engelsk Fordypning i norsk Kunst og håndverk Mat og helse Musikk Religion, livssyn og etikk Utdanningsvalg Elevrådsarbeid</p> | <p>Bild Biologi Engelska Fysik Geografi Hem- och konsumentkunskap Historia Idrott och hälsa Kemi Matematik Moderna språk Modersmål Musik Religionskunskap Samhällskunskap Slöjd Svenska Svenska som andraspråk Teckenspråk för hörande Teknik</p> |
| Danmark (1-10) | Finland (1-9) |
| <p>Dansk Engelsk Tysk/fransk Historie Kristendoms-kunnskap Samfundsfag Matematik Natur/teknikk Geografi Biologi Fysik/kjemi Idrætt Musik Billedkunst Håndarbejde, sløjd og hjemkundskap Valgfag Klassens tid</p> | <p>Modersmål och litteratur Det andra inhemska språket Främmande språk Matematik Miljö- och naturkunskap Biologi och geografi Fysik och kemi Hälsokunskap Religion Livsåskådningskunskap Historia Samhällslära Musik Bildkonst Slöjd Gymnastik Huslig ekonomi Valgfria ämnen Elevhandledning</p> |
| Skottland (1-9) | New Zealand (1-10) |
| <p>Expressive arts Health and wellbeing Languages Mathematics Religious and moral education Sciences Social studies Technologies</p> | <p>English The arts Health and physical education Learning languages Mathematics and statistics Science Social sciences Technology</p> |

FAG OG TIMERESSURSER⁵⁷

Tabell 1 gir en oversikt over skolefag slik de organiseres i de ulike landene.⁵⁸ Som vi ser av denne tabellen, har landene ulik profil når det gjelder oppdelingen i fagdisipliner. Noen land, som for eksempel Norge, Skottland og New Zealand, velger å gruppere fagdisiplinene i større fagfelt, som for eksempel samfunnsfag eller naturfag, mens andre land har en læreplan som er oppdelt i tradisjonelle fagdisipliner, som historie, geografi og samfunnskunnskap i samfunnsfagene, eller kjemi, fysikk og biologi i naturfagene.

Det er også ulikheter i gruppering av fagdisipliner. I Danmark og Finland er geografi plassert i gruppen med naturfag, noe det er viktig å merke seg når man sammenlikner tidsbruken mellom fagdisipliner/-områder.⁵⁹

Faglige prioriteringer reflekteres også i fordelingen av tid mellom fagene og i hvor stor grad tidsbruken er statlig regulert. Norge merker seg ut ved å ha en relativt fast organisering av tidsbruken i enkeltfag, til forskjell fra de fleste andre land, som gir kommuner og skoler et ansvar for fordeling av tid og finansiering av ekstra tid til fagene. Av den grunn er det vanskelig å sammenlikne landene med hensyn til hvor mange timer som settes av til enkeltfag, og det er fordelingen av tid mellom fag innen det enkelte land som er den mest interessante indikatoren for sammenlikning. Denne indikatoren sier noe om de faglige prioriteringene som gjøres nasjonalt.

Norge har 10-årig grunnskole med totalt minstetimetall på 7800 timer. Rundskriv 08/2010 regulerer minstetimetallet for ordinær fag- og timefordeling. Annet fremmedspråk kan erstattes med fordypning i engelsk eller norsk eller, som et forsøk fra 2009, arbeidslivsfag. Den såkalte 25-prosentregelen gir mulighet for individuelle tilpasninger.⁶⁰

Sverige har 9-årig grunnskole med et totalt minstetimetall på 6665 timer. Kommunen bestemmer fordelingen av minstetimetallet for fagene på alle trinn i grunnskolen etter forslag fra den enkelte rektor. Minstetimetallet for samfunnsfag og religion er slått sammen. 600 timer av det totale minstetimetallet er skolens valg. Skolen kan likevel ikke redusere timetallet i et obligatorisk fag eller en faggruppe med mer enn 20 prosent.⁶¹

⁵⁷ Deler av dette kapittelet er utdrag av første del av oppdraget (jf. oppdragsbrev 32-2010, del 1).

⁵⁸ Förslag til kursplaner för grundskolan inklusive kunskapskrav. Lastet ned 8.12.10 fra http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/97/74/Bilaga_6_Alla_grundskolans_kursplaneforslag.pdf

⁵⁹ I vår undersøkelse plasserer vi geografi i gruppen med samfunnsfagene.

⁶⁰ Hentet 29.11.10 fra <http://www.udir.no/upload/Rundskriv/2010/Udir-08-2010-fag-og-timefordeling.pdf>

⁶¹ Hentet 29.11.10 fra <http://www.skolverket.se/sb/d/777>

Danmark har en grunnskole som i realiteten strekker seg over ti år, men uten minstetimetall i fag det første året. Totalt minstetimetall er 6900 timer, men det er det veiledende timetallet (7470) fordelt på fagene over 9 år som er brukt som grunnlag her. Det første året er obligatorisk "børnehage" med læreplan, men uten fastsatte timer fordelt på fag. Verken *børnehage*-klassen eller det ekstra 10. året, som er frivillig, er med i denne kartleggingen. Minstetimetallet for de ni årene er fordelt på tre blokker av fag: humanistiske fag, naturfag og praktisk/musiske fag, samt klassens tid. I skoleåret 2009/2010 planla skolene i gjennomsnitt å gi elevene 7599 timer – altså mer enn både minstetimetallet og det veiledende tallet.⁶²

Den enkelte skole kan, dersom kommunen godkjenner det, profilere seg innen et bestemt fagområde. For eksempel kan skolen legge vekt på musikk og tildele flere timer i dette faget enn det som er veiledende. På 8. og 9. trinn er det en valgfagsordning med en sentralt gitt liste over fag skolene kan tilby. Skolene kan selv gå utover denne listen og velge fag av praktisk/kunstnerisk art.

Finland har niårig grunnskole med et totalt minstetimetall på 6327 timer. Oversikten over timetallet for de obligatoriske fagene utgjør til sammen et lavere antall timer (5985 timer), men kravet er at skolene selv skal fylle på med timer slik at de oppnår minstetimetallet, og helst et høyere timetall. Det finnes ingen sikker dokumentasjon, men det antydes at kun et lite mindretall (ca. 10 %) av skolene i Finland gir elevene minstetimetallet. Flertallet av skolene (ca. 80 %) gir elevene fra én til tolv årsuketimer mer pr. år. Den siste andelen gir mer enn tolv årsuketimer pr. år.

Valgfrie emner (370,5 timer) velges lokalt. Kommunene og skolene kan velge eget språkprogram, men elever i svensk skole må velge finsk som A- eller B-språk – og omvendt.⁶³

New Zealand har tiårig grunnskole. Læreplanen har åtte obligatoriske fagområder uten timefordeling. Unntak er faget teknologi på 7. og 8. trinn, med 133,3 timer pr. år. De åtte områdene er engelsk, fremmedspråk, kunstfag, helse og kroppsøving, matematikk og statistikk, naturfag, samfunnsfag og teknologi.⁶⁴ Aktuell lenke:

Skottland har niårig grunnskole. Det finnes ingen sentrale reguleringer for verken fag eller timetall, men skolens faglige innhold styres gjennom et rammeverk: *Building the Curriculum*:

⁶² Hentet 29.11.10 fra <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Tvaergaaende%20omraader/Temaer/Timetel.aspx>

⁶³ Hentet 29.11.10 fra http://www.oph.fi/projekt/fornyande_av_den_grundlaggande_utbildningens_allmanna_mal_och_timfordelning

⁶⁴ Hentet 29.11.10 fra <http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-documents/The-New-Zealand-Curriculum>

A framework for learning and teaching. Det finnes to unntak når det gjelder anbefalt minstetimetall for fagene: kroppsøving og religion i de katolske skolene.⁶⁵

Det er vanskelig å sammenlikne datagrunnlaget. Med dette forbeholdet har man i første del av dette prosjektet konkludert med at Norge ligger høyt når det gjelder antall samlede, obligatoriske timer i nesten alle fag. Dette skyldes primært at vi har fastsatt timetall for ti år i grunnskole, mens de andre landene har timetall fordelt på ni år. Et viktig unntak er naturfagene, hvor Norge ligger lavest. Samtidig viser tallene fra 2010 at Danmark ligger godt over Norge i timetall både i morsmål og fremmedspråk, og nesten like høyt som Norge i matematikk. Finland har generelt sett et lavt obligatorisk timetall, unntatt i naturfagene. Bildet av Finland er ikke reelt, fordi det i praksis fastsettes et betydelig lokalt timetall i tillegg, men som nevnt er vektleggingen av fag interessant for sammenlikning.

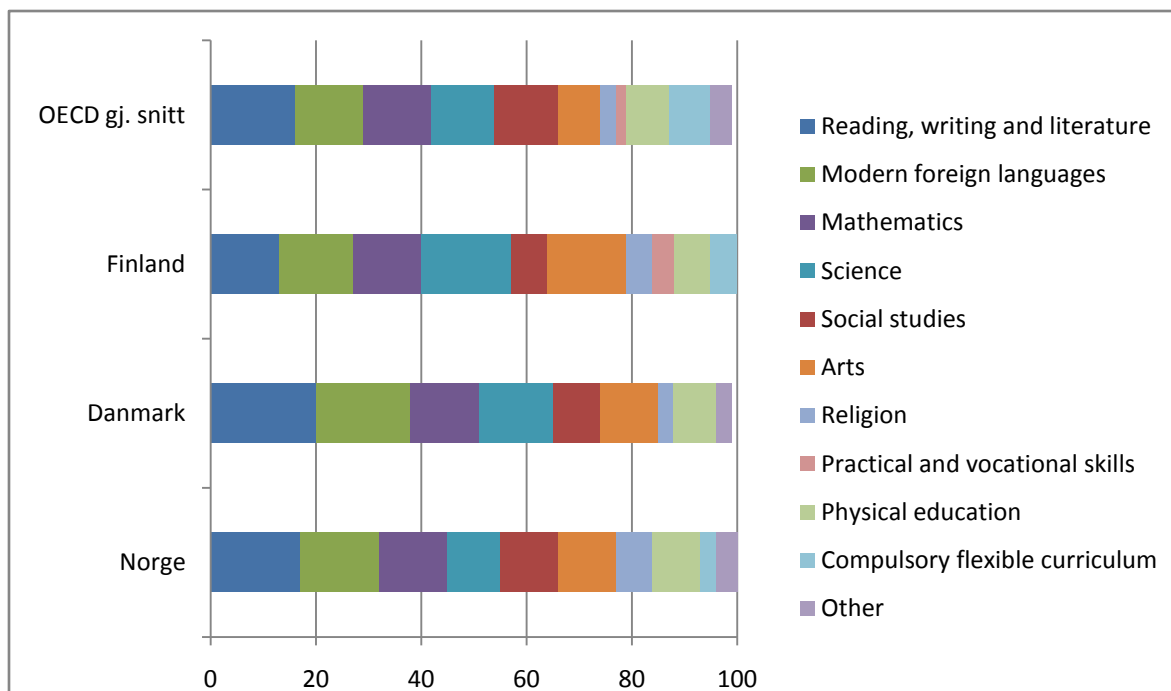
Av denne oversikten ser vi at morsmål/førstespråk er det mest omfattende faget i timetall, og at fremmedspråk får omtrent like stor plass i antall timer som matematikk, om vi ser på OECD-gjennomsnittet. Finland bruker relativt sett mindre tid på morsmål enn de andre landene og mer tid på naturfag og praktisk-estetiske fag. Finland har dessuten relativt få timer i samfunnsfag på alderstrinnet 12–14 år sammenliknet med de andre. Språkfagene har en langt større plass i Danmark og Norge enn i Finland.

Når aldersgruppen seks år trekkes fra, viser OECD-tallene fra 2008 at Danmark er det landet som hadde flest timer på alle alderstrinn, og som ligger nærmest OECD-gjennomsnittet.

Figuren nedenfor er hentet fra *Education at a Glance*⁶⁶, OECD 2010, og gjelder skoleåret 2007/2008.

⁶⁵ Hentet 29.11.10 fra <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/buildingthecurriculum/guidance/btc3/index.asp>

⁶⁶ Hentet 16.01.11 http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html



FIGUR 3 PROSENTVIS FAG- OG TIMEFORDELING FOR ELEVER 12-14 ÅR (OECD 2010)

Forskjellene mellom Norge, Danmark og Finland når det gjelder prosentvis fordeling av fagene, kan oppsummeres slik:

- Norge ligger høyt i samfunnsfag og religion (2008).
- Danmark ligger høyt i morsmål, fremmedspråk og kunstfag (2008).
- Finland ligger høyt i matematikk, naturfag og kunstfag.

Graden av fleksibilitet for lokal profilering er svært ulik i de fem landene.

- Norge må sies å ha færrest muligheter for slik fleksibilitet
- Finland har flest muligheter for fleksibilitet av de nordiske landene.
- New Zealand og Skottland har tilnærmet full fleksibilitet.

ALTERNATIVE STUDIELØP OG OPPDELING I SKOLESLAG (OFFENTLIGE OG PRIVATE)

Selv om man har en annen finansieringsordning for skoler i Sverige, hvor pengene følger den enkelte elev, er regelverket ikke svært ulikt det vi har i Norge. I Sverige som i Norge gjelder regelverket for offentlige skoler også for private skoler, eller "fristående skoler". Det innebærer blant annet at private skoler, med visse begrensede unntak, skal følge samme læreplanverk (generell del og for fag) og sette karakterer i henhold til regelverket. Skolene godkjennes av Skolinspektionen og har gjerne et konfesjonelt, språklig/etnisk eller pedagogisk preg som skiller dem fra de kommunale skolene. En tilsvarende ordning har vi i Norge, hvor en liten andel av elevene går på private skoler som tilbyr et etablert alternativ

pedagogikk (Montessori-skoler, Steiner-skoler) eller er basert på et konfesjonelt grunnlag (for eksempel kristne skoler).

I Norge går de fleste barn på nærskolen sin og har dermed rett til spesialundervisning ved sin nærskole dersom de har behov for det. At de fleste går på nærskolen, vil også si at de fleste skoler følger samme læreplan, som skal inkludere alle grupper. En spesiell læreplan er likevel utformet for samiske elever.

Den obligatoriske skolen i Sverige omfatter skoleformene *grundskolan*, *specialskolan*, *sameskolan* og *grundsärskolan* (med *träningsskolan*). De samlede læreplanenes første del (generell del) er i prinsippet lik for alle skoleformer, mens den andre delen inneholder den respektive skoleforms læreplaner for fag ("kursplaner"). At læreplanen nå utformes i ulike bøker for de ulike skoleslag, er nytt med den nye reformen som er vedtatt. For å forstå hvordan læreplanene deles opp bør man vite hvilke skoleslag dette dreier seg om.

Kort fortalt er *specialskolan* beregnet for døve, hørselsskadede elever, multihandikappede og elever med visse språkforstyrrelser som grunnet sine funksjonshemninger ikke kan gå i *grund-* eller *grundsärskolan*. Læreplanen (generell del) har for denne skoleformen blant annet et tospråklighetsmål som tillegg, og for døve og hørselsskadede finnes egne læreplaner i fagene tegnspråk, svensk, engelsk, fremmedspråk og drama og bevegelse. Opplæringen ellers skal så langt det er mulig, tilsvare den som gis i grunnskolen.

Den obligatoriske särskolan omfatter to parallelle skoleformer for barn med utviklingshemming: *grundsärskolan* og *träningsskolan*. De er begge niårige, men med mulighet for inntil to ekstra år om man ikke når målene. I *grundsärskolan* undervises elevene stort sett i de samme fagene som i den ordinære grunnskolen, mens *träningsskolan* har egne læreplaner for fem ekstra fagområder.

I *grundsärskolan* vurderes elevene etter kunnskapskrav for godkjente kunnskaper i samtlige fag etter 6. årstrinn og for karakternivåene A, C og E etter 9. årstrinn. Karaktersetting skjer imidlertid kun på oppfordring fra eleven selv eller foresatte, og karakterskalaen har fem nivåer, da karakteren F ("ikke godkjent") ikke gis. I *träningsskolan* skal det i vurderingen tas hensyn til den enkelte elevs forutsetninger. Det gis ikke karakterer, men man vurderes etter to nivåer: kunnskapskrav for grunnleggende kunnskaper og inngående kunnskaper.

Sameskolan i Sverige er seksårig (1.–6. årstrinn) og er et tilbud til samiske barn som ifølge skoleloven har rett til å oppfylle sin skoleplikt i sameskolen. Opplæringen skal ha en samisk vinkling, men skal for øvrig tilsvare opplæringen til og med 6. årstrinn i grunnskolen. Faget samisk skal forekomme på alle trinn.

Det svenske systemet med oppdeling i ulike skoleslag for elever med bestemte behov er svært annerledes enn Norges, hvor alle elever følger samme læreplan og hvor det ikke gis

muligheter for et 11. år dersom elevene har behov for det før de går over på videregående utdanninger.

I Danmark har man valgt å opprettholde et slikt "hvileår" eller ekstra treningsår. Som nevnt har Danmark ti års obligatorisk skolegang; 0.-klassen pluss ni år. Det finnes et offentlig frivillig tilbud om et 11. år, som er et slags brobyggerår (et overgangsår/modningsår) over mot ungdomsutdanning/videregående opplæring, enten eleven velger yrkesfaglig eller studiekvalifiserende videregående. Danmark har med sin tradisjon en oppdeling i folkeskoler og friskoler, hvor sistnevnte etter tradisjonen skal være mer fristilt fra lov- og regelverk. I og med at *læseplanene* ikke er obligatoriske for verken offentlige skoler eller friskoler, er forskjellene ikke så store når det gjelder reguleringen av skoleslagene.

Det finnes private "efterskoler" for 8., 9. og 10. klasse med ulik høystatusprofil innen idrett, kunst og kultur – men også muslimske og grundtvigianske skoler og Tvind-institusjoner og spesialpedagogiske institusjoner eksisterer side om side med vanlige skoler. Reformpedagogiske skoler, som er mest vanlige i Norge, basert på Steiners eller Montessoris pedagogikk, har imidlertid liten plass.

Både Finland og Skottland er eksempler på enhetsskolesystemer hvor relativt få elever velger å gå på private skoler. Selv om Skottland er del av Storbritannia med dets lange tradisjoner for privatskoler, er de fleste innbyggerne i Skottland innstilt på at barna skal gå på nærskolen sin.⁶⁷

Mens elever i **skotske** privatskoler må betale relativt mye penger for å gå der, får privatskolene i **Finland** et økonomisk tilskudd på lik linje med offentlige skoler. Som i Norge og Sverige er disse skolene basert på bestemte livssyn eller en pedagogisk tenkning som er annerledes enn i den offentlige skolen. Privatskolene er pålagt å følge de samme inntaksreglene og tilby de samme godene som de offentlige skolene har. Goder i de offentlige skolene er blant annet gratis bøker, formiddagsmat og gratis skyss til skolen.

For elever som har fullført obligatorisk skole, finnes det et tilbud om påbygningsundervisning i den offentlige skolen i Finland. Tilbudet gis til elever som føler at de trenger å styrke svake områder av kunnskapen sin, og som ønsker å forbedre karakterene eller trenger et ekstra år på å velge retning på videre utdanning. Et slikt ekstra år tilbys som nevnt også i Danmark. For å ta påbygningsundervisning må eleven søke direkte på den aktuelle skolen. Undervisningen er på minst 1100 timer i løpet av skoleåret og følger de ordinære læreplanene for grunnskolen. Det er ellers opp til den enkelte skole å bestemme fag- og timefordelingen.

⁶⁷(Brock & Alexiadou 2007)

New Zealand har tre forskjellige skoletyper langs dimensjonen offentlig–privat. De offentlige skolene utdanner cirka 85 % av elevmassen, mens de private står for 4 %. New Zealand operer også med en hybridutgave som kalles ”State-Integrated”. Disse står for de siste 11 prosentene. Staten støtter de private skolene med cirka 20 % av lærerlønningene. Disse skolene har derfor helt andre rammevilkår enn privatskoler i for eksempel Finland eller Norge. Ifølge newzealandske myndigheter utgjør private skoler overvekten i gruppen høytpresterende skoler når det gjelder resultatmål.⁶⁸ Dette kan selvfølgelig ha noe å gjøre med hvordan rekrutteringen skjer til disse skolene.

NORSK PROFIL – EN SAMMENLIKNING MELLOM LAND

- I Norge ble Kunnskapsløftet formelt innført i 2006. I løpet av 2000-tallet har andre land utviklet nye reformer med kunnskapskrav/standarder som anvendes i tilsyn av skoler (SV) og sertifisering av lærere (SK).
- Alle de landene som inngår i denne undersøkelsen, likner hverandre når det gjelder styringsform og størrelse.
- Nivåbeskrivelser i læreplanene er tilpasset ulike årstrinn, men kan strekke seg over flere år. Sudieforløpet, organisert i årstrinn, kan beskrives som en horisontal dimensjon, mens nivåene danner en vertikal akse.
- Sammenlikningen av skolefagene i læreplanene viser at Sverige, Finland og Danmark er mer disiplinorienterte enn de andre.
- Norge ligger høyt i timeressurser til samfunnsfag og religion, mens Danmark satser på morsmål, fremmedspråk og kunstfag. Finland bruker prosentvis mer tid på matematikk, naturfag og kunstfag.
- Landene i undersøkelsen har ulik andel elever i private skoler. Sverige har åpnet opp for privatisering de senere år. I 2008/2009 omfattet de svenske friskolene ca. 14 % av elevene,⁶⁹ og de danske privatskolene ca. 13 %.⁷⁰ I Norge er andelen 2,6.⁷¹ På New Zealand går ca. 85 % på offentlig skole.
- Både Norge, Finland og Skottland er kjent for å ivareta enhetsskolens prinsipper, og det innebærer at elevene går på sin nærscole. I engelsk terminologi kalles dette for *comprehensive school*.

⁶⁸ (www.isnz.org.nz).

⁶⁹ (Statistiska centralbyrån 2010)

⁷⁰ Hentet 03.01.11 fra <https://www.borger.dk/Emner/skole-og-uddannelse/folkeskolen-privatskoler-efterskoler/Sider/privatskoler-og-friskoler.aspx#RichHtmlField2Bookmark0>

⁷¹ Hentet 03.01.11 fra http://www.ssb.no/utdanning_tema/

- De nordiske landene kjennetegnes av at de private skolene får store tilskudd på lik linje med de offentlige. Dette må sees på bakgrunn av at andelen private skoler er relativt liten.

KAPITTEL 3 LÆREPLANER I NORGE OG ANDRE LAND

Tabell 4 Læreplanenes struktur

| Norge | Sverige | Danmark | Finland | Skottland | New Zealand |
|---|--|---|--|--|--|
| Formål for fag | Formål for fag | Formål for fag | Kort innledning og mål (tolket som formål) | I dokumentet <i>Principles and practice</i> : Innledning tolket som formål for fag | Eget dokument for hvert fag med overskriftene: "Hva handler faget om?" "Hvorfor studere faget?" |
| Grunnleggende ferdigheter Å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne bruke digitale verktøy | De fem grunnleggende ferdighetene i norsk læreplan kan finnes igjen i overordnede mål og retningslinjer for svenske læreplaner, men ikke alle fem er like synlige i kursplanene. | Grunnleggende ferdigheter er ikke beskrevet i egen tekst i læreplanene, men danske fagplaner har integrert lesing, ordforråd og begrepsutvikling, samt IT og mediekunnskap som grunnleggende ferdigheter. | Grunnleggende ferdigheter fins ikke som eget punkt, men lese, skrive og tale kommer klart til syne i morsmålsplanen i den faglige inndelingen av mål, sentralt innhold og vurderingskriterier. I språkfagene er de tre grunnleggende ferdighetene hva vi kan kalle faglige ferdigheter og dermed en naturlig del. Lytting er i stor grad likestilt med lese, skrive og tale i den finske planen. | Fem "core skills": kommunikasjon, tallforståelse, IKT, arbeide med andre og problemløsning. Beskrevet for 2. til 6. level i <i>the Scottish Credit and Evaluation Framework</i> – altså utenfor læreplanteksten. | Fem grunnleggende ferdigheter på tvers av fag beskrevet i eget dokument: å kunne tenke, å kunne bruke språk, symboler og tekster, å handle ut fra selvinnsikt, å kunne samhandle med andre og å kunne delta og bidra. Ferdighetene er ikke eksplisitte i kompetansemålene i de ulike fagene. |
| Hovedområder | <i>Centralt innhåll</i> | <i>Centrale kundskabs og færdighedsområder (CKF-områder)</i> | Mål ("eleven skal lære seg..."). For noen fag kommer fagområdene til uttrykk i det sentrale innholdet. | I dokumentet <i>Principles and practice</i> : Hvordan er de ulike fagene strukturert? I læreplanene for fag er kompetansemålene gruppert under fagområder. | Eget dokument: Hvordan er faget strukturert? I læreplanene for fag er kompetansemålene gruppert under fagområder. |
| Kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen | Sentralt innhold for årskurs: 1-3, 4-6, 7-9 | Trinnmål etter 4., 7. og 9. klassetrinn og sluttmaal etter 9. og 10. klassetrinn | Mål og sentralt innhold for årstrinn 1-2, 3-5, 6-9 | Kompetansebeskrivelser for fem nivåer: <i>early, first, second, third og fourth</i> | Kompetansemål på åtte nivåer i et 13-årig løp |
| Vurdering Bestemmelser for sluttvurdering i faget og for hvilke vurderingsordninger faget skal ha | Kunnskapskrav for godkjente kunnskaper ved slutten av 3. årstrinn og 6. årstrinn for fagene svensk, svensk som andrespråk og matematikk, i tillegg til de naturorienterte og samfunnsorienterte fagene. For 6. årstrinn: | | Kriterier for karakteren 8 ved sluttvurdering ("eleven har utviklet evner i"). | I dokumentet <i>Principles and practice</i> er det omtale av de brede føringene for vurdering i fagene. Eget rammeverk for vurdering | Nasjonale standarder for lesing, skriving og matematikk for grunnskolen |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | kunnskapskrav for alle fag, unntatt moderne språk. Graderte kunnskapskrav for karakterene E, C og A ved slutten av 9. årstrinn | | | | |
|--|---|--|--|--|--|

NORGE

I Norge ble det innført nye læreplaner i 2006, i forbindelse med Kunnskapsløftet⁷². De nye læreplanene for grunnskolen erstattet læreplaner for fag i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Læreplanreformen på 1990-tallet inngikk i en større strukturreform som gjaldt flere sider og nivåer enn læreplanene for grunnskolen. Reformene på 2000-tallet har i stor grad fulgt opp 1990-tallets ideer om økt vekt på elevaktiverende arbeidsformer, kunnskap, læring og resultater. Til forskjell fra tidligere læreplaner legger Kunnskapsløftet imidlertid mindre vekt på detaljbeskrivelser av innhold for hvert klassetrinn og mer vekt på individuell tilpasning gjennom differensiering og på læringsstrategier. Videre gir gjeldende læreplanverk fra 2006 kommuner og skoler større spillerom enn tidligere i konkretisering av de temaene og begrepene som skal behandles på de enkelte *årstrinn*, og samtidig et større ansvar for å differensiere undervisningen etter elevenes individuelle behov.

Læreplanverket i Norge er delt i to hoveddeler, en generell del, som omfatter visjoner og prinsipper for organiseringen av skolen, og en fagspesifikk del, som omfatter grunnleggende ferdigheter i fag og konkretiserende læreplaner.

I læreplanene fra 2006 har kompetansebegrepet fått stor oppmerksomhet i beskrivelser av mål, som i den norske læreplanen omtales som *kompetansemål*. Undervisningsbegrepet er tonet ned og erstattet av opplæringsbegrepet, som ble toneangivende på begynnelsen av 1990-tallet da den generelle delen av læreplanen ble utformet. Den skulle gjelde både grunnopplæring og voksenopplæring og dekke ulike videregående utdanninger, inkludert lærlingordningen i bedrift. I dette perspektivet ble opplæring et samlende begrep som fortsatt gjennomsyrrer alle læreplaner fra og med første klasse i grunnskolen. I og med at kompetansemålene integrerer både innholdsbeskrivelser og ferdighetsbeskrivelser, er separate innholdsmomenter/-beskrivelser utelatt i de nye planene, til forskjell fra L97.

Noen vil hevde at Kunnskapsløftet innebærer et brudd med den lange tradisjonen med læreplaner med beskrivelser av innholdsmomenter for undervisning og opplæring. Endringen er et resultat av økt vekt på målstyring og vurdering som sentrale elementer i arbeidet for å forbedre elevers læring. At kompetansemål vektlegges framfor innholdsbeskrivelser, innebærer at oppmerksomheten rettes mot i hvilken grad den enkelte lever opp til læringsforventningene i et fag. Kompetansebegrepet er inspirert av internasjonale rammeverk. Det vises for eksempel til DeSecos definisjoner av kompetanse⁷³.

⁷²(Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet 2006)

⁷³(Rychen & Salganik 2001)

Både det felles europeiske rammeverket for språk⁷⁴ og PISAs rammeverk fokuserer på anvendelige kompetanser i vurderingen av elevenes læring og måloppnåelse i en rekke fag. Det har inspirert til Kunnskapsløftets vektlegging av det som kan vurderes og måles i form av *literacy* og *numeracy*.

Med denne endringen endres læreplanens funksjon fra å være et middel for planlegging av undervisning på ulike årstrinn til å bli et middel i elevvurdering. Det innebærer at målene i læreplanen skal inngå i vurdering av eleven. Derfor er kompetansemålene beskrevet slik at lærere eller andre med ansvar for opplæringen kan vurdere om elever utfører eller mestrer det som beskrives i målet.

På grunn av denne målorienteringen er reformen beskrevet som et *målformulert program* snarere enn en *betingelsesorientert reform*.⁷⁵ Et målformulert program formaliserer forventninger til hva elever skal kunne mestre i målbare termer. En betingelsesorientert reform gir rammer for opplæringen og opplyster innholdsmomenter som er retningsgivende for opplæringen.

Et interessant aspekt ved målformulerte programmer er at de forutsetter betingelser eller forutbestemte rammer. Det vil si at et undervisningsinnhold er implisitt i målformuleringene og må spesifiseres, om ikke i forkant så i etterkant. Slik sett vil de norske læreplanene med sine kompetansemål implisere spesifisering av både stoff og innhold på lokalt nivå.

I Norge har skoleeieren og skolene sammen et ansvar for å konkretisere læreplanen i form av et stofflig innhold. Det betyr å velge temaer og stoff, i og på tvers av fag. Det er også skoleeiere og skolene som har ansvaret for å bestemme rekkefølgen på det som tas opp i undervisningen, og hvordan måloppnåelse skal vurderes opp mot kriterier for måloppnåelse.

I læreplanen angis progresjon gjennom kompetansemål og beskrivelser for 2., 4. 7. og 10. trinn, men det er lokale instanser som bestemmer hva som skal vektlegges i løpet av et skoleår, og hvordan dette skal vurderes som måloppnåelse. Det vil altså si at skoleeiere og skoler har fått større frihet til og ansvar for å velge innhold, metoder og progresjon i fagene enn med tidligere reformer. Hvorvidt reformen gir ønskede virkninger er dermed svært avhengig av hva skoleeiere og skoler gjør i det lokale arbeidet med læreplaner.⁷⁶

⁷⁴ Hentet 16.01.11 fra http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp

⁷⁵ (Bachmann & Sivesind I trykk) Deler av dette kapittelet bygger på bokkapittelet som refereres her.

⁷⁶ Se resultater fra evalueringen av Kunnskapsløftet på Utdanningsdirektoratets nettsider. Hentet 03.01.11 fra <http://www.udir.no/Tema/Forskning/Evaluering-av-Kunnskapsloftet/>

Utdanningsdirektoratet publiserer læreplanene i elektronisk form og ikke som hefter eller i bokform. Bakgrunnen for dette er at man ønsker å kunne justere læreplanene med jevne mellomrom når revisjoner er påkrevet. Flere endringer er gjort siden 2005, da den første utgaven av Kunnskapsløftet forelå. En annen bakgrunn er fleksibiliteten som nettet gir til å kunne koble deler av læreplanene gjennom lenker og søkeverktøy, slik det er vanlig internasjonalt.

Den norske planen avsluttes med et kapittel om vurdering, med anvisninger for når sluttvurdering skal gis, og på hvilke områder. Det samme gjelder eksamen i et utvalg av fag for 10. trinn. Vurderingsdelene i læreplanen beskriver ikke kriterier som relaterer vurdering til fagkompetanse eller mål i planene. På den annen side angir kompetansemålene hva elevene skal kunne etter endt opplæring på 10. trinn. Derfor er vurdering en integrert og viktig del av læreplanens målsetninger. Ifølge forskriften vil elevene i ulik grad nå, eller kunne nå, de fastsatte kompetansemålene. Slik sett legger planen opp til et stort spillerom for videre konkretisering og ulik grad av individuelle forpliktelser.

SVERIGE

I Sverige pågår det omfattende skolereformer for den obligatoriske grunnskolen. Reformen innebærer blant annet ny skolelov, nye samlede læreplaner (Lgr 11), ny struktur på læreplaner i fag, innføring av sentralt innhold i fagenes læreplaner og ny karakterskala. Forut for reformene ligger flerårige utredninger og forberedelser, og i 2010 startet Skolverket det langsiktige arbeidet med å informere om reformene og støtte gjennomføringen. Reformen skal gjelde fra skoleåret 2011/12.

Målet for reformene er at den svenske skolen skal sikre likeverdighet. De nye styringsdokumentene tar derfor mål av seg til å være tydeligere enn tidligere ved å angi skolens kunnskapsmål med sentralt innhold for samtlige fag og ved å inneholde tydelig formulerte kunnskapskrav. Det er også et uttalt ønske at språket skal være så tydelig at planverket "ska kunna förstås av föräldrar samt förklaras för och diskuteras med elever."⁷⁷

I Sverige som i Norge skal nasjonale styringsdokumenter som skolelov, læreplan (generell del) og læreplaner i fag utgjøre en helhet. I Sverige blir det også nå innført kunnskapskrav som skal sees som del av denne helheten. Disse kunnskapskravene angir standarder for måloppnåelse. Med reformen skal sammenhengen mellom læreplanenes ulike deler tydeliggjøres ved at det innføres samlede læreplaner. For hver skoleform vil læreplanens generelle del finnes i samme dokument som læreplaner i fag og de ulike kunnskapskravene som setter standarder eller nivåer for måloppnåelse. Dette skal vi komme tilbake til.

⁷⁷Uppdrag att utarbete nya kursplaner och kunnskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer m.m. Hentet 03.01.11 fra <http://www.regeringen.se/sb/d/12015/a/119530>

De samlede læreplanene består i hovedsak av to deler, hvor den første og generelle delen presenterer skolens verdigrunnlag og oppdrag (kap.1) og overgripende mål og retningslinjer for opplæringen (kap. 2). Her angis de normer og verdier og den kunnskap alle elever bør ha utviklet ved endt skolegang. Denne første delen er tilnærmet likelydende for samtlige skoleformer. Den andre delen består av den respektive skoleforms læreplaner i fag (kap. 3).

Den svenske læreplanen bruker ikke begrepet kompetanse, som er det mest anvendte begrepet i den norske reformen Kunnskapsløftet. Det betyr ikke at den nye læreplanreformen i Sverige ikke vektlegger anvendt kunnskap, men heller at kunnskapsbegrepet brukes i vid forstand. Oppsummert kan det hevdes at læreplanene for fag beskriver de kunnskapene og ferdighetene i fagene som undervisningen skal gi elevene mulighet til å utvikle.

Når det gjelder målformuleringene i de overgripende målene, går det fram av *Skolverkets Redovisning av Uppdrag*, at målene "är formulerade som handlingskompetenser och är uttryckta som förmågor"⁷⁸. Videre er de analysert i lys av EUs åtte nøkkelkompetanser, og målformuleringene anses også å innbefatte disse⁷⁹.

I dette rammeverket er en av målsetningene å gå fra basisferdigheter til hva man kaller åtte nøkkelkompetanser, og å erstatte enkle ferdighetsbeskrivelser som *literacy* and *numarcy*. Dette antas å være det basale eller det minimum et individ må kunne beherske for å fungere i samfunnet.

Det nye med EUs åtte nøkkelkompetanser er at de ikke bare vektlegger hva en person skal kunne mestre av ferdigheter, men *hva som inngår* i det å kunne noe.⁸⁰ Begrepet nøkkelkompetansene omfatter så vel ferdigheter som kunnskaper, evner og holdninger. I dette perspektivet er dette en mer helhetlig tilnærming enn den rent ferdighetsorienterte, dvs. at målene dekker både kulturelle, menneskelige og sosiale verdier. Det innebærer at ikke alle kompetanser kan nivåfestes eller måles gjennom for eksempel internasjonale undersøkelser. Læreplanene er et middel for å styrke slike kompetanser. Både kunnskaper, ferdigheter og holdninger vektlegges på samme måte som teoretiske og praktisk-estetiske kunnskaper. Det er i denne sammenheng at aktivt medborgerskap blir et sentralt begrep.

Følgende områder er vedtatt på bakgrunn av rammeverket:

⁷⁸(Skolverket 2009, s. 10)

⁷⁹(Recommendation of the European Parliament and the Council 2006)

⁸⁰(European Commission 2006)

- 1 *Communication in the mother tongue*
- 2 *Communication in foreign languages*
- 3 *Mathematical competence and basic competences in science and technology*
- 4 *Digital competence*
- 5 *Learning to learn*
- 6 *Social and civic competences*
- 7 *Sense of initiative and entrepreneurship*
- 8 *Cultural awareness and expression*⁸¹

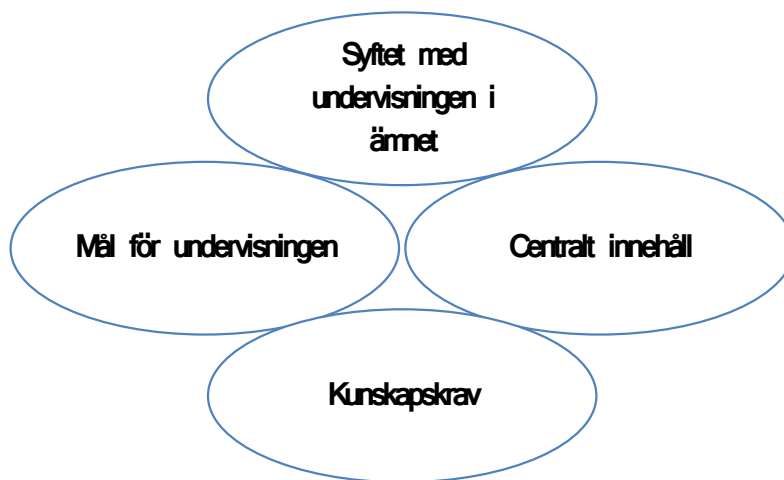
I den svenske læreplanen gjenfinnes disse kompetansene selv om læreplanene gjennomgående bruker kunnskapsbegrepet. At det å ha kompetanse er mer enn å mestre grunnleggende ferdigheter, går fram av orienteringen mot innhold i fag. At kvalifikasjoner er mer enn å mestre teorier, er også understreket i den svenske læreplanen. Det sies at læreplanene i fag skal gi et fagspesifikt kunnskapsbidrag til den generelle læreplanens overordnede kunnskapsmål og omfatte de fire kunnskapsformene *fakta, forståelse, ferdighet og fortroenhet*. Det tilsier at kunnskapsbegrepet er bredt og i overensstemmelse med definisjonen i EQF (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning⁸²), det vil si at kunnskapen utgjøres av fakta, prinsipper, teorier og praksis på et arbeids- eller studieområde. Den svenske læreplanen er altså tett koblet til det europeiske kvalifikasjonsrammeverket⁸³, selv om den opererer med et bredere kvalifikasjonsbegrep. I tillegg bruker man i språkfagene, særlig engelsk, Europarådets globale skala for språkferdigheter. Dette rammeverket opererer med eksplisitte mål for *literacy*, både reseptive ferdigheter (lytte, lese), produktive ferdigheter (skrive, tale) og interaktive ferdigheter (samtale og brevveksle, delta i chat m.m.).

Strukturelt sett består læreplanene i fag av to deler, formål og sentralt innhold, og kompletteres med mål og kunnskapskrav, slik modellen nedenfor viser.

⁸¹(Recommendation of the European Parliament and the Council 2006)

⁸²(Education and Culture DG 2010)

⁸³Hentet 03.01.11 fra http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?M=/main_pages/levels.html



FIGUR 4 DE SENTRALE ELEMENTENE I DEN SVENSKA LÆREPLANEN (LGR11)

I formålsteksten redegjøres det for hvorfor faget finnes i skolen, hva formålet med undervisningen er, og hva kunnskapene skal lede til – dvs. hvilke ferdigheter undervisningen i faget skal gi elevene mulighet til å utvikle i opplæringen. Formålsteksten avsluttes med et antall langsiktige og overgripende mål som er formulert som fagspesifikke ferdigheter. Disse målene gjelder for alle årstrinn.

Det obligatoriske sentrale innholdet i fagenes læreplaner representerer en tydelig emne- eller fagkomponent. Denne innholdscomponenten gjengir stoffet, eller kjerneinnholdet i undervisningen, og sier konkret hva elevene skal arbeide med i hvert fag. For å skape en sammenhengende helhet og dermed økt tydelighet, er det sentrale innholdet inndelt i ulike kunnskapsområder (jf. Kunnskapsløftets "hovedområder").

I Skolverkets nevnte redegjørelse for oppdraget med å utarbeide nye læreplaner og kunnskapskrav for grunnskolen diskuteres den kompetansebegrepet som har funnet innpass i mange lands utdanningsrelaterte styringsdokumenter, deriblant Norges. At kompetansebegrepet ikke forekommer i de svenske læreplanene, begrunnes hovedsakelig med at den sentrale intensjonen med reformen er tydelighet, og at man derfor vil begrense mengden kunnskapsbegreper. Det argumenteres likevel for at kunskapsperspektivet i de svenske læreplanene skal tolkes vidt, og dermed ligger det nært opp til det man vanligvis forstår med kompetansebegrepet: "ett kunnig og engagerat deltagende og handlande i en viss praktik"⁸⁴.

⁸⁴(Skolverket 2009)

Også det avsnittet i læreplanen (generell del) som omhandler skolens oppdrag, presiserer at kunnskap ikke er et entydig begrep, og at det kan komme til uttrykk på flere måter, "såsom fakta, forståelse, ferdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra". Denne forståelsen er presisert i den utredningen som motiverte for et klarere mål- og oppfølgingssystem.⁸⁵

Det er en hovedtanke bak samlede læreplaner at de skal danne grunnlag for planlegging og gjennomføring av undervisningen. Læreplanene i fag med langsiktige mål, sentralt innhold og kunnskapskrav sammen med skolens oppdrag og verdigrunnlag, samt overgripende mål og retningslinjer i generell del av læreplanen, skal danne dette grunnlaget for planlegging og gjennomføring av undervisningen. Med dette blir også de svenske læreplanene skolerettet og anvender undervisning som en sentral kategori.

I de samlede læreplanenes første del angis generelle mål for retningen på skolens arbeid og klare retningslinjer for skolens aktører (lærere, rektor og elev) når det gjelder områdene normer och värden, kunskaper, elevenas ansvar och inflytande, skola och hem, övergång och samverkan, bedömning och betyg, rektorns ansvar. At læreplaner beskriver de ulike ansvarsområdene for både elever og rektorer, er noe nytt i læreplansammenheng. Videre er noen perspektiver gjennomgående: historisk, miljøorientert, internasjonalt og etisk perspektiv.

Læreplanene i fag og de fagspesifikke målene er naturlig nok det mest sentrale arbeidsredskapet for lærerne, og det sentrale innholdet bidrar med en klar instruksjon for arbeidet med fagene. Det sentrale innholdet definerer tydelig, om enn ikke på detaljnivå, hva som utgjør kjerneinnholdet i hvert enkelt fag. Lærerne skal imidlertid fortsatt kunne tilpasse innholdet i undervisningen etter elevenes behov og interesser. Når det gjelder progresjonen i faget, er det sentrale innholdet i fagene fordelt på trinn, som for de fleste fag er årstrinnene 1–3, 4–6 og 7–9. I forbindelse med reformen vil det utvikles støttemateriell for lærerne, som blant annet forklarer motivene for målene på de ulike nivåene i læreplanverket og gir eksempler på hva målene kan innebære.

Skolen i Sverige er en målstyrt skole hvor kunnskapsbegrepet er overordnet hvordan undervisningen foregår, dvs. at undervisningsmetoder og læringsaktiviteter ikke angis direkte i læreplanene. Likevel presiserer læreplanens generelle del klart, både i sine overgripende mål og retningslinjer, at læreren skal differensiere undervisningen og la elevene møte varierte arbeidsmåter. Eksempel: "Läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande", og "[L]äraren ska svara för att

⁸⁵(SOU 2007:28, s. 105)

eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer.”⁸⁶ Denne type retningslinje er i tråd med hva vi finner i Kunnskapsløftets læreplaner.

I fagenes læreplaner er det utarbeidet nasjonale kunnskapskrav som grunnlag for vurdering av elevenes kunnskaper og graden av måloppnåelse. Kunnskapskravene er konstruert ut fra fagenes langsiktige mål og beskriver en kunnskapsprogresjon for de ferdighetene som angis i målene for årstrinnene og de ulike karakternivåene.

På 9. årstrinn finnes det kunnskapskrav for karakterene A, C og E på den nye karakterskalaen (A–E, F). For de lavere trinn (3. og 6. årstrinn) finnes det kunnskapskrav for godkjente kunnskaper, men det diskuteres tidligere karaktersetting og dermed kunnskapskrav for tre nivåer (A/C/E) også for 6. årstrinn. Den nye karakterskalaen, som har flere nivåer (seks; den forrige hadde tre), gjør kunnskapsprogresjonen mer synlig og fører til mer presise vurderinger og tydeligere informasjon til elever og foresatte.

Skriftlig vurdering i form av individuelle utviklingsplaner skal gis en gang per termin. De individuelle utviklingsplanene skal inneholde informasjon om elevenes kunnskapsutvikling i forhold til kunnskapskravene i faget og skolens generelle mål og sammenfatte hva som skal til for at eleven skal kunne utvikle seg videre.

Sverige vil fra våren 2012 ha obligatoriske nasjonale prøver på årstrinnene 3, 6 og 9. Prøvene omfatter svensk/SVA og matematikk på 3. årstrinn. På 6. årstrinn kommer engelsk til. På 9. årstrinn prøves elevene i svensk/SVA, engelsk, matematikk, biologi/fysikk/kjemi (det er fremmet forslag om nasjonale prøver i flere fag). De nasjonale prøvene er et verktøy i skolens mål- og oppfølgingssystem og skal bidra til større likhet og rettferdighet i vurderingen av elevenes kunnskaper gjennom å konkretisere og gi eksempler på bestemte nivåer. Tanken bak de nasjonale prøvene er å standardisere prøvene, dvs. å gjøre dem til et verktøy for den enkelte læreren og lærerkollegiet i vurderingen av om elevene har nådd målene. For det andre bidrar prøvene med grunnlagsmateriale når det gjelder analyser av i hvilken grad kunnskapsnivåene nås på skolenivå, skoleeiernivå og på nasjonalt nivå. Slik sett inngår de nasjonale prøvene i en systemevaluering av skolen.

Systemet har konsekvenser for utforming av læreplanen. De svenske utkastene til kursplaner har inntil videre kunnskapskrav for godtagbare kunnskaper på slutten av årskurs 3 og 6 og graderte kunnskapskrav på slutten av årskurs 9. Kunnskapskravene i den svenske læreplanen utgjør et slags rammeverk for vurdering fordi de som nevnt forholder seg til tre ulike nivåer av måloppnåelse (karakterene E, C og A tilsvarer lav, middels og høy grad av måloppnåelse).

⁸⁶(U2010/5865/S 2010, s.9)

Beskrivelsene av kravene består av relativt detaljerte sammenhengende tekster, hvor adjektiv og gradsadverb er med på å beskrive nivået på de kunnskapene elevene skal ha. Kompetansemålene i den norske læreplanen beskriver også hva elevene skal mestre etter endt opplæring, men de oppgir ikke forventninger til grad eller nivå. Det er med andre ord en forskjell i grad av forpliktelse mellom den norske og svenske læreplanen når det gjelder hvordan læreplanen beskriver grad av måloppnåelse(r).

DANMARK

I Danmark har det også vært endringer av læreplanene både på 1990-tallet og 2000-tallet. Den første læreplanreformen på 1990-tallet omhandlet formål og sentrale kunnskaps- og ferdighetsområder i tillegg til *læseplaner*. På begynnelsen av 2000-tallet ble det igangsatt en ny læreplanreform, *Klare mål*, som ble revidert i 2004 gjennom *Fælles mål*. I 2009 er planene justert, men har fortsatt overskriften *Fælles mål*⁸⁷.

Den nyeste reformen er *Fælles mål 2009*, som viderefører felles og sentrale mål fra 2003. Planen er delt inn i hovedtrinn på tre år, og læreplanene skiller mellom trinnmål (etter hovedtrinnene) og sluttmaal.

2009-justeringen styrket de sentrale fagene dansk (lesing), matematikk, naturfag og engelsk, og gjorde målene tydeligere og mer ambisiøse. Lesemål med tydelig progresjon ble flyttet inn i alle fag. Språkutvikling og begrepsinnlæring skal nå utgjøre en del av opplæringen i fag, med særskilt tanke på minoritetsspråklige elever. Fire tverrgående dimensjoner skal integreres i alle fag: It- og mediekompetanser, den praktisk-musiske dimensjonen, internasjonalisering og bærekraftig utvikling/miljø. Vi ser her en tydelig spissing av læreplanene mot det som er vektlagt i EUs kompetanseprogram.

De generelle formålene for utdanningen finnes i lovverket, som har en lov for folkeskolen og en annen lov for ungdomsutdannelsen/videregående opplæring. På samme måte finnes det to ulike læreplanverk, ett for folkeskolen og et annet for ungdomsutdannelsen. Læreplaner for fag (*Fælles mål 2009*) er tredelt: Den omtaler formål med faget, trinnmål og sluttmaal. Lovverk og læreplan er bindende for opplæringen. En slik bindende struktur gjelder også kunnskapsstoff. Danmark har innført kanon i flere fag, og de forskjellige kanonene har ulik status. Det finnes en obligatorisk forfatterkanon i danskfaget, en obligatorisk tekstkanon i historiefaget og i tillegg en ikke-obligatorisk demokratikanon. En slik kanon-orientering er ikke lenger til stede i norske læreplaner, men gjenfinnes i dem som ble fastsatt på 1990-tallet.

⁸⁷(Undervisningsministeriet 1994, 2001, 2009)

Det sies på nettsidene til utdannelsesmyndighetene at det danske læreplanverket har mål med høyt ambisjonsnivå. Ambisjonene er ikke minst skapt av forventninger til hva undervisningen skal lede fram mot. Målet for undervisningen er at elevene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som setter dem i stand til å utføre handlinger på ulike nivå. Ideen om nivåer og standardheving er dermed innført i danske læreplaner, om enn ikke så konkret som i de svenske.

Matematikk er det eneste faget som har innslag av kompetansemål slik vi kjenner dem fra PISA og norske læreplaner. Det er skoleeierne som vedtar og gjør læreplanene gjeldende lokalt. De konkrete planene for fag kalles. De inneholder forslag til innhold og aktiviteter på de enkelte årstrinnene og har en tydelig progresjon fra trinn til trinn. Veiledningene til de enkelte fagene gjør rede for hvordan *Fælles mål* kan brukes i arbeidet med å planlegge, tilrettelegge og evaluere opplæringen. Derfor beskrives de også gjennom en klassisk didaktikk i en kontinental tradisjon. Didaktikk er her forstått som et ressursgrunnlag for læreres undervisning i et fag som blant annet består av de profesjonsteoriene som vektlegges i de danske veiledningene. Verken leseplanene eller veiledningene er imidlertid bindende for undervisningen. Det er heller ikke vanlig innenfor en kontinental tradisjon.⁸⁸

I *Fælles mål 2009* er det lagt vekt på lesing i alle fag; lesing er integrert i alle læreplaner for fag. Andre felles temaer på tvers av fag er IT- og mediekompetanse, praktisk/musisk kompetanse, internasjonalisering og bærekraftig utvikling/miljø. Hvert av disse tverrgående temaene har sin egen veiledning. Demokratikanonen brukes også i flere fag. Begrepet kompetanse er til stede i bestemmelsen om at undervisningen skal føre til høye nivåer av CKF (Central Kunnskab- og Færdighedsområder). Trinnmålene er konkrete, spesifikke og satt opp med tydelig progresjon.

Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag kom inn i alle danske læreplaner i 2009, og IKT er inne som tverrfaglig tema. En lovendring i 2005 medførte at man jobber mer med å utvikle forståelse for ord og begreper i alle fag.

Dansk skole er i stor grad sentralstyrt gjennom lover, regelverk, sentralt gitt eksamen og nasjonale prøver. Muntlige eksamener er lokalt gitt, men de er underlagt klare sentrale føringer. Trinn- og sluttmålene i 2009-læreplanene beskriver de kunnskapene og ferdighetene som blir testet ut i de sentralt gitte nasjonale prøvene og *afgangsprøvene*.

I den danske planen skal elevene ledes mot "Centrale kundskaber og færdigheder", slik disse kommer til uttrykk i læreplanteksten. Læreplanformuleringene i Danmark inneholder ikke nivåbeskrivelser slik som de tilsvarende svenske formuleringene, men presenterer det eleven skal ha oppnådd etter bestemte trinn.

⁸⁸(Hopmann 1991b)

Vurderingsordningene er ikke nedfelt i læreplanverket. Dansk skole har obligatoriske nasjonale tester i fag, ikke i ferdigheter, og har mange sentralgitte skriftlige eksamener/avgangsprøver. Alle hjelpemidler er tillatt ved avgangsprøvene, bortsett fra Internett, men ingen hjelpemidler er tillatt ved nasjonale prøver. Det er Skolestyrelsen som har ansvar for å utarbeide avgangsprøvene og de nasjonale prøvene, prøveveiledningene og retteveiledningene.⁸⁹ Elever får både standpunktkarakterer og eksamenskarakterer. Det er ikke utarbeidet vurderingskriterier i skriftlige fag, men lærere bruker Skolestyrelsens retteveiledninger som rettesnor for underveisvurdering.

De nasjonale prøvene er prøver i fag, ikke i ferdigheter. Formålet med nasjonale prøver var tidligere ment å være et verktøy i opplæringen. Den pågående diskusjonen i Danmark er nå om resultatene skal offentliggjøres, og om dette endrer funksjonen fra å være et lokalt verktøy i opplæringen til å bli en sentral kontroll.

På tross av at skoleeieren står fritt til å fastsette lokale leseplaner i fag, blir den lokale valgfriheten ikke realisert. Sentralgitte oppgaver dominerer *avgangsprøvene*, og det er kanskje grunnen til at så godt som ingen utformer en egen lokal leseplan, men overtar og binder seg til ministeriets forslag til leseplan. At sensorveiledningene blir brukt som hjelpemiddel i underveisvurderinger, peker i samme retning.

Det danske systemet gir likevel den enkelte kommune/skole relativt romslig lokal frihet til å disponere omfang av tid for de enkelte fag på ulike årstrinn og til å profilere den enkelte skole innenfor et bestemt fagområde. Dette har å gjøre med den lange tradisjonen for lokalt selvstyrte skoler (Sivesind et. al 2003).

FINLAND

Finland fikk reformert grunnskolen på begynnelsen av 1990-tallet (Lpo 1994). Deretter fulgte, i 2004, *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*, som ble utprøvd midlertidig i 2002. Den læreplanen som brukes i den finske skolen i dag, er fra 2004. I 2010 er det, som en følge av endring i lovverket, gjort noen endringer i læreplanen, blant annet når det gjelder støtteundervisningen.

Utbildnings- og kulturministeriet (UKM) i Finland har startet utredning av en ny læreplanreform⁹⁰. Det første steget i denne prosessen var å nedsette et utvalg som skulle se

⁸⁹Hentet 03.01.11 fra www.skolestyrelsen.dk

⁹⁰Hentet 08.02.11 fra

http://www.oph.fi/aktuellt/nyhetsarkiv/102/arbetsgruppens_forslag_till_allmanna_mal_och_timfordelning_i_den_grundlaggande_utbildningen

på hvilke nødvendige kompetanser elever bør ha for det 21. århundre. Blant forslagene til en ny læreplan er ideen om å integrere medborgerskap som et gjennomgående tema. Under begrepet medborgerskap faller en rekke kompetanser som elevene skal lære:

- tankeprocess
- arbetsprocess och interaktion
- uttrycksförmåga och handens färdigheter
- delaktighet och initiativförmåga
- självkänedom och ansvarstagande

Samtidig vektlegges innholds- eller fagområder som disse ferdighetene skal basere seg på. Et område som vil få mer vekt, er kunst og håndverk i grunnutdanningen. Som vi tidligere har sett i beskrivelser av fag- og timefordeling, har dette faget allerede stor plass i den finske fagporteføljen. Myndighetene ønsker også at skolene og skoleeierne skal ha enda større fleksibilitet i fag- og timefordelingen. For å oppnå dette, er det foreslått å slå sammen fagdisipliner i større fagområder. Disse områdene skal tildeles et minstetimetall, som skolene igjen skal fordele på fagene innen området.

I den finske læreplanen er det også et eget kapittel om vurdering. Den finske planen avsluttes med "Kriterier för vitsordet åtta vid slutbedömningen". Det skilles mellom vurdering for læring og sluttvurdering. Sluttvurderingen skal gjøres til på grunnlag av kriterier som er satt i læreplanen for det enkelte fag. Kriteriene er satt for karakteren 8 på en skala som går fra 5 til 10, og hvor 5 er ikke bestått. Man kan se disse vurderingskriteriene i sammenheng med målene, og dermed ser man hvordan målene kan presiseres og konkretiseres i en vurderingssituasjon. I den finske planen er målene beskrevet i *futurum*, sentralt innhold i *infinitiv* (som i forklaringer/definisjoner) og vurderingskriteriene i *presens*. Denne bevisstgjøringen om tidsperspektiver er interessant med tanke på hvordan læreplanen strukturerer fag og undervisning og skaper forskjeller mellom det man anser som et mål, og det som anses som et kriterium for vurdering. I den norske læreplanen er disse to funksjonene integrert i målene.

Finland har ikke sentralt eller lokalt gitt eksamen ved utgangen av grunnskolen; elevene får kun standpunkt karakter. Denne høsten har de finske utdanningsmyndighetene vedtatt en ny reform som innebærer endring av læreplaner. Reformen vil antagelig foreligge i 2014.⁹¹

SKOTTLAND

Læreplanen i Skottland er ikke fastsatt ved lov eller forskrift som i de skandinaviske landene. Lokale myndigheter og rektorer har frihet til – og ansvar for – å lage en passende læreplan

⁹¹(Utbildningsstyrelsen 1994, 2002, 2004)

innenfor rammen av *National Priorities in Education* og *The Scottish Government's National Performance Framework*.

Det er opp til skolen å utvikle egne tilnæringer og strukturer for å sikre at elevene får en helhetlig og bred allmenn utdanning. Det vil heller ikke lenger bli gitt nasjonale retningslinjer for timefordeling. Ifølge rammeverket skal læreplanutviklingen legge mer vekt på resultater heller enn kunnskapsoverføring, og skolene står fritt til å ta egne avgjørelser om hvordan resultater skal nås, og hvilke metoder som best leder fram mot sluttkvalifikasjoner.

I 2002 startet arbeidet med ny reform og utvikling av nye læreplaner. Læreplanen, *Curriculum for Excellence*, er utviklet i tett samarbeid med skolene. Den er bygd på god praksis på tvers av alle sektorer i det skotske utdanningssystemet og tar hensyn til forskning og internasjonale sammenlikninger.

I 2009 ble de nye retningslinjene for læreplanene publisert. Skolene skal i perioden 2009 til 2011 planlegge for implementering av de nye læreplanene for 2010/2011. Programmet vil fortsette frem til 2016, da innføring av nye kvalifikasjonskrav skal være ferdig utarbeidet av Scottish Qualifications Authority (SQA).

Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE) publiserte i 2007 rapporten *Improving Scottish Education 2002-2005*.⁹² Den tok opp behovet for økt oppmerksomhet om læringsutbytte, grunnleggende ferdigheter (spesielt i lesing og regning) og pekte på at vurdering og kvalifikasjonskrav bør utfylle læreplanen, men ikke drive den. I tillegg ønsket man å gi læreren mer rom for variasjon i undervisningen, gi en bredere tilnærming til opplæringen, en mer uttalt vektlegging av helse og utdanning og en tydeligere og mer konsistent tilnærming til utdanning for medborgerskap. OECD -rapporten *Quality and Equity of Schooling in Scotland*⁹³ (2007) tar blant annet opp problemer i det skotske utdanningssystemet knyttet til manglende sosial utjevning og det faktum at mange elever går ut av opplæringen uten grunnleggende kunnskaper. *Curriculum for Excellence* skal svare på disse utfordringene.⁹⁴

I delen som kalles "Erfaringer og læringsutbytte" beskrives muligheter for progresjon innenfor hvert nivå og hva som legges i planlagt progresjon til neste nivå. Progresjonen går til "Senior phase" (S4-S6) hvor det er beskrevet kvalifikasjoner.

⁹²Hentet 16.01.11 fra <http://www.hmie.gov.uk/ise/hmieise-08.html>

⁹³Hentet 03.01.11 fra http://www.oecd.org/document/59/0,3343,en_2649_39263231_39744402_1_1_1_37455,00.html

⁹⁴Hentet 03.01.11 fra <http://www.ltscotland.org.uk/understandingthecurriculum/whatiscurriculumforexcellence/howwasthecurriculumdeveloped/index.asp>

Forskning har ligget til grunn for utformingen av hvert læreplanområde slik at nivået på kognitive, emosjonelle og fysiske behov på ulike stadier er ment å treffe det som anses som god praksis for læring. Utbyttebeskrivelsene dekker et svært bredt spekter av læreferdigheter, livsferdigheter og arbeidsferdigheter, herunder *literacy*, *numeracy* og ferdigheter innen helse og velvære.

Fordi elever har ulik progresjon, er det i "Erfaringer og læringsutbytte" lagt til rette for planlegging for både sideveis og vertikal progresjon. Et nivå vil generelt vare minst to år.

Ambisjonen er at de fleste elever skal oppnå resultater på nivå 4 innenfor "en rekke" læreplanområder i løpet av ungdomstrinnet. Dette kan innebære at man følger "faglinjer" innenfor læreplanområdene. Det betyr også at man kan lage tverrfaglige grupperinger av "erfaringer og læringsutbytte" fra to eller flere læreplanområder.

Rammeverket for *Curriculum for Excellence* er supplert med veiledende dokumenter fra statlig hold (den skotske regjeringen). De viktigste er serien *Building The Curriculum* (1–5). Serien gir informasjon som eksemplifiserer og beskriver god praksis, eksempler på læreplanutvikling og også et verktøysett for foreldre. Alt veilednings- og støttematerialet ligger ute på nettsidene til Learning and Teaching Scotland.⁹⁵ Det er planlagt flere dokumenter fra nasjonalt hold som skal gi råd, veiledning og eksempler.

For å møte ambisjonene i *Curriculum for Excellence* må barnehager og skoler inngå i partnerskap med kolleger, universiteter, arbeidsgivere, offentlige samarbeidsorganer, ungdomsorganisasjoner og frivillige organisasjoner. Slik skal skolen planlegge for helhetlig læring og støtte basert på den enkelte elev i en kontekst hvor lokale behov og forhold ivaretas.

"Erfaringer og læringsutbytte" er skrevet ut fra elevens perspektiv og beskriver hvilke læringserfaringer eleven bør gjøre seg, og de ferdigheter de kan utvikle gjennom læring. Rammeverket gir ingen detaljerte definisjoner av innhold eller forpliktende timetall. Eleven skal være aktivt med i alle aspekter av egen læring. Det er derfor viktig at elevene involveres i arbeidet med de lokale læreplanene.

Hensikten med rammeverket er ikke å få elever gjennom nivåene (*levels*) så fort som mulig. "Erfaringer og læringsutbytte" skal gi lærere og andre ansatte fleksibilitet og rom for å sikre at eleven mestrer ett nivå før hun går videre til neste. Avhengig av individuelle behov og forutsetninger vil noen elever ha raskere progresjon gjennom nivåene enn andre.⁹⁶

⁹⁵ Hentet 03.01.11 fra <http://www.ltscotland.org.uk/>

⁹⁶(The Scottish Government 2008)

Det skotske *Curriculum for excellence* har høye forventninger når det gjelder faget *literacy* og engelsk. På alle nivåer er hovedformålet å øke og utvikle ferdigheter og kunnskap. Læreplanformuleringene i Skottland inneholder ikke nivåbeskrivelser for hvert årstrinn, men presenterer det eleven skal kunne etter å ha tilbakelagt ulike nivåer. Planen er slik sett fleksibel, noe som innebærer at den enkelte elev kan følge ulike nivåer på samme årstrinn. Dette kan medføre en organisatorisk differensiering innenfor fag og trinn på den enkelte skole, men foreløpig har vi ikke resultater som viser hvilke følger et slikt system har for organisering av undervisning.

NEW ZEALAND

Læreplanen i New Zealand fastsetter den overordnede visjon og rammer for opplæringen i den obligatoriske grunnpoplæringen (5 til 17 år). Den definerer sju kjerneområder for læring og omtaler fem "grunnleggende" ferdighetsområder ("key competencies"). Læreplanen følger samme struktur med åtte forskjellige nivåer gjennom hele løpet. Det er utformet kompetansemål på hvert nivå. Realisering av kunnskaper og ferdigheter forstås som en lineær stigende progresjon i et målhierarki av økende vanskelighetsgrad. Elevenes prestasjoner vurderes mot disse målene. Det skal ifølge læreplanen være en sterk sammenheng mellom læring og vurdering, og vurderingen skal særlig brukes som et redskap til å forbedre elevens læring og kvaliteten på læringsprogrammene.

Læreplanen i New Zealand består av flere deler. Den kan deles i to hovedkategorier: 1) et sett av styrende og forpliktende dokumenter og 2) en del som er av mer veiledende karakter. Veiledningene vil ikke bli berørt i denne rapporten. Den delen som omtales som "Directions for learning" består videre av et overordnet dokument kalt "Vision". "Values", "key competencies" og "principles" beskrives i ulike dokumenter, som til dels overlapper hverandre. "Values" omfatter for eksempel "diversity" og "equity", og "principles" omfatter "cultural diversity" og "inclusion." Sammenliknet med den norske læreplanen, representerer disse innledende tekstene den generelle delen.

Videre består "Directions for learning" av en beskrivelse av fagområder og kompetansemål. Hvert fagområde har sin læreplan. Alle læreplanene har en innledning, tilsvarende den norske, hvor man beskriver hva faget handler om, hvorfor det er viktig, og til slutt en beskrivelse av innholdet i fagets hovedområder. Læreplanene for fag er med andre ord i prinsippet oppbygd på samme måte som de norske, men de legges ikke fram i et samlet dokument slik som i Norge. En annen viktig forskjell er at dokumentene ikke angir hva og hvordan lærere skal underveis- eller sluttvurdere. Det er imidlertid laget noen korte vurderingskriterier fordelt på tre prestasjonsnivåer.

Selve kompetansemålene formuleres ganske ulikt. Kompetansemålene er delt inn i åtte nivåer, hvor ett nivå dekker flere årstrinn. Det vil si at eleven kan nå kompetansenivåene i ulike skoleår, og nivåene vil derfor kunne betraktes som graderte kunnskapskrav.

I samfunnsfaget starter alle kompetansemål med "Understand how ...", mens de resterende fagene i stor grad bruker verb som impliserer aktivitet: "develop", "analyse", "investigate" osv. Felles for alle fag er at det er få kompetansemål for hvert trinn.

Myndighetene i New Zealand har en svært velutviklet nettportal med hjelpemateriell til lærere. De veiledningene som finnes til fagene, består av lister over aktiviteter som kan knyttes til kompetansemålene.

NORSK PROFIL – EN SAMMENLIKNING MELLOM LAND

- Mål- og resultatstyring har vært en aktuell styringsform/-strategi siden slutten av 1980-tallet. Norske læreplaner gjenspeiler sterk grad av målstyring og i mindre grad betingelsesstyring (regulerende rammer som gir lokale aktører et profesjonelt handlingsrom).
- Læreplaner i for eksempel Sverige preges av en dreining fra målstyring til en resultatstyring. En ny reform skal igangsettes fra skoleåret 2011/12 i Sverige.
- Kunnskapsaspektet styrkes og gis mer vekt enn kompetansebegrepet i de svenske læreplanene. Denne endringen er uttrykk for en realitetsorientering som vi også ser tendenser av i forskningen.
- Enkle begreper som *literacy* erstattes av begreper som nøkkelkompetanse. EU har utformet åtte slike nøkkelkompetanser som inngår i læreplanarbeid på nasjonalt plan.
- Som del av resultatstyringen gjeninnføres begreper om et sentralt innhold.
- Karakter- og vurderingssystemer har konsekvenser for utforming av nye reformer. Et spørsmål gjelder Kunnskapsløftets justering i forhold til vurderingskriterier og mål.
- Det har vært like mange læreplanreformer i Finland og Danmark som i Norge det siste tiåret, om ikke flere.
- En ny reform settes ut i livet i Skottland, og Finland forbereder ny reform.
- I Skottland bygger justeringer av læreplanen på systematisk forsknings- og evalueringsarbeid. Lærere trekkes inn i arbeidet underveis.

KAPITTEL 4 STANDARDER OG VURDERINGSSYSTEMER

NORGE

Læreplanene i Norge gir ingen standardbeskrivelser av nivåer på elevprestasjoner. En egen forskrift til opplæringsloven gir formelle bestemmelser vedrørende elevvurdering. Her står det at læreplanenes kompetansemål er satt høyt, og at elevene vil oppnå det i varierende grad. Det vil si at kompetansemålene etter forskriften angir det høyeste nivået for måloppnåelse.

Dessuten konkretiserer forskriften hvordan så vel vurdering underveis som sluttvurdering skal gjennomføres.⁹⁷ De formative sidene ved systemet er sterkt framhevet. Vurderingen skal altså være en hjelp for elevene til å forbedre sin læring. Samtidig regulerer forskriften sluttvurderingen. Både underveis- og sluttvurdering har implikasjoner for hvordan målene forstås i læreplaner for fag, og ikke minst for hva man anser som en godkjent kompetanse etter endt grunnskoleutdanning når elevene er 15–16 år.

Ifølge § 3.1 skal sluttvurderingen gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidat ved "avslutninga av opplæringa" i faget. Forskriften stadfester at det er lærerens ansvar å framskaffe tilstrekkelig grunnlag for å vurdere elevens kompetanse, slik at elevens rettigheter blir oppfylt. Det gis ikke karakterer i grunnskolen til og med 7. trinn. Her gis det vurdering uten karakterer. Fra 8. trinn (ungdomsskolen) anvendes karakterer i form av hele tall på en skala fra 1 til 6.

Bruk av adjektiv uttrykker grad av kompetanse i faget:

- 6) Eleven har *fremragende* kompetanse i faget.
- 5) Eleven har *mye god* kompetanse i faget.
- 4) Eleven har *god* kompetanse i faget.
- 3) Eleven har *nokså god* kompetanse i faget.
- 2) Eleven har *lav* kompetanse i faget.
- 1) Eleven har *svært lav* kompetanse i faget.

For grunnskolen finnes ikke begreper om ikke bestått eller underkjent. Et slikt begrep innføres fra og med videregående opplæring, hvor bestått tilsvarer karakterene 2 til 6. I Norge har elevene eksamen i et utvalg av fag, både på 10. trinn og på videregående trinn. På videregående vil karakteren 1 tilsvare underkjent, men en eksamenskarakter på 2 eller bedre kan likevel føre til at eleven består selv om han eller hun har fått 1 som standpunktkarakter. Denne problemstillingen er imidlertid ikke relevant for elever som går på ungdomstrinnet.

⁹⁷ Lastet ned 03.01.11 <http://lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html>

Forskriften gir også føringer for andre typer vurderinger. Fra 8. trinn skal eleven ha halvårsvurdering både med og uten karakter. Halvårsvurdering og avsluttende vurdering skal uttrykke den kompetansen eleven har når vurderingen foretas, og altså ikke være en gjennomsnittlig karakter for prestasjoner i løpet av året.

Det er rektors ansvar at faglærere gjennomfører halvårs- og årsvurdering, med og uten karakterer, og at den faglige vurderingen baserer seg på et bredt vurderingsgrunnlag som viser hvilken kompetanse eleven har i faget. I forskriften rettes oppmerksomheten mot elevens rettigheter, som for eksempel at eleven har krav på å vite hvordan han eller hun ligger an før endelig karakter settes. Tanken er å stimulere eleven til å forbedre seg før den endelige vurderingen gis. Dessuten har eleven rett til informasjon om hva læreren har vektlagt i fastsettelsen av standpunkt-karakteren.

Når det gjelder forholdet mellom vurdering og læreplanens kompetansemål, er det gitt ytterligere presiseringer i et rundskriv til skoleeiere og skoler om § 3-3. Her sies det i klartekst at grunnlaget for vurdering i fag er de samlede kompetansemålene i læreplanene for fag slik de er fastsatt i læreplanverket. Forskriften fastslår at lærerne skal vurdere ut fra målene. Den enkelte elev skal ikke vurderes i lys av andre elevers, lærlingers og lærekandidaters kompetanse, men ut fra kompetansemålene i faget slik de er beskrevet i læreplanene. En målrelatert vurdering skal i større grad sees som absolutt, til forskjell fra en såkalt normrelatert vurdering som baserer seg på en normalfordelingskurve. Det vil si at det ikke er lov å bruke forskjeller mellom elever som kriterium for karakterfastsettelse eller vurdering uten tall.

Helhetstenkningen i vurderingssystemet forutsetter også at læreren, både i halvårsvurderingen og ved årets slutt skal ta utgangspunkt i samtlige kompetansemål for faget og ikke et utvalg av mål. I dette ligger et implisitt breddekrav om at alle mål skal vurderes hvert halvår og sees i sammenheng.⁹⁸ Rimelighetsprinsippet trekkes inn i en slik vurdering når det heter at

"[v]ed fastsettelsen av en halvårsvurdering må det tas utgangspunkt i fremdriften etter læreplanen for faget og hva som er forventet på tidspunktet for vurderingen, jf. § 3-13 tredje ledd. Karakteren skal fastsettes på grunnlag av kompetansemålene som er gjennomgått i

⁹⁸ Kompetansemålene i læreplaner for fag er angitt for tre årstrinn. Dette prinsippet innebærer at kompetansemålene, dersom de skal dekkes gjennom undervisning/opplæring i fag, må gjennomgås hvert halvår dersom vurderingene skal ta utgangspunkt i hva elevene har gjennomgått/arbeidet med.

*opplæringen, og det er ikke adgang til å sette en halvårsvurdering med karakter på grunnlag av bare noen av målene som er gjennomgått.*⁹⁹

Samtidig forutsettes det at læreren har dokumentasjon som gjør at elevene kan vurderes etter samtlige mål som er gjennomgått. Hvis læreren ikke har det, skal han/hun ikke gi karakter eller vurdering ved slutten av halvåret eller ved årsslutt.

Kompetansemålene i læreplanen er dermed helt sentrale i vurderingen av elevene, både som grunnlag for underveisvurdering i fag og med tanke på vurdering ved slutten av hvert halvår og ved årsslutt. Derfor er det interessant å sammenlikne hvordan målene uttrykkes i læreplaner på tvers av land.

SVERIGE

Svenske myndigheter har endret sitt vurderingssystem ved flere anledninger de siste tiårene. Før læreplanene fra 1994 brukte svenske lærere en femdel skala både i videregående skole og i grunnskolen.¹⁰⁰ Siden den gang har svenske elever blitt vurdert etter en tredelt skala: godkänt (G), väl godkänt (VG) och mycket väl godkänt (MVG), fra 8. trinn og til og med *gymnasiet*. I og med at elever må sammenliknes med hverandre i forbindelse med opptak til videregående studier, har denne tredelte skalaen blitt regnet om til tall. G tilsvarer 10 poeng, VG 15 poeng og MVG 20 poeng. Det er ifølge Lundahl (2010) også slik at om en elev ikke har nådd målene i grunnskolen, får han eller hun ikke karakterer i det hele tatt. I *gymnasiet* får elevene imidlertid karakteren icke godkänt om han eller hun ikke når målene.

Tradisjonen har vært at eleven skal måles ut fra sin kompetanse, uansett hvor denne er lært, på skolen eller andre steder. Dette kriteriet er ifølge Lundahl (2010) innført fordi lærere skal ta hensyn til at eleven også lærer i andre sammenhenger enn i skolen. Men som Lundahl også nevner, vanskeliggjør dette prinsippet en vurdering av om karakterene gjenspeiler skolens bidrag til læringen, eller hvorvidt foreldrene oppdrar sine barn i samme retning som skolens mål. Det samme kan sies om vurderingssystemene i Norge, hvor dokumentasjonen viser til elevenes kompetanse og ikke undervisningen i et gitt område eller fag.

Fra 1994 skilte læreplanene mellom mål å oppnå og mål å streve mot. En tilsvarende oppdeling finnes i den generelle delen i den norske læreplanen som er beholdt siden 1994. I Sverige har mål å oppnå tilsvarer krav som hver elev skal kunne mestre, i tredje, femte og niende skoleår. Målene for de første trinnene er, ifølge Lundahl, en pekepinn på om elevene

⁹⁹ Hentet 03.01.11 fra http://www.udir.no/upload/Rundskriv/2010/Udir_1_2010_Individuell_vurdering_i_grunnskolen_og_videregående_opplaring.pdf

¹⁰⁰(Christian Lundahl 2010)

har de forutsetninger som kreves for å lykkes på niende trinn. Det vil si at målene legger opp til en læringsprogresjon i faget.

I den nye reformen for grunnskolen har man beholdt den tredelte skalaen som en inndeling av de kunnskapskravene som beskrives i læreplanene, og som erstatter tidligere *betygskriterier*. Tidligere var betygs-kriterier bestemt for de to øverste nivåene, VG og MVG, mens lærerne selv måtte avgjøre hva som krevdes for å få godkjent, eller G. Det var kun mål å oppnå som lå til grunn for denne vurderingen, siden mål å streve mot i større grad var ideale krav.¹⁰¹ I den siste reformen har Sverige med utgangspunkt i langsiktige mål og et sentralt innhold formulert kunnskapskrav for alle tre nivåer: A, C og E på 9. årstrinn. Det vil si at de lokale frihetsgradene for lærere er innskrenket med hensyn til hvem som bestemmer hva som er godkjent når elevene forlater ungdomsskolen.

Begreppet "kunnskapskrav" för de olika betygsstegen kommer fortsättningsvis att användas i stället för begreppet "betygskriterier". I årskurs 3 och 6 avser kunnskapskraven godtagbara kunskaper och i årskurs 9 gäller kunnskapskrav för de tre godkända betygsstegen A, C och E. I årskurs 3 gäller detta för svenska, svenska som andraspråk, matematik samt NO- och SO-ämnena. För årskurs 6 gäller det för samtliga ämnen förutom moderna språk (spanska, tyska och franska). I årskurs 9 gäller det för samtliga ämnen.¹⁰²

Den nye karakterskalaen ble foreslått innført av regjeringen, som nå har bestemt å erstatte den tredelte skalaen med en seksdelt skala, og å innføre karakterer fra årstrinn 6.¹⁰³ Vi ser her en tilpasning til ECTS-skalaen og det danske vurderingssystemet, noe vi skal komme tilbake til. Det gis fortsatt kriterier for tre nivåer, hvorav mellomnivåene bestemmes av et kvantitativt prinsipp. For å få B må alle mål for C være oppnådd samt noen mål for A.

I tillegg er Europarådets globale skala videreført i engelskfaget ut fra følgende system:

¹⁰¹(Christian Lundahl 2010, s. 18)

¹⁰² Sitat. Hentet 03.01.11 fra <http://www.sweden.gov.se/sb/d/11263#item117234>

¹⁰³(Prop. 2008/09:66) Lastet ned 03.01.11 <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/11/56/17/4f623e59.pdf>

TABELL 5 INTEGRERING AV EUROPARÅDETS RAMMEVERK FOR SPRÅK I SVENSK LÆREPLAN (GERS¹⁰⁴)

| GERS, nivå | A 1.1 | A 1.2 | A 2.1 | A 2.2 | B 1.1 | B 1.2 | B 2.1 | B 2.2-C1 |
|-----------------------|-------|-----------------------|------------------|-------|-------|-------|-------|----------|
| STEG | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Grundskolan | | | | | | | | |
| Moderna språk | | Eleven val År 9 | Språkval År 9 | | | | | |
| Engelska | År 3 | | År 6 | | År 9 | | | |
| Gymnasieskolan | | | | | | | | |
| Moderna språk, kurs | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Engelska, kurs | | | | | | 5 | 6 | 7 |

Begrunnelsen for den nye karakterskalaen er blant annet at den skal bidra til en mer rettferdig og presis vurdering av i hvilken grad eleven har nådd målene for kunnskapstilegnelsen. Det er også en antagelse at en innbyrdes avstand mellom karakternivåene fører til at elevene blir mer motivert til å anstrenge seg for å nå et bedre resultat. Denne konklusjonen trekkes på bakgrunn av tidligere utredningsarbeid. Forskere er imidlertid usikre på om bruken av en bestemt type karakterskala gir antatte effekter.¹⁰⁵

Foreløpig er det vanskelig å gi en klar uttalelse om funksjonaliteten ved det nye vurderingssystemet, siden det settes ut i livet fra og med skoleåret 2011/12. Det er likevel interessant å merke seg at Sverige utformer egne programkurs for elever som ikke har klart å oppnå de krav som stilles til dem ved utgangen av ungdomsskolen. Dette kalles introduksjonsprogram, og de retter seg mot elever som ikke har oppnådd den kompetansen som skal til for å bli tatt opp på nasjonale *gymnasie*-programmer i henhold til opptaksregler som vil gjelde fra høsten 2011.

Såkalte *obehøriga elever*, det vil si elever som ikke har godkjent kompetanse for å bli tatt opp på gymnasial utdanning, kan gå i grunnskolen i ytterligere to år for å oppnå nødvendig

¹⁰⁴GERS (*Gemensam europeisk referensram för språk, lärande, undervisning och bedömning*) (Council of Europe 2007b)

¹⁰⁵Hentet 08.02.11 fra <http://www.ped.uu.se/pdf/Betygsrapport.pdf>

grunnlag for videre studier eller for jobb. Såkalte introduksjonsprogrammer gir ikke eksamensbevis, men et studiebevis for gjennomført utdanning. Programmene er individuelt tilpasset, forvaltes på regionalt nivå, og forutsetter ikke klasser eller grupper som følger et gitt pensum, men kan gis på individuell basis. Et liknende system av nasjonale kurs er etablert i Skottland og fungerer på siden av det ordinære utdanningstilbudet. Det skal sikre at ulike grupper av elever opparbeider kompetanse til å fullføre eller videreføre sine studier.

DANMARK

Danmark har i de senere år tilpasset sin karakterskala til ECTS. Det danske skolesystemet har tidligere hatt en 13-delt skala hvorav tre nivåer tilsvarte ikke godkjent. Fram til år 2000 var disse nivåene for grunnskolen del relative, dvs. at om antallet elever var tilstrekkelig stort, kunne man regne ut et gjennomsnitt, som ble definert til nivå 8 av de 10 mulige. Ifølge Lundahl (2010) hadde myndighetene ikke angitt en offisiell prosentuell fordeling slik tilfellet var i Sverige i perioden 1962–1995. I denne perioden anvendte man i Sverige en relativ skala.

Den relative vurderingspraksisen ble imidlertid formelt avskaffet i Danmark, først i høyere utdanning i 1971, så for gymnasiet i 1992 til slutt i grunnskolen i år 2000. Skalaen gikk fra å være relativ til å bli absolutt, og to begreper ble helt sentrale i vurderingen: *fagenes krav og undervisningens innhold*. Læreplanene, som beskriver fag og undervisning, har dermed fått en høyere status som følge av det nye vurderingssystemet, noe som vil kunne bety en sentralisering i utvikling og bruk av læreplaner når de tas til følge i vurderingsarbeidet.

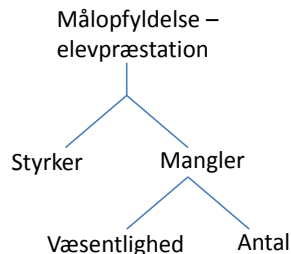
Det nye som inntreer på midten av 2000-tallet, er tilpasningen til ECTS-skalaen¹⁰⁶. Som følge har Danmark erstattet sin 13-delte skala med en ny sjudelt tallskala, som i grunnskolen ble gjeldende fra 1. august 2007. Karakterer settes for de øverste klassetrinn fra 8 til 10.

¹⁰⁶(Jørgensen, Guldborg, Koc, Pedersen & Andersen 2007, s. 5-6)

FIGUR 5 7-TRINNSSKALAEN I DANMARK

| | Betegnelse | Beskrivelse | ECTS |
|----|--------------------------------|---|------|
| 12 | Den fremragende præstation | Karakteren 12 gives for den fremragende præstation, der demonstrerer <i>udtømmende opfyldelse af fagets mål</i> , med <i>ingen eller få uvæsentlige mangler</i> . | A |
| 10 | Den fortrinlige præstation | Karakteren 10 gives for den fortrinlige præstation, der demonstrerer <i>omfattende opfyldelse af fagets mål</i> , med <i>nogle mindre væsentlige mangler</i> . | B |
| 7 | Den gode præstation | Karakteren 7 gives for den gode præstation, der demonstrerer <i>opfyldelse af fagets mål</i> , med <i>en del mangler</i> . | C |
| 4 | Den jævne præstation | Karakteren 4 gives for den jævne præstation, der demonstrerer en <i>mindre grad af opfyldelse af fagets mål</i> , med <i>adskillige væsentlige mangler</i> . | D |
| 02 | Den tilstrækkelige præstation | Karakteren 02 gives for den tilstrækkelige præstation, der demonstrerer den <i>minimalt acceptable grad af opfyldelse af fagets mål</i> . | E |
| 00 | Den utilstrækkelige præstation | Karakteren 00 gives for den utilstrækkelige præstation, der <i>ikke demonstrerer en acceptabel grad af opfyldelse af fagets mål</i> . | Fx |
| -3 | Den ringe præstation | Karakteren -3 gives for den <i>helt uacceptable præstation</i> . | F |

Som vi ser her, anvendes en rekke adjektiv for å betegne grad av prestasjon, som i andre kolonne relateres til fagets mål. I de danske retningslinjene beskrives en framgangsmåte som lærere skal ta i bruk når karakterer fastsettes, enten det dreier seg om eksamen eller en annen prøve der karakter skal settes.



FIGUR 6FRAMGANGSMÅTEFOR Å SETTE KARAKTER IDANMARK¹⁰⁷

Ifølge retningslinjene skal karakteren bestemmes ut fra graden av måloppfylldelse, dvs. ut fra en betraktning av både styrker og mangler ved elevenes prestasjoner. For de fire høyeste karakterene er nivåbeskrivelsen bestemt av manglene, enten det er ingen mangler eller få, uvesentlige mangler (12), noen mindre vesentlige mangler (10), en del mangler (7) og atskillige vesentlige mangler (4). Lærere og sensorer skal altså se etter både styrker og mangler og videre vurdere hvor vesentlige og hvor mange de eventuelle manglene er. Antallet mangler blir derfor avgjørende, i tillegg til vurdering av hvor vesentlige de er i lys av kravene som stilles.

¹⁰⁷(Jørgensen, Guldborg, Koc, Pedersen & Andersen 2007, s. 5-6)

For å gjøre systemet mest mulig likt i landet, er lærere og sensorer forpliktet til å vurdere prestasjonene opp mot gjeldende målsetninger, slik det uttrykkes i retningslinjene:

”Det er helt avgjørende for en hensigtsmæssig brug af skalaen, at man får sat karakterskalaens trin og beskrivelser i relation til de faglige mål, som en given præstation skal bedømmes på i en given uddannelse. Når man skal give en karakter for et standpunkt eller en eksamenspræstation i et bestemt fag, er udgangspunktet derfor de faglige mål, der som hovedregel er formuleret som kompetencemål. Det er altså mål, der udtrykker, hvad eleven skal kunne gøre.”¹⁰⁸

Det vil si at det er nær sammenheng mellom vurderingskriteriene og læreplanens målsetninger, her forstått som kompetansemål, altså mål som sier hva elevene skal kunne gjøre.

Ifølge Lundahl er det en tilsvarende oversettelse av ETC som har ligget til grunn for det svenske arbeidet med kunnskapskravene, men her har man valgt å gjøre hvert andre nivå absolutt, dvs. at mellomnivåene ikke forutsetter at alle mål er oppfylt.¹⁰⁹ En slik tenkning bak vurderingskrav har følger for hvordan mål beskrives, men også hvordan de vil kunne fungere. Om alle mål for et bestemt nivå skal være oppfylt for at eleven skal kunne få en bestemt karakter, må ansvarspersonene i *forkant* vurdere hvor mange mål elevene *faktisk* kan forventes å oppnå på et bestemt trinn. En slik forkantsbetraktning innebærer en realitetsvurdering av læreplanens målsetninger, om dette prinsippet tas til følge. Dersom realitetsorienteringen er svak i læreplanen, vil systemet neppe fungere godt i skolen.

På dette området er det ulik praksis mellom land. For Sveriges del har nasjonale prøver vært utviklet nettopp for å hjelpe lærerne i arbeidet med å sette rettferdige karakterer i forbindelse med sluttvurderingen.¹¹⁰ I Norge og Danmark er nasjonale prøver i større grad formative i den hensikt å bidra med kunnskaper for å hjelpe enkelteleven til å bli bedre. Viktig å merke seg er at den svenske og finske skolen ikke har eksamen som den norske og den danske, hvor felles sensurering på tvers av skoler bidrar til en standardisering av vurderingspraksis. Mens myndighetene i Sverige har utviklet nasjonale prøver for å standardisere karaktersettingen, har myndighetene i Norge og Danmark forsøkt å standardisere vurdering gjennom felles prøvesett og utstrakt bruk av eksterne sensorer. Et slikt system baserer seg i større grad enn det svenske på etablering av faglig-praktisk skjønn

¹⁰⁸(Jørgensen et al. 2007, s. 6)

¹⁰⁹(Christian Lundahl 2010)

¹¹⁰ibid.

og bidrar til forutsigbarhet gjennom etablering av felles vurderingspraksiser på tvers av skoler. Det er i stor grad erfaringsbasert.

FINLAND

Mens mange andre land i Europa har valgt å gjøre store endringer av vurderingssystemene de siste årene, har Finland valgt å videreføre vurderingstradisjonene i landet. Det kan forstås på bakgrunn av vektleggingen elevvurdering har hatt i skolen fra 1970-tallet og fram til i dag.

Formelt kan elever blir underkjent i skolesystemet i Finland. Det kan bety at de blir anbefalt å gå et årstrinn om igjen. En slik anbefaling kan også gis i tilfeller hvor eleven har fått godkjent, men hvor andre grunner tilsier at det er best for eleven å få undervisning et ekstra år. Myndighetene understreker at en slik anbefaling hviler på faglig-pedagogiske beslutninger som i første rekke skoleledere og lærere har ansvar for, men som ikke kan fattes uten at foresatte er tatt med på råd.¹¹¹ Vi har ikke tall på hvor utbredt praksisen er med å anbefale elever å gå om igjen et år, men likevel må man anta at muligheten for å få underkjent og måtte gå om igjen, kan ha en indirekte disiplinerende effekt på elever og kanskje også foreldre.

Elevene skal senest ha karakterer fra 8. årstrinn, men nasjonale myndighetene gir også mulighet for at lokale skoler kan benytte karakterer fra barnetrinnet av. I Finland benyttes en inndeling i ti nivåer, hvor 10 angir beste karakter. Tallkarakterer anvendes for de øverste nivåene, 4–10. Følgende adjektiv har vært anvendt for å differensiere mellom karakterer.¹¹²

- 4) inte godtagbara kunnskaper og färdigheter
- 5) hjälpliga kunnskaper og färdigheter
- 6) försvarliga kunnskaper og färdigheter
- 7) nöjaktiga kunnskaper og färdigheter
- 8) goda kunnskaper og färdigheter
- 9) berömliga kunnskaper og färdigheter
- 10) utmärkta kunnskaper og färdigheter

10 angir beste karakter. Kriteriegrunnet er beskrevet i læreplanen og gjelder for karakteren 8, som står for gode kunnskaper og ferdigheter. Denne karakteren angir et nivå som er over en gjennomsnittlig prestasjon.

¹¹¹Hentet 03.01.11 fra

http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/grundlaggande_utbildning/elevbedomning_och_betyg

¹¹²Hentet 03.01.11 fra <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980852>

I tillegg til kriteriene i læreplanen har også Finland tilpasset læreplanene til det europeiske rammeverket for språk som Europarådet anbefaler, og som allerede er nevnt i forbindelse med svensk læreplan. Dette rammeverket skiller mellom fire ulike nivåer, som igjen er inndelt i undernivåer, hvorav A1.1 er det laveste.

Presentasjonen nedenfor er basert på forenklet oversikt, som Utbildningsstyrelsen i Finland har lagt ut på sine nettsider¹¹³. For hvert av ferdighetsområdene (lytting, tale, lesing og skriving) beskrives kjennetegn i form av en rekke verb, slik det også gjøres i læreplantekstene. Av plasshensyn tar vi ikke med disse kjennetegnene her, men angir dem isteden med prikker.

¹¹³Hentet 03.01.11 fra <http://www.opf.fi/>

| Färdighetsnivå A1 | | Begränsad kommunikation i de mest bekanta situationerna | | | |
|----------------------|--|---|------------|----------------------|------------------|
| A1.1 | De första grunderna i språket | Hörförståelse | Tal | Läsförståelse | Skrivning |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| A1.2 | Elementär språkfärdighet stad. i utveckling | Hörförståelse | Tal | Läsförståelse | Skrivning |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| A1.3 | Fungerande elementär språkfärdighet | Hörförståelse | Tal | Läsförståelse | Skrivning |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| Färdighetsnivå A2 | | Grundförutsättningar for direkt socialt umgänge samt kort redogörelse | | | |
| A2.1 | Den grundläggande språkfärdighetens begynnelsekede | Hörförståelse | Tal | Läsförståelse | Skrivning |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| A2.2 | Grundläggande språkfärdighet stad. i utveckling | Hörförståelse | Tal | Läsförståelse | Skrivning |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| Färdighetsnivå B1 | | Att reda sig i vardagslivet | | | |
| B1.1 | Fungerande grundläggande språkfärdighet | Hörförståelse | Tal | Läsförståelse | Skrivning |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| B1.2 | Flytande grundläggande språkfärdighet | Hörförståelse | Tal | Läsförståelse | Skrivning |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| Färdighetsnivå B2 | | Att klara sig i regelbundet umgänge med infödda | | | |
| B2.1 | Självständig språkfärdighet, grundnivå | Hörförståelse | Tal | Läsförståelse | Skrivning |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| B2.2 | Fungerande självständig språkfärdighet | Hörförståelse | Tal | Läsförståelse | Skrivning |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| Färdighetsnivå C1-C2 | | Att klara sig i många olika slag av krävande språkbrukssituationer | | | |
| C1.1 | Avancerad språkfärdighet, grundnivå | Hörförståelse | Tal | Läsförståelse | Skrivning |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... | ... |

Vi ser av denne oversikten at de tre nivåene A til C er knyttet til det å klare seg i ulike situasjoner, til å ha forutsetninger for å inngå i sosiale relasjoner (A1-A2), til å kunne fungere i hverdagen, til å kommunisere med personer som har språket som sitt førstespråk (innfødte) (B1-B2), for deretter å være såpass avansert at man kan klare seg i mange ulike slag av krevende språkbrukstradisjoner (C1-C2).

Videre er språkferdighetene, fra de grunnleggende via de selvstendige til de avanserte, beskrevet med adjektiv. Adjektivene viser også til den prosessuelle siden: om ferdigheten er til stede, under utvikling, synes å fungere, eller framstår som flytende.

Innholdet i de ulike cellene, som ikke er gjengitt her, beskriver språkets funksjonalitet, men også forutsetningsgrunnlaget for funksjonaliteten. Ikke minst vises det til tekster som grunnlag for kommunikasjon. Tekstgrunnlaget framstår mer sammensatt jo høyere ferdighetsnivåer som beskrives.

Et interessant trekk ved dette rammeverket er at det ikke skilles mellom ulike typer verb som angir kognitive nivåer, i samsvar med for eksempel Blooms taksonomier. På alle nivåer fra A til C forekommer verb som for eksempel kjenne til, forstå og beherske, samt lese, skrive, lytte og presentere. Kompleksitets- eller nivåbeskrivelser har i stor grad sammenheng med graden av for eksempel forståelse, måten et tema presenteres på, og hvilket tekstgrunnlag som benyttes. Ikke minst er de knyttet til hvilke sammenhenger en elev etter nivåbeskrivelsene kan fungere i. Rammeverket preges i stor grad av begreper om *literacy*, dvs. hva de unge trenger å kunne mestre språklig for å fungere i samfunnslivet. Siden språket er et middel i kommunikasjon, er ideen om å lære seg språk for å fungere i et bestemt språkområde, for eksempel et land, grunnleggende i utforming av systemet.

Det europeiske rammeverket fra Europarådet har som nevnt inspirert både de svenske og de finske læreplanene, og dessuten de norske. Det synes også å være tilfellet i Skottland og New Zealand, som organiserer læreplanene etter inndelingen i lytte, lese, skrive og tale som sentrale ferdigheter for kommunikasjon.

SKOTTLAND

Det er vanskelig å skille læreplan og vurdering i Skottland fordi nivåene som er beskrevet, også utgjør erfarings- og læringsutbyttebeskrivelsene. Vurdering skal være en integrert del av all læring og undervisning og planlegges og brukes på måter som gjenspeiler prinsippene i læreplanen. I *Principles and Practice* skisseres brede trekk ved vurdering i læreplanen, og det beskrives tegn på framgang i elevenes utvikling.

Formålet med vurdering er å støtte læringsprosessen ved en kombinasjon av formativ og summativ vurdering. Dette innebærer "vurdering for læring" og å se tilbake på elevenes læringsprogresjon med jevne mellomrom, først og fremst for å gjøre opp status for elevenes framgang og resultater. Både lærerens, jevnaldredes og elevens vurderinger tas i betraktning når elevens prestasjoner vurderes.

Vurderingssystemet i Skottland er basert på at vurderingen foretas hver dag som en del av opplæringen. Lærere vurderer for eksempel ved å se og lytte når elevene utfører oppgaver, ved å se på hva de skriver og gjør, og ved å vurdere hvordan de svarer på spørsmål.

Hensikten er at de blir godt kjent med sine elever, bygger opp en profil av elevenes framgang, kan vise til styrker og behov og fremme læring ved å involvere elevene i den videre planleggingen.

Ved såkalte "key points" gjør lærerne opp status for sine elevers progresjon og resultater slik at de kan planlegge framover og registrere og rapportere om elevenes framgang og utvikling, dette for å sikre at elevenes progresjon er i rute, og at det treffes tiltak for å løse eventuelle problemer på et tidligst mulig tidspunkt. Elevene vurderes opp mot generelle *standarder* og forventninger. Det avgjøres om et nivå for et læreplanområde, eller deler av området, har blitt oppnådd, eller om det er nødvendig med ytterligere læring og støtte.

For å sikre overganger for eksempel mellom trinn, mellom fagområder (*programmes*) eller mellom skoler, skal lærere i samarbeid med eleven, andre lærere, foreldre og andre samarbeidspartnere vurdere elevens progresjon. Dette skal sikre gode overganger og et helhetlig opplæringstilbud for eleven.

Skolen rapporterer til foreldrene minst en gang i året om elevenes progresjon, læringsutbytte og oppnådde nivå innen alle fagområder. I årlige møter med skolene har foreldrene muligheter til å diskutere elevenes utvikling. Det gis ikke noen form for vitnemål for elevene på barnetrinnet, men de fleste skolene gir et uformelt sertifikat / diplom utarbeidet av skolen selv for å belønne elever for godt arbeid og for å motivere for videre arbeid. Elevene tas opp til ungdomstrinnet (*Secondary school*) når de har fullført syv års grunnskole (12 år). Det er ingen begrensinger på inntak til ungdomstrinnet.

På de lavere trinnene forflyttes elevene automatisk fra det ene skoletrinnet til det neste. Det stilles med andre ord ikke noen krav til at eleven skal ha oppnådd et bestemt nivå for at eleven skalkunne forflyttes til neste trinn. Det er heller ikke noe system hvor elevene forventes å gå år om igjen dersom progresjonen ikke er rask nok. Systemet er laget for å sikre at hver enkelt elev får den hjelp og støtte i opplæringen han eller hun trenger på det nivået han eller hun er.

På slutten av S3 vil elevens framgang og resultater bli registrert i samråd med eleven. Slik systemet er i dag, vurderes elever på S4 etter standarder som beskriver forventet nivå, slik det er definert i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket.

Tabellen nedenfor viser en formalisert struktur for standardiserte nivåer og kurs i Skottland. For oss er sammenlikningsgrunnlaget S4, som er et kvalifikasjonsnivå for ungdom i ca. 15–16 års alder. Dette tilsvarer det fjerde året på *secondary school* i Skottland.¹¹⁴

Skottland har tradisjon tilbake til 1990-tallet for å standardisere studietilbudene og måten karakterer settes på. En egen institusjon, Scottish Qualifications Authority (SQA), har lovgitt mandat til å gjennomføre tester og eksamener som grunnlag for nasjonal vurdering eller for utstedelse av karakterbevis. SQA deltar også som en partner i utvikling av nye læreplaner.

Det er tre standardiserte kvalifikasjonsnivåer i Skottland: *foundation*, *general* og *credit*. Sluttvurderingen foretas når eleven er 14–16 år, dvs. ved overgangen til *high school*, eller det som tilsvarer videregående skole i Norge. På de årstrinnene som tilsvarer ungdomsskolen, kan man opparbeide seg ulike kvalifikasjonsnivåer, avhengig av hvilke fag man tar, og om kurset blir bestått eller ikke.

TABELL 6 KVALIFIKASJONSnivÅER I SKOTTLAND

| | |
|-------------------------|---------------|
| Credit | 1 or 2 |
| General | 3 or 4 |
| Foundation | 5 or 6 |
| Course completed | 7 |

Elevene tar gjerne sju til åtte fag, inkludert matematikk og engelsk, og de tar gjerne eksamener på to nivåer, enten *credit* og *general* eller *general* og *foundation*. Elevene kan også ta nasjonale kurs som hvert varer ca. 40 timer. Gjennomføring av disse kursene gir adgang til videregående eller høyere studier og er nevnt i tabellene nedenfor: Access 1, Access 2, Access 3, Intermediate 1, Intermediate 2, Higher (15–18 år) og Advanced Higher (17–18).

¹¹⁴Hentet 03.01.11 fra

<http://www.ltscotland.org.uk/understandingthecurriculum/howisprogressassessed/qualifications/cnqframework/index.asp>

TABELL 7 KVALIFIKASJONSSYSTEMET I SKOTTLAND

| S3 and S4 | S5 | S6 |
|---|--------------------------|---------------------------|
| Standard Grade (Credit level) or Intermediate 2 | Higher | Advanced Higher |
| Standard Grade (General level) or Intermediate 1 then intermediate 2 | Intermediate 2 or higher | Higher or advanced higher |
| Standard Grade (Foundation level) or Access 3 | Intermediate 1 | Intermediate 2 |

For at disse kursene skal gi poeng, må alle prøver være bestått i tillegg til en eksamen. Noen av disse kursene kan erstatte studietilbudene i det ordinære skolesystemet, de såkalte *standard grades*, eller de kan tas i tillegg. De vil alle være godkjente for å opparbeide de kvalifikasjonene man trenger for å få det skotske studiebeviset (*Scottish Qualifications Certificate*). Kvalifikasjonene måles både etter omfang og nivå.

Viktig å merke seg er at kursene (*units*), danner basis for både allmennfaglige og yrkesfaglige kvalifikasjoner. Et eget sertifikat som kalles *Scottish Vocational Qualifications (SVQ)*, gjelder yrkesfaglig utdanning og særlig opplæring, og det gis i tråd med arbeidslivets forventninger og krav.

Rammeverket for det skotske utdanningssystemet omfatter alle nivåer, til og med doktorgradsstudier. I tabellen er det merket med rødt hvor i utdanningsløpet elevene er når de har fylt ca. 15–16 år.

THE SCOTTISH CREDIT AND QUALIFICATIONS FRAMEWORK

| SCQF Levels | SQA Qualifications | | Qualifications of Higher Education Institutions | Scottish Vocational Qualifications |
|-------------|---|-----------------------------|--|------------------------------------|
| 12 | | | DOCTORAL DEGREE | |
| 11 | | | INTEGRATED MASTERS DEGREE / MASTERS DEGREE POST GRADUATE DIPLOMA POST GRADUATE CERTIFICATE | SVQ5 |
| 10 | | | HONOURS DEGREE GRADUATE DIPLOMA GRADUATE CERTIFICATE | |
| 9 | | | BACHELORS / ORDINARY DEGREE GRADUATE DIPLOMA GRADUATE CERTIFICATE | SVQ4 |
| 8 | | HIGHER NATIONAL DIPLOMA | DIPLOMA OF HIGHER EDUCATION | |
| 7 | ADVANCED HIGHER SCOTTISH BACCALAUREATE | HIGHER NATIONAL CERTIFICATE | CERTIFICATE OF HIGHER EDUCATION | SVQ3 |
| 6 | HIGHER | | | |
| 5 | INTERMEDIATE 2 CREDIT STANDARD GRADE | | | SVQ2 |
| 4 | INTERMEDIATE 1 GENERAL STANDARD GRADE | NATIONAL CERTIFICATE | NATIONAL PROGRESSION AWARD | SVQ1 |
| 3 | ACCESS 3 FOUNDATION STANDARD GRADE | | | |
| 2 | ACCESS 2 | | | |
| 1 | ACCESS 1 | | | |

FIGUR 7 DET SKOTSKE RAMMEVERKET FOR KVALIFIKASJONER(SCQF 2010)

Det er ikke uventet at dette systemet har ligget til grunn for den nye læreplanen *Curriculum for Excellence* (CFE), som nettopp er laget for å sikre den enkeltes kvalifikasjoner gjennom vurdering og læring. Når det gjelder *literacy and English*, for eksempel, har man forsøkt å utforme faget slik at nivå fire skal samsvare med tilsvarende nivå i *Scottish Credit and Qualifications Framework* (SCQF)¹¹⁵. Læreplanen skal i dette systemet danne basis for den interne vurderingen og de eksamenene som gis ved avslutningen av et emne eller kurs.

Alle elever har ifølge systemet rett til informasjon fra læreren om hva de skal lære i løpet av kurset, og hva som kreves for å bestå prøvene underveis og avslutningsvis. Derfor er læreplanene skrevet i et personifisert utsagn som begynner med "I can..." Disse utsagnene er gruppert i nivåer, hvorav S4 utgjør det høyeste nivået og tilsvarer elevene i 15–16 års alder. Personer som vurderer elevenes kvalifikasjoner etter disse utsagnene er sertifisert av SQA. De er vanligvis lærere eller lektorer.

¹¹⁵Hentet 03.01.11 fra http://www.ltscotland.org.uk/Images/literacy_english_principles_practice_tcm4-540165.pdf

For å få et fullverdig studiebevis må eleven bestå alle de tre nivåene (*foundation, general, credit*) og ta minst en eksamen som er eksternt vurdert. Elevene blir rangert etter en tredelt skala fra A til C, hvor alle bokstavene angis med poeng. D gis til studenter hvis prestasjoner ligger på grensen til å kvalifisere for en C. Tanken bak systemet er å motivere til kvalifisering gjennom et såkalt fleksibelt utdanningssystem, hvor ulike utdanningsveier kvalifiserer for videre studier, arbeidsliv og livslang læring. En sentral oppgave for læreren er å skape bindeledd mellom fag og læring og å sørge for en god progresjon, blant annet ved å vurdere elevene mot nivåbeskrivelsene i læreplanen.

Det interessante med den skotske læreplanen er det personifiserte språket, som tar utgangspunkt i eleverfaringer mer enn faglige stoffbeskrivelser. Likevel framstår nivåbeskrivelsene som "tett på" hva en elev skal vite, kunne og mestre på et bestemt nivå.

Et eksempel på nivåbeskrivelser er gjengitt i tabellen nedenfor. Her er nivå 4 den standarden som gjelder vår målgruppe. Som vi ser, er det ingen nivådifferensiering på dette nivået, men differensiering kan forekomme ved at elever gis utdanning etter en annen standard enn det som er forventet.

TABELL 8 EXPERIENCES AND OUTCOMES IN SCOTLAND¹¹⁶

| Listening and talking | | | | | |
|---|--|---|--------|--|--------|
| | Early | First | Second | Third | Fourth |
| <p>Enjoyment and choice</p> <p>– within a motivating and challenging environment, developing an awareness of the relevance of texts in my life</p> | <p><i>I enjoy exploring and playing with the patterns and sounds of language, and can use what I learn.</i></p> <p>LIT 0-01a / LIT 0-11a / LIT 0-20a</p> | <p><i>I regularly select and listen to or watch texts which I enjoy and find interesting, and I can explain why I prefer certain sources.</i></p> <p><i>I regularly select subject, purpose, format and resources to create texts of my choice.</i></p> <p>LIT 1-01a / LIT 2-01a</p> | | <p><i>I regularly select and listen to or watch texts for enjoyment and interest, and I can express how well they meet my needs and expectations, and I can give reasons, with evidence, for my personal response.</i></p> | |
| | <p><i>I enjoy exploring and choosing stories and other texts to watch, read or listen to, and can share my likes and dislikes.</i></p> <p>LIT 0-01b / LIT 0-11b</p> | | | <p><i>I can regularly select subject, purpose, format and resources to create texts of my choice, and am developing my own style.</i></p> <p>LIT 3-01a / LIT 4-01a</p> | |
| | <p><i>I enjoy exploring events and characters in stories and other texts, sharing my thoughts in different ways.</i></p> <p>LIT 0-01c</p> | | | | |

I Skottland er man midt i prosessen med å utarbeide nye standarder i læreplanene. På midten av 90-tallet ble det i Skottland innført et vurderingssystem for 16–18-åringer som ga læreren større ansvar for sluttvurderingen. Læreren har etter dette systemet myndighet til å avgjøre om eleven oppfyller de nasjonalt fastsatte vurderingskriteriene for det aktuelle fagområdet. Vurderingen gjennomføres oftest ved hjelp av oppgaver eller tester fra den nasjonale prøvebanken. Det er frivillig å bruke prøvene, men mange lærere bruker dem som minieksamener.

¹¹⁶ Hentet 03.01.11 fra http://www.ltscotland.org.uk/Images/literacy_english_principles_practice_tcm4-540165.pdf

Skottlands kvalifikasjonsrammeverk skal nå endres for å komme i samsvar med prinsippene i *Curriculum for Excellence*. Scottish Qualifications Authority (SQA) har ansvaret for å utvikle kvalifikasjonskrav for nivå 4 og 5, som skal introduseres fra 2013/2014.

Dessuten har organet Curriculum for Excellence Management besluttet å sette i verk et bredt spekter av tiltak for å sikre god støtte for lærerne i vurderingsarbeidet i den nye *Curriculum for Excellence*. Tiltakene omfatter¹¹⁷

- publisering på *Curriculum for Excellence*s nettsider av kartleggingsmateriell innen de prioriterte områdene *literacy*, *numeracy* og helse og velvære for alle læreplanområder
- nasjonal kvalitetssikring av vurderingen av elevene for å sikre at de gjenspeiler nasjonale standarder og forventninger
- kortere etterutdanningskurs for lærere som fokuserer på vurdering
- utvikling av National Assessment Resource for å støtte lærere i vurderingsarbeidet
- tilgjengeliggjøring av økonomisk støtte

NEW ZEALAND

Secondary school i New Zealand omfatter 9.–13. skoleår, som aldersmessig dekker elever i alderen 13 til 18 år. Det svarer til både ungdomsskolen og videregående skole i Norge. Et omfattende standardssystem ble innført i 2010 for de yngre elevene til og med 8. årstrinn. For tiden arbeides det med et tilsvarende system for elevene i ungdomsskolen og videregående skole. Disse standardene beskrives på tre plan, som normalt gjelder de tre siste årene i *secondary school* når elevene er 16–18 år. Det er med andre ord det første nivået som er relevant for vår undersøkelse.

Det statlige kvalifikasjonssystemet kalles for National Certificate of Educational Achievement (NCEA) og forvaltes av the New Zealand Qualifications Authority (NZQA).¹¹⁸ Systemet strukturerer, i likhet med det skotske, både omfang av og nivå på den kunnskapen eleven mestrer etter et endt utdanningsløp. Sertifikater er det laveste nivået i en kjede som avsluttes med doktorgrad. Det vil si at standarder er en formalisering av elevkvalifikasjoner. Sertifikatene tilsvarer våre vitnemål eller eksamensbevis, og har i tillegg en sertifisert status i form av hva bevisene i teorien skal måle. Sertifisert betyr i dette tilfellet at dokumentasjonen

¹¹⁷Hentet 03.01.11 fra <http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/assessment/index.asp> og <http://www.ltscotland.org.uk/understandingthecurriculum/whatiscurriculumforexcellence/managementboard/index.asp>

¹¹⁸Hentet 03.01.11 fra <http://www.nzqa.govt.nz/qualifications-standards/qualifications/ncea/>

referer til en standard som beskriver hvilket nivå eleven befinner seg på. Det avgjørende i det newzealandske systemet er at bevisene viser til en ervervet kvalifikasjon av kunnskaper og ferdigheter som har blitt vurdert og sertifisert på vegne av de newzealandske myndigheter.

Tidligere har New Zealand beskrevet minimumsstandarder i fagene. For tiden arbeides det med å utvide systemet. Foreløpige utkast for 2011 er presentert på nettsidene til de nasjonale utdanningsmyndighetene.¹¹⁹ Her presiseres det at standardene skal prøves ut i samarbeid med skoler før de formaliseres som del av det newzealandske vurderingssystemet.

Nedenfor presenteres et eksempel fra historiefaget. Her indikerer *credits* omfanget av kvalifikasjonen, og kodene refererer til temaer, aktiviteter i form av prestasjonsnivåer for ulike kompleksitetsgrader (fra 1 til 6). Vi ser her at nivåbeskrivelsene angir kognitive nivåer for enkelttemaer innenfor fag, hvor første nivå viser til enkle beskrivelser, mens nivå seks knyttes til mer kompliserte forklaringer. Den overordnede hensikten med utarbeidelse av denne typen standarder er å *binde sammen* mål og kriterier for vurdering.

Disse standardene er nå ute på høring og ikke endelig fastsatt, men som et eksempel viser de hvordan standarder kan gi detaljerte anvisninger ikke bare av hva eleven skal mestre i skolesituasjonen, men også hva han eller hun skal vite og kunne etter et endt utdanningsløp. Denne detaljeringsgraden vil kanskje mer enn et tradisjonelt læreplanverk skape forventninger til hva elever skal kunne mestre når de går ut av et skoleslag. Dette dreier seg ikke bare om å kunne utføre bestemte handlinger, altså å besitte en formativ kompetanse, men også om å kunne mestre et fag. En slik innholdsorientering blir resultatet av standarder, selv innenfor en åpen læreplan som vektlegger *literacy* framfor tradisjonell fagkunnskap. Oppsiktsvekkende nok synes standardene å vektlegge kognitive nivåer som det overordnede rasjonale for differensiering.

Følges systemet opp slik det er gjort for *primary level*, vil også standardene følges av illustrerende materiell som viser hva elever skal kunne utføre av oppgaver for å fortjene de poengene som sertifikatet gir. En annen del av opplegget er å sertifisere lærere til å kunne vurdere elevenes kvalifikasjoner i henhold til standardene og illustrative eksempler. Ideen er å sikre en rettferdig vurdering og å opprettholde et godt omdømme av det newzealandske skolesystemet. Nedenfor er *level 1* det som kan sammenliknes med den aktuelle aldersgruppen (15–16 år).

¹¹⁹Hentet 03.01.11 fra <http://legacy.tki.org.nz/e/community/ncea/matrices2011.php>

FIGUR 8 HISTORY MATRIX 2011 NZ (PÅ HØRING)

| LEVEL 1 | LEVEL 2 | LEVEL 3 |
|--|--|--|
| AS91001 1.1 Carry out an investigation of an historical event, or place, of significance to New Zealanders. 4 credits Internal | AS90465 2.1 Plan and carry out an historical inquiry 4 credits Internal | AS90654 3.1 Plan and carry out independent historical research 4 credits Internal |
| AS91002 1.2 Demonstrate understanding of an historical event, or place, of significance to New Zealanders. 4 credits Internal | AS90466 2.2 Communicate historical ideas to demonstrate understanding of an historical context 4 credits Internal | AS90655 3.2 Communicate and present historical ideas clearly to show understanding of an historical context 5 credits Internal |
| AS91003 1.3 Interpret sources of an historical event of significance to New Zealanders. 4 credits External | AS90467 2.3 Examine evidence in historical sources 4 credits External | AS90656 3.3 Analyse and evaluate evidence in historical sources 5 credits External |
| AS91004 1.4 Demonstrate understanding of different perspectives of people in an historical event of significance to New Zealanders. 4 credits Internal | AS90468 2.4 Examine perspectives and responses of, and demonstrate empathy for, people in an historical setting 4 credits Internal | AS90657 3.4 Examine a significant decision made by people in history, in an essay 5 credits External |
| AS91005 1.5 Describe the causes and consequences of an historical event. 4 credits External | AS90469 2.5 Examine how a force of movement in an historical setting influenced people's lives, in an essay 4 credits External | AS90658 3.5 Examine a significant historical situation in the context of change, in an essay 5 credits External |
| AS91006 1.6 Describe how a significant historical event affected New Zealand society. 4 credits External | AS90470 2.6 Examine individual or group identity in an historical setting, in an essay 4 credits External | |

NORSK PROFIL – EN SAMMENLIKNING MELLOM LAND

- Alle læreplanene i denne rapporten er inspirert av internasjonale rammeverk.
- Et sentralt rammeverk er det felles europeiske rammeverket for språk (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment). Det satses på "mutual recognition of language qualifications, thus facilitating educational and occupational mobility", og det påpekes at "[i]t is increasingly used in the reform of national curricula and by international consortia for the comparison of language certificates."¹²⁰
- De andre er det europeiske rammeverket, EQF, som også er utformet for å ivareta studentmobilitet mellom skoleslag og -land.

¹²⁰(Council of Europe 2007b)

- Det norske læreplanverket likner på de andre landenes læreplaner ved at det vektlegger enkeltmål til bruk i vurderingen av elevenes læring og mestringskapasitet.
- Den norske læreplanen har flere av de kvalitetene som den skotske læreplanen har. Den snakker mye om ferdigheter og ikke minst viktigheten av erfaring, et begrep som rommer både forståelse og arbeid med fag på den ene side og elevs samhandling med hverandre og deltakelse i skolesamfunnet på den annen.
- Å se norske kompetansemål som standarder for måloppnåelse er likevel ikke riktig. Det har å gjøre med målenes kompleksitet.
- Selv om læreplanene i Norge beskriver vurderingsformer i fag, angir de altså ikke standarder for vurdering.
- Standardsystemer er opplagt tilpasset formell sluttvurdering/-kontroll.
- I Norge er det en forutsetning at vurderingen skal ta utgangspunkt i de kompetansemålene som er gjennomgått. Det betyr at læreren skal vurdere hvor mye elevene har lært av det som har blitt presentert/arbeidet med i utdanningsløpet, og ikke hvor mye de har lært av en annen mengde. Dette er også prinsippene i Danmark.
- Landene presenterer sine karakter- og årstrinn i systemer som integrerer nasjonale og internasjonale standarder.
- *Keypoints* forekommer når lærere gjør opp status for sine elevs progresjon og resultater med tanke på planlegging framover (SK).
- Elever som ikke klarer seg på videregående skole eller ikke er kvalifisert til å komme inn, gis tilbud om et statlig kurs.
- I Skottland er standardsystemet under utforming og ivaretas av en egen rettslig myndighet uavhengig av utdanningsinstitusjonene.

KAPITTEL 5 GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER I FAG

NORGE

I Norge er de grunnleggende ferdighetene "Å kunne uttrykke seg muntlig", "Å kunne uttrykke seg skriftlig", "Å kunne lese", "Å kunne regne" og "Å kunne bruke digitale verktøy". Tre av de nevnte ferdighetene er tradisjonelt ferdigheter som hører språkfag til. Derfor er det heller ikke vanskelig å inkorporere dem i engelsk- eller morsmålsfaget. (Sistnevnte fag har også et spesielt ansvar for disse tre.) Å kunne beherske morsmålet er grunnleggende for de øvrige.

I omtalen av de grunnleggende ferdighetene i de norske læreplanene framheves de kommunikative språkferdighetenes allmenngyldige plass i språkfag. Det er likelydende avsnitt om hver ferdighet for eksempel engelsk og fremmedspråk. Dette er spesielt tydelig i beskrivelsen av leseferdigheten: Å kunne lese i engelsk er en del av den praktiske språkkompetansen. I beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten å kunne uttrykke seg muntlig [...] presiseres det i forbindelse med engelskfaget at det også innebærer å lytte. I naturfagene finner vi disse ferdighetene igjen i metodebeskrivelser, for eksempel innen bruk av digitale hjelpemidler (animasjoner og elektronikk er nevnt spesifikt) og rapportskrivning.

Regning har ikke tidligere vært en del av språkfagene, selv om tekster med tall ikke har vært noe ukjent fenomen. Men at regneferdighet er blitt en tverrfaglig ferdighet, er nytt. Kompetansemålene i norsk og engelsk legger heller ikke vekt på denne ferdigheten.

IKT dreier seg om informasjon og kommunikasjon, emner som også hører hjemme i språkfagene, og dermed er heller ikke IKT vanskelig å gjøre til en del av disse fagene.

Norge er det eneste av landene som framhever de **grunnleggende ferdighetene** med egne avsnitt i læreplanen. Dersom vi analyserer verb og konsekvenser av mål og beskrivelse av innhold, finner vi at alle landene mer eller mindre implisitt forutsetter at det arbeides med de grunnleggende ferdighetene, bortsett fra at grunnleggende ferdigheter i IKT ikke er nevnt verken eksplisitt eller implisitt i planene for naturfag.

SVERIGE

Svenske læreplaner – "kursplaner" – har dermed ikke en egen læreplantekst for grunnleggende ferdigheter. I *Förordning om läroplan för grundskolan* finnes kapitlet "Övergripande mål och riktlinjer" som omfatter både normer, verdier og kunnskaper alle elever bør ha utviklet når de går ut av grunnskolen.

De overordnede kunnskapsmålene i læreplanens generelle del kan sies å være grunnleggende da de presenteres som fagovergripende og som generell kunnskap som skolen skal utstyre elevene med – både som individer og som samfunnsborgere. Utdragene nedenfor kan til dels sees som samsvarende med de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet (Norge):

”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola

- *kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt [...]*
- *kan använda sig av matematiskt tänkande för vidare studier och i vardagslivet [...]*
- *kan använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande”*¹²¹

Disse målene er integrert i de enkelte ”kursplaner” hvor det er naturlig. Målene er enten kunnskapsbeskrivende (eleven har fått ”kunnskaper om og innsikt i det svenske, nordiske og västerländske kulturarvet”) eller kompetansebeskrivende (”kan använda det svenske språket i tal og skrift på ett rikt og nyanserat sätt”). Kunnskaper og ferdigheter beskrives både som en del av elevenes framtidige kompetanse og som noe elevene skal gjøre bruk av i arbeidet med faget.

De fem grunnleggende ferdighetene i norsk læreplan kan finnes igjen i overordnede mål og retningslinjer for svenske læreplaner, men ikke alle fem er synlige i kursplanen i svensk. Et kunnskapsbeskrivende mål, for eksempel det om nordiske språk og nordisk kulturarv, går igjen i innholdsbeskrivelsene for årskursene 7–9, mens et kompetansebeskrivende mål, som for eksempel å kunne gjøre bruk av matematisk tenkning, ikke ligger inne i svenskfaget.

Til forskjell fra norsk plan for morsmål er ikke lesing like synlig som grunnleggende ferdighet i det svenske læreplansystemet, men kommer inn som hovedelement i kursplanen i svensk. Ellers reflekterer inndelingen i hovedområder de grunnleggende ferdighetene som uttrykkes med verbene lese, skrive og uttrykke seg muntlig. Lytting er også synliggjort i hovedområdet *tala, lyssna och samtala*.

Dette støttes også av at man i ny læreplan, generell del, f.eks. har beholdt det overordnede målet om ”matematisk tenkning”, på tross av at dette målet beskrives som overflødig i utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan – Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem* (s. 18). Det argumenteres der for at dette er et spesifikt faglig mål, og at det hører hjemme i læreplanen i faget matematikk.

Den svenske planen har problemløsning som et eget tema under ”Centralt innehåll”. Problemløsning kan ifølge den svenske planen være både

¹²¹(U2010/5865/S 2010)

- en arbeidsmåte, som i den norske planen
- en matematisk kompetanse, som i den danske læreplanen, hvor det er et eget avsnitt med tittelen "Matematisk kompetence"

Formuleringene i den svenske planen gjør det naturlig å definere problemløsning i denne planen som en matematisk kompetanse.

DANMARK

I danske læreplaner er ikke grunnleggende ferdigheter behandlet i en egen undertekst i *Fælles mål – Dansk*, men de kommer til uttrykk i inndelingen i hovedområder. *Det talte sprog* omfatter mål som går på å lytte, lese høyt, samtale og presentere, mens lesing og skriving har fått hvert sitt eget hovedområde: *Det skrevne sprog – læse* og *Det skrevne sprog – skrive*. Alle danske fagplaner har integrert lesing, ordforråd og begrepsutvikling, samt IT og mediekunnskap som grunnleggende ferdigheter.

Hovedområdene er også synlige i målene i danskfaget – de to sistnevnte kan best sammenliknes med "å kunne uttrykke seg muntlig" og "å kunne bruke digitale verktøy" i den norske planen, selv om sistnevnte også inneholder et kunnskapselement. "Å kunne regne" er imidlertid ikke nedfelt som grunnleggende ferdighet i den danske planen, med mindre "grafiske uttrykk" kan knyttes til regning og tallforståelse – som i målet "bruge læsning af digitale og trykte tekster samt grafiske uttrykk som redskap til omverdensforståelse".

Den danske planen er også alene om å ha et eget avsnitt om anvendt matematikk ("Matematik i anvendelse"). Dessuten har Danmark beskrevet matematiske arbeidsmåter. I Norge har vi en liknende beskrivelse i formål for faget: "Faget vekslar mellom utforskande, leikande, kreative og problemløysande aktivitetar og ferdigheitstrening."

FINLAND

I den finske læreplanen behandles ikke grunnleggende ferdigheter i eget punkt, men de ferdighetene som beskrives med verbene lese, skrive og tale, kommer klart til syne i den faglige inndelingen av mål, sentralt innhold og vurderingskriterier. I språkfagene er de tre grunnleggende ferdighetene hva vi kan kalle faglige ferdigheter, og dermed en naturlig del. Lytte er i stor grad likestilt med lese, skrive og tale i den finske planen.

Den finske planen går rett fra formål med faget til mål, men har videre en presisering/konkretisering av målene i "Centralt innhåll". Dessuten er det til slutt med vurderingskriterier som kan ta opp momenter tilsvarende det som nevnes under mål i den norske planen.

Den finske planen inneholder også formuleringer om grunnleggende ferdigheter i matematikk. Disse formuleringene er plassert under "Mål" for hvert av hovedtrinnene, for eksempel til årskursene 6–9:

De huvudsakliga målen för undervisningen i matematik i årskurserna 6–9 är att fördjupa förståelsen för matematiska begrepp och erbjuda tillräckliga grundläggande matematiska färdigheter. Att skaffa sig grundläggande färdigheter innebär att eleven ställer upp modeller för matematiska problem ur vardagen, lär sig matematiska tankemodeller och övar sig i att minnas, koncentrera sig och uttrycka sig exakt.¹²²

Som vi ser, vil ikke ferdigheter i denne sammenhengen bare si regneferdigheter, men også evne til tenkning, problemløsning og formidling mer generelt.

I den finske planen kommer ikke IKT-ferdigheter til syne i selve målformuleringene, men i redegjørelsen for sentralt innhold og vurderingskriterier nevnes bruk av "informationsteknik" og anvendelse av "datanät" i forbindelse med kunnskapssøkning. Regning er i liten grad framtrødende i de finske planene for språk – noe denne ferdigheten også er i de norske læreplanene for språk.

SKOTTLAND

I den **skotske** læreplanen er det definert tre grunnleggende kompetanseområder som skal inngå i alle læreplanområder, og som er integrert i "Experiences and outcomes": helse og velvære, *literacy* og *numeracy*. Disse kompetanseområdene er alle lærere ansvarlige for. Videre viser læreplanen til fem kjerneferdigheter, såkalte "core skills": kommunikasjonsevne, tallforståelse, IKT-ferdigheter, samarbeidsevne og evne til problemløsning. Disse komponentene er beskrevet innenfor opplæringsløpet fra 2. til 6. nivå i *Scottish Credit and Evaluation Framework* – altså utenfor læreplanteksten.

De skotske *core skills* er til dels sammenfallende med de norske grunnleggende ferdighetene, men de går også tematisk utover disse, som f.eks. samarbeidsevne og evne til problemløsning. På samme måte som læreplanen i norsk integrerer grunnleggende ferdigheter i kompetansemålene, blir *core skills* integrert i de skotske læreplanmålene. Den skotske bruken av begrepet kommunikasjon viser at det dekker tre av de grunnleggende ferdighetene i den norske planen for morsmål: skrive, lese og tale. Begge planene har med IKT og tallforståelse/regning å gjøre, men å arbeide med andre og problemløsning er ikke med som grunnleggende ferdigheter i den norske planen.

¹²²Hentet 03.01.11 fra

http://www.kotkasamskola.com/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=32

Ser vi på den realfaglige orienteringen i de skotske planene, er ferdigheter beskrevet i metodebeskrivelser under overskriften "What are the features of effective learning in Math?" Den skotske planen er også alene om følgende to avsnitt: "How will we ensure progression within and through levels?" og "How can I make connections within and beyond math?" Av disse går det fram at *core skills* er beskrevet som integrerende sider ved læreplanen.

NEW ZEALAND

Det newzealandske læreplanverket har en egen tekst som beskriver fem grunnleggende ferdigheter på tvers av fag: (1) å kunne tenke, (2) å kunne bruke språk, symboler og tekster, (3) å handle ut fra selvinnsikt, (4) å kunne samhandle med andre og (5) å kunne delta og bidra. De framstilles som grunnleggende evner for livslang læring og for i det hele tatt å kunne leve. De grunnleggende ferdighetene er ikke eksplisitte i kompetansemålene i de ulike fagene på New Zealand.

De grunnleggende ferdighetene i den newzealandske planen er ganske annerledes enn de norske, men mål (2), å kunne bruke språk, symboler og tekster, dekker implisitt de norske kompetansemålene lese, tale og skrive – som også er faglige ferdigheter og derfor også kommer til syne i morsmålsplanen på New Zealand. Å tenke har også mange implisitte formuleringer i den sistnevnte planen – og også i den norske.

Vi skal nå gå inn i de ulike mål og innholdsbeskrivelser som er gjengitt i læreplanene for fag. Først tar vi utgangspunkt i morsmål/førstespråk og deretter følger fagpresentasjoner i engelsk, matematikk, samfunnsfag og naturfag.

NORSK PROFIL – SAMMENLIKNET MED ANDRE LAND

- Som egen undertekst finnes grunnleggende ferdigheter bare i Norge og på New Zealand og delvis i Skottland, men det er stor forskjell på hva som regnes som grunnleggende ferdigheter.
- Tre av de grunnleggende ferdighetene, lese, skrive og tale, kan regnes som faglige ferdigheter i språkfagene og er derfor selvsagt til stede i planer for morsmål og engelsk, og i første rekke under formål/overordnede mål og eller kompetansemål.
- I alle land kommer regning lite til syne i målformuleringene.
- Skottland er opptatt av samarbeid og problemløsning i tillegg til de kommunikative ferdighetene, som også Norge er opptatt av.
- New Zealand opererer med mer generelle ferdigheter enn den norske planen: 1) å kunne tenke, (2) å kunne bruke språk, symboler og tekster, (3) å handle ut fra selvinnsikt, (4) å kunne samhandle med andre og (5) å kunne delta og bidra.

KAPITTEL 6 FORMÅLSBESKRIVELSER I MORSMÅL/FØRSTESPRÅK

Formålsbeskrivelser i læreplaner for fag angir overordnede hensikter med undervisning og læring i skolen. Som regel vil en slik formålsbeskrivelse stå i begynnelsen av læreplanen, i forkant av målene og innholdsbeskrivelsene for faget. Det er noe ulikt hvordan formålene vektlegges i de ulike landene, og hvor lange de er (fra ca. 100 til ca. 550 ord).

Hver faggruppe har bidratt med grunnlagsmateriale i form av strukturerte gjengivelser, sammenfatninger og analyser av formålstekstene slik de er presentert i læreplaner for fag. Det vil bli foretatt en sammenlikning mellom land for morsmålsplanene/førstespråk. Deretter følger en oppsummering for de andre fagene og en vurdering av trekk som skiller norske læreplaner fra de andre landenes læreplaner. Hensikten har vært å vise til ulike lands profiler når det gjelder hvordan fagene beskriver sitt formål i lys av sentrale problemstillinger gjelder på utvalgte områder: *kunnskap/innhold, lærer, elev og/eller samfunn*. Det er viktig å påpeke at oppsummeringer i tabellene er basert på sammenliknende fortolkninger av de ulike læreplantekstene.

NORGE

Den norske formålsteksten for morsmål er den lengste (537 ord) av tekstene. Første avsnitt i teksten peker på fagets betydning når det gjelder å ruste elevene til aktiv deltakelse i kultur- og samfunnsliv. Andre avsnitt tar for seg elevens rolle i vår tids språk og kultur som befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Tredje avsnitt går på å legge til rette for at elevene får et bevisst forhold til språklig mangfold, og at de lærer å skrive både bokmål og nynorsk. Siste avsnitt viser til at faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i et mangfold av tekster, og at de skal forholde seg aktivt og kritisk til alle tekstformer.

Kunnskaps- og undervisningsaspektet er tonet ned i den norske formålsteksten – ordet kunnskap er ikke nevnt, i stedet skal opplæringen i faget fremme elevenes innsikt i, forståelse for og bevissthet om språk og kultur. Elevenes forutsetninger er trukket fram, og norskfaget skal representere en arena hvor elevene får anledning til å "finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar". Samfunnsaspektet og det globale perspektivet er tydelig: Faget skal ruste til aktiv deltakelse i samfunns-, kultur- og arbeidsliv, og utvikle demokratiske holdninger og respekt for andre kulturer i en "situasjon preget av kulturelt mangfold og internasjonalisering". Dannelse og identitetsutvikling er et hovedmål for opplæringen. Det betyr at barn gjennom lesing og skriving tidlig skal få "utvikle tanker, utforske nye verdener og stå fram med egne meninger og vurderinger". Kulturfellesskapet er ikke noe eleven passivt skal kultiveres inn i, men et sted hvor han eller hun skal oppmuntres til å være en aktiv bidragsyter.

SVERIGE

Den svenske formålsteksten ("syfte") er relativt omfattende (301 ord) og eksplisitt. Den begynner med et avsnitt om at undervisningen i svensk skal ha som formål å utvikle elevenes tale- og skriftspråk. Deretter følger et avsnitt om lesing av og kunnskap om ulike typer tekster fra ulike tider og ulike deler av verden. Tredje avsnitt går på kunnskap om hvordan eleven selv kan produsere og bearbeide egne tekster. Fjerde avsnitt beskriver kunnskaper om språklige normer og språkbruk i kommunikasjon med andre. Kjennskap til nordiske nabospråk og nasjonale minoritetsspråk beskrives i et kort femte avsnitt. Formålsteksten avsluttes med et punktvis oppsett av hovedmål for faget.

Den svenske teksten legger gjennomgående stor vekt på kunnskapsaspektet i faget. Kunnskap om språk og tekst skal utvikle elevenes tekst- og språkkompetanse, deres identitet og evne til å tenke, kommunisere og lære. Undervisningsaspektet er mer vektlagt i den svenske formålsteksten enn i den norske, og er mer spesifikk når det gjelder hva undervisningen skal bidra til. Erfaringsaspektet er til stede i den svenske teksten ("stärka elevernas medvetenhet om, och tilltro till, den egna språkliga och kommunikativa förmågan"), men ikke så tydelig og gjennomgående som i den norske. Samfunnsaspektet er så vidt nevnt, og da bare generelt som en "förståelse för omvärlden". Totalt sett legger den svenske formålsteksten mer vekt på kunnskap og undervisning enn den norske: Gjennom kunnskap kultiveres elevene inn i en felles kulturforståelse som er grunnlag for utvikling av individuell kompetanse.

DANMARK

Den danske formålsteksten er relativt kort (111 ord) og består av tre avsnitt. Det første avsnittet gir en overordnet beskrivelse av hva faget omfatter, og hva som er hensikten med arbeidet i faget. Faget dreier seg om språk, litteratur og andre uttrykksformer, og undervisningen i faget skal bidra til å utvikle elevens personlige og kulturelle identitet og fremme deres estetiske, etiske og historiske forståelse. Andre avsnitt beskriver mer eksplisitt hva undervisningen skal bidra til når det gjelder elevenes lyst og evne til å bruke språket, innsikt i og innstilling til ulike uttrykksformer, og egen uttrykks- og leseglede. En setning om nordiske språk- og kulturfellesskap utgjør siste avsnitt.

Kunnskapsaspektet i den danske og den norske formålsteksten er stort sett sammenfallende, med vekt på språk- og tekstkompetanse i begge planer. Begge planer forholder seg til et utvidet tekstbegrep, men bare den norske planen nevner eksplisitt sammensatte tekster. Den danske planen har med et punkt om estetisk og etisk forståelse, noe den norske planen ikke har. Den norske teksten trekker fram opplæring i to skriftspråk og språklig mangfold i formålsteksten, mens den danske forholder seg til språklig mestring av majoritetsspråket dansk, med "adgang til" de skandinaviske språkene. Undervisningsaspektet er vektlagt i den

danske teksten ved at undervisningen skal føre til innsikt, mens norsk plan uttrykker at faget skal "legge til rette for" utvikling av elevenes kompetanse ut fra egne evner og forutsetninger. Opplevelse, forståelse, en åpen analytisk holdning og lyst til å bruke språket inngår i den danske teksten, mens den norske teksten vektlegger elevens egenaktivitet og tiltro til egne meninger og vurderinger. Sett i lys av norsk plans vekt på at faget skal ruste til aktiv deltakelse i en demokratisk offentlighet, er samfunnsaspektet så å si fraværende i dansk plan – med unntak av en generell bemerkning om at faget skal fremme elevens lyst til å bruke språket i samspill med andre.

FINLAND

Den finske morsmålsplanen heter *Modersmål och litteratur*. Den starter med en presentasjon bestående av formålsbeskrivelser og uten noen overskrift. Den består av fire avsnitt, hvor det første starter med at faget skal "väcka elevarnas intresse för språk, litteratur och interaktion". Det legges også vekt på at elevene skal sosialiseres inn i en språkgruppe og kultur, og også at elevenes identitet og selvfølelse skal bygges opp. Gjennom opplæringen skal de lære seg å delta i og påvirke samfunnet.

Det andre avsnittet legger vekt på at elevene skal "klä världen och egna tänkandet i ord": strukturere virkeligheten og skape nye assosiasjoner. Tredje avsnitt legger vekt på at faget er et ferdighets-, kunnskaps- og kunstfag. Et utvidet tekstbegrep ligger til grunn for faget. Faget er både et redskapsfag og et formål for innlæringen. Siste avsnitt vektlegger studie- og interaksjonsferdigheter, basert på språket. Språket, litteraturen og interaksjonsferdighetene må hele tiden utvides i bredden, og det må graves i dybden.

Mens den norske planen starter med begreper som peker utover morsmålsplanen, holder den finske seg mer til det faglige. Den finske planen legger større vekt på interaksjon og kommunikasjon enn den norske. Begge planene er opptatt av at elevene skal innlemmes i samfunnsliv og kultur. Den norske planen nevner i den sammenhengen arbeidsliv og livslang læring. Den legger også vekt på at samfunnet har bruk for mennesker som mestrer språk og et "mangfold av tekster". Det står ingenting om at morsmålet er et kunstfag slik det sies i den finske planen. Begge tekster legger vekt på en kritisk holdning.

Den norske planen legger noe mer vekt på at eleven skal være i sentrum, og at eleven skal utvikle seg med utgangspunkt i egne evner og forutsetninger. Både den norske og den finske planen uttrykker at faget er et mål i seg selv og et redskapsfag. Den norske er preget av det globale i tillegg til det nasjonale, noe den finske ikke er på samme måte. Synet på kulturarven som noe dynamisk som kan forandres og skapes på nytt i samklang med nyere tekster, er et viktig moment i den norske planen – og et moment som ikke gjenfinnes i den finske.

At vi har flere skriftspråk og mange dialekter/sosiolekter, omtales i den norske, mens dette ikke er noe tema i den finske. Der opererer man med fire planer under "Modersmål och litteratur": svensk, finsk, samisk og romani – uten at dette vises på tvers av planene. Andre nordiske språk eller språk som påvirker morsmålet, blir heller ikke tatt opp i den finske planen, men vektlegges i den norske. Begge planene opererer med et utvidet tekstbegrep, begrepet "læringsstrategier" brukes bare i den norske planen, mens den finske opererer med "studie- og interaksjonsferdigheter". Begge planene fokuserer også på at elevene skal arbeide med faget både ved å utvide det i bredden og ved å gå mer og mer i dybden.

SKOTTLAND

Den skotske formålsteksten er et eget avsnitt i et omfattende styringsdokument for faget (*Principles and Practice*). Formålet med faget er å oppnå språkferdigheter, å kunne bruke ferdighetene i det daglige læringsarbeidet og som en forberedelse til arbeidslivet.

Fagets samfunnsnytte ligger i at språk er viktig for den enkelte, for samfunnet, for økonomien, i samarbeid med andre og for kulturen. Men mens det norske formålet framhever både det nasjonale og det globale, er den skotske læreplanen begrenset til det nasjonale. Avgrensingen til det nasjonale er gjennomgående i hele den skotske teksten hva angår litteratur, språk og kultur.

Formålsteksten vektlegger det språklige mangfoldet i Skottland sterkt, og har på dette feltet likhetstrekk med den norske læreplanen. Det som ellers også er felles for norsk og skotsk formålstekst, er at faget skal fremme kritisk lesing og kritisk tenking, men mens den skotske nevner konkrete, detaljerte faglige mål og nasjonal identitet, legger den norske teksten sterkere vekt på at eleven skal finne sin egen stemme og gi uttrykk for egne meninger. Glede og kreativitet er ord som finnes i den skotske læreplanen, men ikke i den norske. I det skotske formålet anerkjennes viktigheten av elevens entusiasme for fortellinger, poesi og prosa, av elevens interesse for ord, av elevens lesepreferanser, og av elevenes entusiasme for å dele opplevelser gjennom samtale og skriving.

NEW ZEALAND

Formålsteksten "Why study English?" fra New Zealand innledes i likhet med den norske med samfunnsaspektet: "*Literacy* i engelsk gir eleven adgang til forståelse, kunnskap og ferdigheter de trenger for å delta sosialt, kulturelt, politisk og økonomisk i New Zealand og i verden."¹²³ Videre vektlegges viktigheten av at bevissthet rundt språk er forutsetninger for

¹²³Hentet 16.01.11

<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/languages/litandenglish/principlesandpractice/index.asp>

individets selvrealisering. Elevene skal på den ene siden læres opp til en kritisk, utspørrende holdning til tekster og på den andre siden lære å like og nyte tekster i ulike former. Formålsteksten fra New Zealand inneholder ikke så mange komponenter, men slår fast at studiet av litteratur fra New Zealand sammen med lesing av verdenslitteraturen skal bidra til elevens identitetsutvikling, forståelse for New Zealands flerkulturelle arv og for forståelse av verden. I likhet med i den norske læreplanen står derfor dannelse og identitetsutvikling sentralt i morsmålsfaget. I den newzealandske læreplanen går det klart fram at det å beherske engelsk er en forutsetning for å lykkes i alle andre fag, så morsmålsfaget på New Zealand blir – i likhet med norskfaget – både et mål i seg selv og et redskap i andre fag. Formålsteksten er i likhet med den norske fri for metodiske føringer.

NORSK PROFIL I MORSMÅL/FØRSTESPRÅK – EN SAMMENLIKNING MELLOM LAND

- Samfunnsaspektet er tydeligere i norsk enn i svensk og dansk formålstekst.
- Utvikling av demokratiske holdninger og aktiv deltakelse i samfunnet er sentralt i det norske formålet.
- På New Zealand skal faget forberede til politisk deltakelse, mens Finland og Skottland vektlegger andre samfunnsmessige forhold som økonomi.
- Det internasjonale perspektivet står sterkere i norsk formålstekst enn i svensk og dansk, hvor det nordiske språk- og kulturfellesskapet er trukket fram.
- I Finland og Skottland er det nasjonale perspektivet dominerende.
- Tekst- og språkkompetanse er et sentralt innholdselement i alle formålstekstene.
- Norsk, svensk, dansk og finsk formålstekst forholder seg til et utvidet tekstbegrep.
- Bare norsk plan har opplæring i to skriftspråk.
- Kunnskaps- og undervisningsaspektet er tonet noe ned i det norske formålet sammenliknet med i svensk, dansk og finsk formålstekst.
- Eleven er mer synlig i det norske formålet enn i andre lands formål: Elevens evner og forutsetninger skal være utgangspunkt for utvikling, og faget skal stimulere elevenes egne meninger og vurderinger.
- Dannelsesaspektet – fagets bidrag til personlig utvikling – er synlig i varierende grad i alle formålstekstene, men er særlig vektlagt i den norske, danske og newzealandske.
- Den estetiske og etiske dimensjonen er ikke nevnt i den norske formålsteksten slik som i den danske og den skotske.

KAPITTEL 7 FORMÅLSBESKRIVELSER I ANDRE FAG

I analysen har faggruppene anvendt matriser. Formålstekstene ble delt opp i tekstsekvenser, som så ble kategorisert under fire overskrifter: samfunn, kunnskap, lærer og elev. Disse matrisene ligger til grunn for en sammenlikning mellom land. Nedenfor følger en punktvis oppsummering for hvert fag.

MORSMÅL

Samfunn

- Samfunnsaspektet er tydeligere i norsk enn i svensk og dansk formålstekst.
- Utvikling av demokratiske holdninger og aktiv deltakelse i samfunnet er sentralt i det norske formålet.
- På New Zealand skal faget forberede til politisk deltakelse, mens Finland og Skottland vektlegger andre samfunnsmessige forhold som økonomi.
- Det internasjonale perspektivet står sterkere i norsk formålstekst enn i svensk og dansk, hvor det nordiske språk- og kulturfellesskapet er trukket fram. I Finland og Skottland er det nasjonale perspektivet dominerende.

Kunnskap

- Tekst- og språkkompetanse er et sentralt innholdselement i alle formålstekstene.
- Norsk, svensk, dansk og finsk formålstekst forholder seg til et utvidet tekstbegrep.
- Bare norsk plan har opplæring i to skriftspråk.

Lærer

- Kunnskaps- og undervisningsaspektet er tonet noe ned i det norske formålet sammenliknet med svensk, dansk og finsk formålstekst.

Elev

- Eleven er mer synlig i det norske formålet enn i andre lands formål: Elevens evner og forutsetninger skal være utgangspunkt for utvikling, og faget skal stimulere elevenes egne meninger og vurderinger.
- Dannelsesaspektet – fagets bidrag til personlig utvikling – er synlig i varierende grad i alle formålstekstene, men er særlig vektlagt i den norske, danske og newzealandske.
- Den estetiske og etiske dimensjonen er ikke nevnt i den norske formålsteksten slik som i den danske og den skotske.

ENGELSK

Samfunn

- Når det gjelder dannelse, er man i det norske formålet opptatt av demokratisk engasjement, medborgerskap og forståelse og respekt for andre. Man snakker også om innsikt i eget og andre språk, levemåter og livssyn, og forståelse av engelsk som verdensspråk.
- I norsk, finsk og svensk formål sees engelskfaget som verktøy for kommunikasjon både nasjonalt og internasjonalt. Mestring bidrar til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv (SK).
- I Danmark er man opptatt av at engelskfaget skal gjøre elevene fortrolige med egen kultur, og at den skal gi dem interkulturell forståelse. Faget forbereder for et liv i et globalt samfunn. Nytteperspektivet er ikke like mye til stede i det danske formålet som i de andre.

Kunnskap

- Bruksperspektivet fremmes i det norske og svenske formålet. Det antas at engelsk formidles overalt og på mange felt.
- Det danske formålet beskriver emner i undervisningen som belyser hvordan mennesker tenker og lever i den engelskspråklige verden.

Lærer

- I det norske formålet forekommer ikke undervisningsbegrepet, men fagets bidrag/betydning.
- Det svenske formålet uttrykker hva undervisningen skal bidra til, mens det finske formålet beskriver undervisningens oppgaver og bidrag.
- Det danske formålet nevner i tillegg arbeidsmetoder og tverrfaglig samarbeid.

Elev

- Eleven er mer synlig i den norske enn i andre lands formålstekster. Elevens evner og forutsetninger skal være utgangspunkt for utvikling, og faget skal stimulere elevenes egne meninger og vurderinger.

MATEMATIKK

Samfunn

- Alle land vektlegger matematikk som viktig for å fungere i hverdagen, for å forstå omverdenen og for å kunne ta avgjørelser.

- De skandinaviske landene ser matematikk som et viktig redskap for å fungere i et demokrati.
- New Zealand beskriver hvilken mening matematikk har i verden, mens Finland og Skottland viser til viktigheten av målrettet handling og en befolkning med gode ferdigheter.

Kunnskap

- Både norsk og svensk formål nevner matematikk som en del av kulturarven. Det svenske formålet framhever i tillegg den estetiske verdien i matematiske mønstre og former.
- Felles for de fire nordiske landene er at formålene handler om å knytte undervisningen til hverdagen.
- Den danske planen er inspirert Mogens Niss' kompetansebeskrivelser.¹²⁴

Lærer

- Det norske formålet nevner vekslning mellom teori og praksis, lekende problemløsning og ferdighetstrening.
- Læreplanene for Skottland og New Zealand inneholder lite om læreren/undervisningen.
- I Finland beskrives undervisning som er systematisk, konkret og rettet mot hverdagserfaringer.

Elev

- Det finske formålet nevner spesifikt at elevene skal utvikle en kreativ, matematisk og nøyaktig tankegang, og det nevner de matematiske begrepene og de vanligste løsningsmetodene, det å arbeide konsentrert, langsiktighet og det å kunne fungere i grupper.
- Selv om ordlyden er litt ulik, har de seks landene mye til felles når det gjelder elevenes rolle (trening/erfaring). Elevene skal kunne løse problemer, tenke matematisk logisk, resonnere og vurdere svarene sine.
- Det finske formålet ser viktigheten av "matematiska begrepp och de mest använda lösningsmetoderna". I Skottland og Finland er det et ønske at elevene skal bli trygge og stole på sine egne ferdigheter.

¹²⁴(Niss 2000)

NATURFAG

Samfunn

- Fagets betydning for samfunnsutvikling er nevnt i fire av landene (NO, SE, FI, NZ).
- Grunnlag for demokratisk deltakelse er kun nevnt i den norske.
- Danmark skiller seg ut med sin vektlegging av verden, hvor andre lands formål vektlegger bærekraftig utvikling.
- Skottland vektlegger innovasjoner og arbeidslivets behov mer enn andre land.

Kunnskap

- Naturfag består av biologi, fysikk, geofag og kjemi. Disiplinene er mer spesifisert i de nordiske landene enn i Skottland og New Zealand.
- Relasjoner mellom menneske og natur er klart uttrykt i Finland og Danmark.
- Kulturarv er særlig fremmet i dansk og skotsk formål.
- Finland er mest fagspesifikk i å konkretisere hva elever skal lære i faget (om evolusjon, menneskets livsfunksjoner, fysikkens grunnbegreper og lover)
- Det svenske formålet nevner evolusjon, begreper og teorier.

Lærer

- Laboratorie- og feltarbeid vektlegges i alle land.
- I det finske formålet snakkes det eksplisitt om undervisning.
- Informert diskusjon og kommunikasjon er særlig framhevet i Skottland. Formålet er mer orientert mot teori enn i andre land.
- Snakke om, tolke og framstille tekster med ulike estetiske uttrykk og et naturfaglig innhold er vektlagt i Sverige.

Elev

- I Norge, Sverige, Danmark og Skottland er elevenes nysgjerrighet framhevet.
- Danmark vektlegger betydningen av elevenes iakttakelser.
- At elevene skal forberedes for valgsituasjoner/handling er understreket i formålene i Sverige, Danmark, Finland og New Zealand.

SAMFUNNSFAG

Samfunn¹²⁵

- Samfunnsfagets relasjon til samfunn og behov er som forventet svært tydelig i alle formålstekstene.
- Samfunnsforandringer er i mindre grad vektlagt i Norge enn i de andre landene.
- Norge nevner minoritetsproblematikk og samenes situasjon som urfolk, men er ikke like nasjonalt og lokalt orientert som New Zealand og Skottland.
- Bærekraftig utvikling er et sentralt tema i Norge og New Zealand, mens Skottland vektlegger teknologi og entreprenørskap.
- Demokratisk deltakelse er eksplisitt nevnt i alle.

Kunnskap

- Det skotske formålet vektlegger vitenskapsmetodiske sider spesielt.
- Formålene viser til kulturforståelse og kulturmangfold til ulike tider, på ulike steder og i økonomisk-global forstand.
- Forholdet til naturen og det som er skapt av mennesker, er behandlet i Norge og Skottland.

Lærer

- I det norske formålet er det ingen direkte krav til læreren eller undervisningen i faget som i Skottland.

Elev

- Elevens identitetsutvikling og historiebevissthet er spesielt vektlagt i Norge, men er også til stede i de andre lands formål.
- Både i Norge og Skottland sees tilegnelse av ferdigheter i et livslangt perspektiv. Det livslange perspektivet er ikke like mye vektlagt i New Zealand.

SAMMENLIKNING

Sammenliknes formålsbeskrivelsene på tvers av fag og land, ser vi at samfunnsaspektet er tydeligere framme i de norske formålene for morsmål/førstespråk enn i de svenske og

¹²⁵Sammenlikningen er avgrenset til de land som har et samlet formål for samfunnsfag, dvs. Norge, New Zealand og Skottland.

danske formålene. I andre fag som samfunnsfag er aspektet naturlig nok til stede i alle planer, men det er også framme i formålene for naturfag og matematikk, men ikke i alle land.

Kunnskapsaspektet er framstilt forskjellig i formålene, men er likevel overlappende. I norskfaget er tekst- og språkkompetanse sentralt i alle land. Videre forholder de nordiske landene seg til et utvidet tekstbegrep. Bare den norske læreplanen i morsmål forutsetter opplæring i to skriftspråk. I læreplanene i engelsk framheves brukskunnskap som sentralt i faget, og alle læreplanene i matematikk i Norden har en praktisk tilnærming til faget. I dette ligger det et bruksperspektiv; matematikken relateres til hverdagslivet. I læreplanene vektlegges også kunnskap om kulturarv og levemønstre, men bare i noen land vektlegges de estetiske sidene ved fagene. Estetiske og etiske dimensjoner er lite vektet i de norske formålene, selv om idealet om den samfunnsaktive elev er gjennomgående.

Hvis vi skiller mellom 1) skolefaglig kunnskap, 2) akademisk/yrkesfaglig kunnskap og 3) allmenn/praktisk kunnskap, ser vi helt klart at skolefagene danner fokus for læreplanenes formålsbeskrivelser. Likevel peker formålene utover denne skolefaglige kunnskapen ved å aktualisere allmenne og praktiske sider ved faget. I denne sammenhengen er det store temaer som settes på dagsordenen: *bærekraft, demokrati og hverdags erfaringer*. Formålene viser i mindre grad til akademiske eller håndverksmessige kunnskaper, selv om ungdomstrinnet forbereder for et mangeårig liv i skolen, hvor nettopp vitenskap og håndverk er rammen om kunnskapsutvikling. Formålsbeskrivelsene i Skottland og Finland er mer rettet mot kvalifiseringsdimensjonen og den akademiske og yrkesfaglige kunnskapen enn de andre. Det betyr ikke at skolefagene i Norge, Sverige og Danmark ikke er innrettet mot elevenes videre skolegang, men dette er et implisitt snarere enn et uttalt formål.

Læreraspektet er ikke like mye framme i alle lands læreplaner. De norske formålene nevner ikke lærerens rolle eksplisitt. Her er det *faget* som skal forberede eleven og sette eleven i stand til å være den aktive part. De svenske, danske og finske formålene beskriver undervisning som en sentral aktivitet i faget. I Finland i matematikk beskrives undervisning som systematisk, konkret og rettet mot hverdags erfaringer. Metodiske aspekter er også fremmet i de skotske og newzealandske formålene og i større grad enn hva som er tilfellet i Norge. Når arbeidsmetoder nevnes i de norske formålene, er det med henvisning til problemløsning, lekende problemløsning og ferdighetstrening, som i matematikk. Det er med andre ord elevens aktiviteter som står i sentrum.

Eleven er derfor mer synlig i det norske formålet enn i andre lands læreplaner. Det er særlig elevens evner og behov som fremmes, i tillegg til dannelsesaspekter som fagets bidrag til personlig utvikling. Flere land er opptatt av å utvikle nysgjerrighet, som i naturfag, mens viktigheten av elevenes iakttakelser er framhevet i Danmark. At eleven skal forberedes på valgsituasjoner i sitt framtidige liv, blir understreket. I dette ligger et moralsk

handlingsperspektiv. Elevens historiebevissthet er framhevet i det norske formålet for samfunnsfag, og utviklingen av den ses i et livslangt perspektiv. Slik sett blir eleven beskrevet både i rammen av skolen som sted for læring og i sitt livsløp som ung og gammel. Dette viser at formålene peker utover en enkelt lærings situasjon, både sosialt og tidsmessig. Noen av landene er mer orientert mot livet rundt skolen enn selve undervisningen. De norske formålene er typiske i så måte.

NORSK PROFIL – SAMMENLIKNET MED ANDRE LAND

- Formålene angår den samfunnsmessige og pedagogiske fagkonteksten.
- Når det gjelder samfunnsaspektet, er dette tydeligere framme i de norske formålene for morsmål/førstespråk enn i de svenske og danske formålene.
- De norske formålene skiller seg ut ved å framheve eleven som en aktiv deltaker som skal utvikle demokratiske holdninger for å bli en samfunnsaktiv borger.
- *Kunnskapsaspektet* er framstilt forskjellig fra fag tilfag. I norskfaget eller det som tilsvarer norskfaget, er tekst- og språkkompetanse sentralt i alle land. Videre forholder de nordiske landene seg til et utvidet tekstbegrep. Bare den norske læreplanen i morsmål forutsetter opplæring i to skriftspråk.
- I læreplanene i engelsk framheves brukskunnskap som sentralt i faget, og alle de nordiske læreplanene relaterer faget til hverdagslivet.
- Læreplanenes kunnskapsbegreper omfatter kunnskap om kulturarv og levemønstre, men bare noen land vektlegger de estetiske sidene ved fagene.
- Estetiske og etiske dimensjoner er lite vektlagt i de norske formålene, selv om holdningsskapende ideer om den samfunnsaktive elev er gjennomgående.
- De norske formålene nevner ikke lærerens rolle eksplisitt. Her er det *faget* som skal forberede eleven og sette eleven i stand til å være den aktive part. De svenske, danske og finske formålene beskriver undervisning som en sentral aktivitet i faget.
- Eleven er mer synlig i det norske formålet enn i andre lands læreplaner. Det er særlig elevens evner og behov som fremmes, i tillegg til dannelsesaspekter som fagets bidrag til personlig utvikling. Flere land er opptatt av å utvikle nysgjerrighet, som i naturfag, mens viktigheten av elevenes iakttagelser er framhevet i Danmark. At eleven skal forberedes på valgsituasjoner i sitt framtidige liv, blir understreket. I dette ligger et moralsk handlingsperspektiv.
- Elevens historiebevissthet er framhevet i det norske formålet for samfunnsfag, og utviklingen av en historiebevissthet ses i et livslangt perspektiv. Slik sett blir eleven beskrevet både i rammen av skolen som sted for læring og i sitt livsløp som ung og gammel.
- Formålene peker utover en enkelt lærings situasjon, både sosialt og tidsmessig. Noen av landene er mer orientert mot livet rundt skolen enn selve undervisningen.

KAPITTEL 8 KUNNSKAPSBESKRIVELSER I MORSMÅL/FØRSTESPRÅK

Læreplandokumenter varier både når det gjelder innhold og form. Likevel kan vi gjenfinne en felles struktur i læreplantekster. Først kommer gjerne en innledende generell del som presenterer overordede mål og prinsipper, og deretter følger læreplaner for fag, som angir formål og mål for bestemte alderstrinn. I forbindelse med disse målene inngår også innholdsbeskrivelser.

Innholdet i et fag er knyttet til saksfeltet for undervisning og læring. Fagets saksinnhold kan både være faginterne begreper og prinsipper, eller temaer på tvers av disipliner og skolefag. Læreplanens innhold beskriver hva elever skal arbeide med i undervisningen, og inngår som en avgjørende innsatsfaktor for elevenes skolefaglige læring.¹²⁶ En viktig funksjon er å presisere hva som er den mest sentrale kunnskapen og kompetansen, dvs. hvilken kunnskap og kompetanse skolen skal legge vekt på. Tradisjonelt har dette prinsippet medført at alt som ikke beskrives i læreplanen, er forbudt, det vil si *ikke* en del av skolens virksomhet. Det har igjen ført til en fagorientert skole.¹²⁷

På engelsk omtales innholdet, dvs. det som vektlegges i fagene, eller "læreplanens hva"¹²⁸, som "subject matter", "subject content matter" eller "curriculum content". Faggruppene ble bedt om å kartlegge innholdsbeskrivelsene i læreplaner for fag ved å synliggjøre overordnede temaer og begreper/prinsipper i faget. Oppgaven har i seg selv, og med all tydelighet, vist at den mengden kunnskap som elevene skal forholde seg til i ungdomsskolen, er enorm, og at det slett ikke er en enkel sak å peke på hvilke temaer, begreper og prinsipper som er de mest sentrale. Dette er typisk for målorienterte program, som baserer seg på et annet prinsipp, nemlig at all kunnskap som bidrar til å forbedre resultater, er tillatt.¹²⁹

Det er derfor ingen enkel sak å gi en oppsummerende beskrivelse av kunnskapsinnholdet i de læreplanene vi har undersøkt. Det betyr også at innholdsbeskrivelser i læreplaner gir alle aktører i utdanningssystemet uante muligheter for utvalg av kunnskap og fortolkning av læreplanens mål. Det at aktørene har disse mulighetene, bidrar til et profesjonelt ansvar i forming av skolens kunnskapsrom.¹³⁰

¹²⁶(Dale 2008)

¹²⁷(Bachmann & Sivesind i trykk)

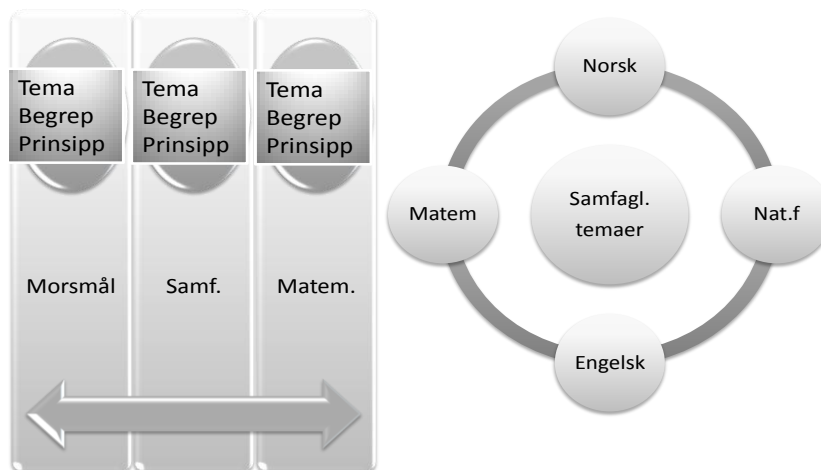
¹²⁸(Engelsen & Karseth 2007; Gundem 2008; Karseth & Sivesind 2009)

¹²⁹(Bachmann & Sivesind i trykk)

¹³⁰(Ben-Peretz 2009)

Selv om ikke alle læreplaner er like tydelige på hva som er et sentralt innhold, har vi forsøkt å rekonstruere hvilke kunnskaper som vektlegges i de ulike læreplanene. Faggruppene har vært opptatt av å skissere temaer og begreper som inngår i fag eller er fagovergripende.

Mens temaer *kan* være av tverrfaglig art, forstås begreper/prinsipper som fagspesifikke, det vil si den kunnskapen som skal undervises og læres i faget. Ferdigheter er på sin side mer gjennomgripende ved at de kan anvendes både i skolefagene og i andre sammenhenger. En analyse av gjennomgående temaer/ferdigheter versus fagspesifikke begreper/prinsipper vil altså si noe om faglig bredde/dybde i faget, men også hvordan faget integreres i andre kontekster, faglige som praktiske, slik det blant annet forstås i det europeiske kvalifikasjonsrammeverket.¹³¹ Figur 9 illustrerer forholdet mellom korrelasjonsprinsipper og konsentrasjonsprinsipper i angivelse av temaer og er tilpasset etter (Strømnes 1962, s. 290). Det er mulig å bruke denne modellen når man skal avklare om faget vektlegger bredde eller dybde gjennom tematiske beskrivelser.



FIGUR 9 KORRELASJONSPRINSIPP TIL VENSTRE VERSUS KONSENTRASJONSPRINSIPP TIL HØYRE¹³²

Siden ikke alle læreplaner gir eksplisitte presiseringer av hva som er sentrale temaer og begreper, har det vært nødvendig for faggruppene å fortolke mål og kunnskapsbeskrivelser i tekstene. Et tema som for eksempel "bærekraftig utvikling" er noen ganger presisert som et tema og vil da kunne gjenfinnes i både samfunnsfag og naturfag. Andre ganger er det

¹³¹ Hentet 03.01,11 fra http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm

¹³²(Strømnes 1962)

implisitt, dvs. at det kan leses ut av en målsetning ved at begrepene i målet kan assosieres med temaet. En slik assosiativ tilnærming var blant annet førende for innholdsbeskrivelser i den norske læreplanen fra 1997, men er ikke like framtrødende i dagens læreplaner.

Sannsynligheten er stor for at de personene/gruppene som har skrevet læreplanene, har forholdt seg til tverrfaglige temaer i sitt arbeid med læreplanene for fag. I arbeidet med landrapportene har man undersøkt underliggende temaer og perspektiver i læreplanarbeidet. Her fant gruppene ut at enkelte land angir bestemte temaer som skal være gjennomgående i alle fag og derigjennom fungere konsentrerende for fagplanene.

I det følgende kapittelet gir vi en oversikt over fagstrukturer og temaer/begreper/prinsipper som skaper bærende innholdsstrukturer i fagene. På bakgrunn av disse oversiktene og presentasjonene vil vi drøfte om læreplanene orienterer seg bredt i kunnskapstilfang eller sirkler inn seg mottemaer som angir møtepunkter i arbeid med faglige begreper og dimensjoner.

Tabell 9 gir en oversikt over fagstrukturen i morsmål/førstespråk.

TABELL 9 FAGSTRUKTUR I MORSMÅL/FØRSTESPRÅK

| Norge | Sverige | Danmark | Finland | Skottland | New Zealand |
|--|--|---|---|---|--|
| Hovedområder | Centralt innhåll | Centrale kundskabs og færdighedsområder (CKF-områder) | Mål (eleven skal læra seg...) | How is the literacy and English framework structured? | How is the learning area structured? |
| Fire områder | Fem områder | Fire områder | To områder | Tre områder | To områder |
| Muntlige tekster Skriftlige tekster Sammensatte tekster Språk og kultur | Lese og skrive Tale, lytte og samtale Fortellende tekster og sakprosa Språkbruk Informasjonssøking og kildekritikk | Det talte sprog Det skrevne sprog - læse Det skrevne sprog - skrive Sprog, litteratur og kommunikation | Eleven utveklar sin kommunikasjonsförmåga Elevens förmåga att tolka och bruka olika slags texter utveclas Elevens förmåga att producera och bruka texter för olika ändemål utveclas Elevens förhållande til språket, litteraturen och kulturen fördjupas | Listening and talking Reading Writing | Making meaning of ideas or information they receive (listening, reading, and viewing) Creating meaning for themselves or others (speaking, writing, and presenting) |

NORGE

I Norge er læreplanen for morsmål/førstespråk gjennomgående, dvs. at det er utformet en felles plan for hele opplæringsløpet fra 1. til 13. skoleår. Planen er delt inn i formål med faget, hovedområder i faget, timetall i faget, grunnleggende ferdigheter i faget, kompetansemål i faget og vurdering. Faget er strukturert i fire hovedområder: muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur. Faget har kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen.

Bortsett fra grunnleggende ferdigheter og føringer for samisk innhold i læreplanene, framgår ikke klart definerte temaer på tvers av fag i læreplanene for fag i Norge. Mange av kompetansemålene i læreplanen i morsmål/førstespråk kan imidlertid tolkes som gjennomgående, i den forstand at de har tydelige paralleller i andre planer. Dette gjelder særlig mål som går på å *forberede elevene på aktiv deltakelse* i samfunnet nå og i framtiden, for eksempel ved å gi uttrykk for egne meninger og vurderinger, møteledelse, kritisk tenkning og framføringer av ulike slag. Den norske læreplanen har derfor relativt mange mål som går utover spesifikke begreper eller emner i morsmålsfaget.

Mål som beskriver språk- og tekstkompetanse, kan forstås som fagspesifikke begreper eller prinsipper. Læreplanen i norsk ble justert i 2007 for å tydeliggjøre lesemål, og spesifiserte mål med tydelig progresjon ble lagt inn på hvert årstrinn. Skrivemål ligger ikke like tydelig inne i kompetansemålene, selv om vurdering av egne tekster og egen skriveutvikling er framhevet i et eget mål.

Ellers er det relativt mange og detaljerte kompetansemål i den norske læreplanen. Planen sidestiller skjønnlitteratur og sakprosa. Mål som tar opp sjangerkunnskap og språklige virkemidler spesifiserer hvilke sjangere og hvilke virkemidler elevene skal beherske på ulike trinn. Målene sier også noe om hvilke temaer og uttrykksmåter elevene på hvert trinn skal arbeide med.

I og med at sammensatte tekster utgjør et eget hovedområde, får bruk, analyse og vurdering av multimodale tekster stor plass. Kompetansemålene skiller heller ikke mellom nynorsk og bokmål; elevene skal lese og skrive tekster i alle nevnte sjangere på både bokmål og nynorsk, uavhengig av hva som er deres hoved- eller sidemål. Når elevene samtidig skal forholde seg til svensk og dansk, norske talemålsvarianter, samisk språk/kultur og et språklig fordypningsemne, blir bredden av språklige emner relativt stor.

SVERIGE

Kursplanen i svensk er delt for grunnskolen og videregående opplæring. Planen er delt inn i tre deler: formål/*syfte*, sentralt innhold og kunnskapskrav. Sentralt innhold beskriver hva undervisningen i svensk skal behandle på årstrinn 1-3, 4-6 og 7-9. De fem hovedområdene i

faget består av *läsa och skriva, tala, lyssna och samtala, berättande texter och sakprosatexter, språkbruk, og informationssökning och källkritik*. Det er ikke angitt slutt mål for 9. årstrinn, men utkast til kursplaner pr. november 2010 inneholder graderte kunnskapskrav som sier noe om hvilke krav som må oppfylles for at man skal få karakterene E, C og A ved slutten av årstrinn 9.

Til forskjell fra den norske læreplanen sier kursplanen i svensk ikke noe om timetall i faget, og heller ikke eksplisitt hva som er de grunnleggende ferdigheter, eller hvordan sluttvurderingen i faget skal gjøres. Der den norske planen har kompetansemål som beskriver hva eleven skal kunne beherske ved opplæringens slutt, har den svenske kursplanen innholdsbeskrivelser som beskriver hva undervisningen skal inneholde. Kunnskapskravene forholder seg til disse innholdsbeskrivelsene.

Det svenske læreplanssystemet har 16 klart definerte temaer på tvers av fag. Disse temaene er listet opp i *Förordning om läroplan för grundskolan* i kapittelet "Övergripande mål och riktlinjer" og inngår i både kunnskaps- og ferdighetsbeskrivende mål (jf. avsnitt om grunnleggende ferdigheter ovenfor).¹³³ Flere av disse temaene er integrert i innholdsbeskrivelsene i kursplanen i svensk, markert med kursiv i matrise 4 for Sverige. I en del tilfeller er tverrgående temaer likelydende med sentrale begreper i fag, for eksempel når det gjelder lese- og skrivestrategier eller presentasjoner og bruk av språklige hjelpemidler.

Mange svenske innholdsbeskrivelser er sammenfallende med norske kompetansemål og dekker dermed samme begreper i fag. Mål som beskriver språk- og tekstkompetanse står sentralt i begge lands planer. Den svenske planen har ikke så detaljerte lesemål som den norske, men sier til gjengjeld mer om skrivestrategier, blant annet bearbeiding av egne tekster når det gjelder innhold og form. Det er også et trekk at lesing er noe mindre vektlagt i den svenske planen enn i den norske.

I svensk plan ligger det også faglige emner som språkets funksjoner og situasjonstilpasset språkbruk, noe som ikke er like tydelig på 10. trinn i norsk plan. Det kan synes som om svensk plan har større vekt på tilegnelse av språklige normer og grammatisk regelverk, men i norsk plan er dette emnet satt opp som kompetansemål etter 7. trinn, og ligger derfor innenfor det svenske spennet for innholdsmål 7.–9. trinn.

Norsk plan har flere kompetansemål enn svensk plan har innholdsmål – 32 mot 25. Svensk plan har ikke utskilt sammensatte tekster som eget hovedområde slik norsk plan har, men integrerer multimodalitet i de enkelte innholdsmålene. Til gjengjeld har svensk plan språkbruk som eget hovedområde, samt *informationssök och källkritik*. Likt for begge planer er at lesing og skriving hører inn under samme hovedområde.

¹³³(U2010/5865/S 2010)

DANMARK

Læreplanen *Fælles mål – Dansk* er ikke en gjennomgående plan for folkeskolen og gymnasiale utdannelser, men en plan som gjelder bare for folkeskolen. Planen er delt inn i formål for faget dansk, trinnmål etter 2., 4., 6. og 9. trinn og sluttmaal etter 9. trinn og det frivillige 10. trinn. Målene er delt inn i fire hovedområder: *det talte sprog, det skrevne sprog – læse, det skrevne sprog – skrive og sprog, litteratur og kommunikation*. Sluttmålene etter 9. trinn angir hva elevene skal være i stand til å gjøre/utføre innen de ulike hovedområdene ved endt obligatorisk opplæring. Ett av målene i hovedområdet *sprog, litteratur og kommunikation* henviser til et bilag til læreplanen: dansk litteraturs kanon, som inneholder en liste over forfatternavn som representerer "litterær og kulturel tradition og utvikling".

Fælles mål i dansk sier heller ikke noe om timetall i faget, grunnleggende ferdigheter eller sluttvurdering slik den norske planen gjør. Dansk plan har heller ikke utskilt sammensatte tekster som eget hovedområde, men integrerer multimodalitet i flere hovedområder.

Dansk skole har fire klart definerte tverrgående dimensjoner: IT- og mediekompetanse, den praktiske/musiske dimensjonen, internasjonalisering og bærekraftig utvikling/miljø. I tillegg kommer en generell vektlegging av lesing i alle skolefag, og danskfaget er intet unntak med et eget hovedområde for lesing i læreplanen. Den siste tverrgående dimensjonen er begrepsinnlæring og språkutvikling – et tema som særlig har betydning for minoritetsspråklige elever. De tverrgående dimensjonene er integrert i danskfaget på fagets premisser, og temaene er til dels sammenfallende med begreper i faget. Lesemålene er relativt mange og detaljerte og har henvisning til for eksempel leseteknikker og lesemåter etter formål, sjanger og medium.

Innholdsmålene er tydelige og konkrete når det gjelder kommunikasjonsferdigheter og kunnskap om kommunikasjon. Språkproduksjon skal skje i lys av den aktuelle kommunikasjonssituasjonen; elevene skal for eksempel beherske "samspillet mellom stemme og kroppssprog afpasset efter genre og situasjon". Den danske læreplanen har tydelige mål for all språkproduksjon, skriveprosess/skriveforløp, sjangerkunnskap, språkfunksjoner, tekstbygging, grammatikk, korrekt staving, vokabular og begreper. Når vi sammenligner den norske og den danske planen, ser vi at den danske legger større vekt på skrivestrategier/prosess og på grammatikk og "regler for sprogrigtighed".

I likhet med norsk plan har den danske planen mål for både sakprosa, skjønnlitteratur og multimodale tekster, men med mindre detaljerte føringer for de ulike sjangrene. Konkrete innholdselement når det gjelder skjønnlitteratur kommer til uttrykk i *Dansk litteraturs kanon*. I likhet med norsk plan skal danske elever oppøve vurdering og egenvurdering, god og hensiktsmessig kildebruk og bruk av IT.

I likhet med de norske kompetansemålene gir sluttmålene i dansk plan uttrykk for den kompetansen elevene skal ha oppnådd etter endt opplæring, men dansk plan understreker at denne kompetansen er oppnådd på bakgrunn av de kunnskapene og ferdighetene eleven har tilegnet seg. Den danske planen deler lese- og skrivemål i egne hovedområder der hvor den norske planen har både resepsjon og produksjon i samme hovedområde. *Fælles mål – Dansk* har også totalt sett noen flere mål enn den norske: 38 mot 32.

FINLAND

I den finske planen finner vi *Modersmål och litteratur*, og her trekkes et skille mellom de to områdene. Planen består av fire planer: svensk, finsk, samisk og romani. Hver av disse planene er bygget opp slik: Først kommer en innledning som forteller om formålet med faget, så følger et kapittel om 1.–2. trinn, deretter et om 3.–5. trinn og til slutt et om 6.–9. trinn. Hvert av disse kapitlene har en kort innledning og deretter tre deler: mål, sentralt innhold og vurderingskriterier. Hvert av disse igjen er delt i en del om kommunikasjon, en del om å tolke og bruke ulike tekster, en del om å produsere og bruke ulike tekster, og en del om språk, litteratur og kultur. Det er ikke nevnt noe timetall i den finske planen.

Den norske planen deler opp stoffet i det som har med lyd å gjøre: lytte og tale, og det som har med skrift å gjøre: lese og skrive. Den finske planen deler stoffet opp i det som har med å ta inn/input å gjøre: lese og lytte, og det som har med å gi uttrykk for/output å gjøre: tale og skrive. Mens den norske planen opererer med hovedområder og grunnleggende ferdigheter på et mer generelt plan – før kompetansemålene presenteres, går den finske planen rett på målene og beskriver sentralt innhold – som kan sees på som en presisering/konkretisering av målene, og vurderingskriterier, som også kan sees på som konkretiseringer/presiseringer av målene. Sammensatte tekster finnes ikke som eget punkt i den finske planen, men multimodale tekster nevnes under andre punkter.

I den finske læreplanen kommer undervisningsaspektet tydeligere fram, blant annet fordi den finske læreplanen ikke bare vektlegger de produktive sidene ved faget, men også de reseptive. Finske læreplaner er altså mer orientert mot input enn norske læreplaner. Skillet mellom det som anses som mål, innhold og vurdering, går fram av verbtidene: Verbene i målene er skrevet i futurum, verbene i det sentrale innholdet er skrevet i infinitiv, mens vurderingskriteriene er skrevet i presens.

Timetallet er med i den norske planen, men ikke i den finske. Det som står om vurdering i den norske planen, dreier seg om hvilke felt som skal vurderes med standpunkt- og eksamenskarakter. Her har imidlertid ikke læreplanen spesifisert kriterier for vurdering som den finske.

Det er ingen klart definerte temaer på tvers av fag i den finske planen. Fordi den finske planen opererer med både mål, sentralt innhold og vurderingskriterier, hender det at

momenter som ikke er klart uttrykt i målformuleringene, er beskrevet i de to andre delene. Det er ganske mange sammenfallende mål i de to planene, områder som leseinteresse, kritisk lesning, sjangerlære, mediekunnskap, den litterære arv og språklig toleranse.

Den finske planen legger mer vekt på kommunikasjon enn det den norske planen gjør. Dette kommer også til syne ved at den finske planen har et hovedområde som heter "Eleverna utveklar sin kommunikasjonsförmåga". Også i den norske planen kommer målsetningen om at elevene skal utvikle sin kommunikasjonsferdigheter, fram i flere sammenhenger, men den er mer spredt i målformuleringene enn samlet slik som i den finske, og med mer spesifikke begreper enn generelle. I den norske planen legger man for eksempel vekt på argumentasjon og argumentasjonsteknikker, i den finske er vekten lagt på at eleven skal være mottaker- og kommunikasjonsorientert. I den norske planen er man tydeligere på å framheve møteteknikk og det å kunne lede møter.

Den norske planen legger vekt på at vi har to skriftspråk i Norge og i tillegg samisk. Den finske planen legger vekt på at det finnes flere språk i landet, ved at planen for morsmål og litteratur er delt i fire planer – ett for hvert av språkene: svensk, finsk, samisk og romani. Men det legges liten vekt på de andre språkene i fagplanene for det enkelte språk. Dette er i klar motsetning til den norske planen, hvor samisk vektlegges i norskplanen. Nordiske språk – svensk og dansk i første rekke – er vektlagt i den norske planen, men ikke i den finske.

Et annet klart skille er at litteraturhistorien er med i den finske planen, mens de klassiske verkene i den norske planen skal belyses ut fra temaer hvor de sammenliknes med mer moderne tekster. "Litteratur" på finsk brukes synonymt med "skjønnlitteratur". I den norske planen dekker begrepet både sakpregede tekster og skjønnlitteratur. I begge landene legges det vekt på språkhistorie.

Sammensatte tekster har fått god plass i den norske planen ved at de er blitt samlet under ett hovedområde. Mediekunnskap og bruk av ulike modaliteter er også med i den finske planen, selv om det ikke er et hovedområde. Film og teater nevnes som temaer i morsmålsfaget i begge land. Det kan virke som om den finske planen legger noe mer vekt på språklig korrekthet, mens den norske planen vektlegger språklig mangfold. Den norske planen legger noe mer vekt på bruk av IKT enn den finske, i den forbindelsen også personvern og opphavsrett. Det siste står det ingenting om i den finske.

Den finske planen avsluttes med vurderingskriterier for oppnådd kompetanse på nivå 8, som ikke er det høyeste nivået, men over et gjennomsnittlig godt nivå. Med andre ord kan man tenke seg til nivåer bedre enn det oppgitte, og selvfølgelig nivåer som er dårligere. Derfor blir det en form for godt over middels måloppnåelse som angis i de finske læreplanene.

SKOTTLAND

Læreplanen i *literacy and English* er nivådelte i Skottland. Nivåene er *early, first, second, third* og *fourth*, hvor *fourth Level* (S4) kan sammenliknes med 10. trinn i den norske læreplanen. Hovedstrukturen er den samme i engelskfaget som i øvrige språkfag i det skotske utdanningssystemet: 1) lytte og snakke, 2) lese, 3) skrive. At hovedområdene er til dels sammenfallende med de norske grunnleggende ferdighetene, er ikke unaturlig tatt i betraktning at disse ferdighetene er grunnleggende i alle språkfag. Men det er verd å merke seg at lesing er tydelig vektlagt og skilt ut som eget hovedområde i det skotske systemet.

Formen på læreplanmålene understreker at læring er en aktiv prosess: *making notes*, ikke *taking notes*. Læreplanmålene lister opp ulike typer aktiviteter alle barn og unge bør oppleve for å få næring til ferdigheter og kunnskap i *literacy* og språk.

Understrukturen til hvert hovedområde gir samme uttrykk for aktivitet: *finding and using information, and creating texts* og en egen underavdeling for *tools*. At hvert hovedområde også har underpunktet *enjoyment and choice*, er et uttrykk for fagets intensjon om å sette elevene i stand til å ta stadig mer sofistikerte valg på egen hånd. Den skotske læreplanen er inkluderende på den måten at den er formulert slik at den kan tolkes og tilpasses til den enkelte elev, også til elever som benytter braille, tegnspråk eller andre alternative former for kommunikasjon. For eksempel kan formuleringene "engaging with others" og "interacting" under hovedområdet *listening and talking* tolkes slik.

Den skotske læreplanen har fem klart definerte tverrgående tema, som er de fem *core skills*. De fem *core skills* er *communication* (skriftlig og muntlig kommunikasjon), *numeracy* (bruke tall og grafisk informasjon), *information and communication technology* (skaffe seg tilgang til og sørge for/skape informasjon), *working with others* (samarbeid med andre og vurdere samarbeidsinnsats) og *problem solving* (kritisk tenking, planlegging og organisering, vurdering og evaluering). *Core skills*, som til dels er sammenfallende med de norske grunnleggende ferdighetene, går på tvers av alle fag, og er integrert i læreplanmålene på det enkelte fags premisser. De fleste *core skills* er relevante for *literacy and English*, med unntak av *numeracy*, og synlig til stede i læreplanen for faget.

Den skotske læreplanen gir tydelige og presise føringer for hva faget skal gi eleven av kommunikasjonsferdigheter og kunnskap om kommunikasjon. Planen har konkrete mål på presentasjoner, skriveprosess, skrivestrategier, tekststrukturer, sjangere, tekstanalyse, kildebruk og formalia som tegnsetting, ortografi og vokabular. Hvert læreplanmål innledes med "I can", en form vi kjenner fra spesifiseringer av the *Common Framework of Reference*

*for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*¹³⁴ Denne formuleringen gjør at det faglige i læreplanen blir individorientert. Eleven skal finne sin egen stil, bruke sine egne ord og gjøre sine egne valg. At eleven skal ha fornøyelse av, og interesse for, faget, er del av dette. I et historisk perspektiv representerer en slik individorientering en ny trend, hvor læreplanen utformer standarder for individuell måloppnåelse, som ikke kun omhandler objektivt kunnskap, men hele mennesket med dets uttrykksevner, kulturfortolkning og egenforståelse.

Mange skotske innholdsmål er sammenfallende med norske kompetansemål. Det gjelder læreplanmål for både lesing, skriving og muntlige presentasjoner. Den skotske læreplanen vektlegger i sterkere grad enn den norske at skriving er en prosess, og at all språkproduksjon må ta hensyn til den aktuelle kommunikasjonssituasjonen: Det skal produseres tekst med tanke på både "my role", "my audience", "my reader", tekstuttrykk og situasjon. Den ser også ut til å vektlegge det normative ved språkopplæringen sterkere enn det den norske planen gjør. Det er ikke mulig å analysere fram et overordnet demokratispekt eller etiske eller internasjonale dimensjoner i den skotske læreplanen.

Enjoyment and choice er en dimensjon som ikke er synlig i læreplanen i norsk. Her finner man en konkret og detaljert vektlegging av aktiviteter, noe man ikke finner igjen i den "metodefrie" læreplanen i norsk. Lesing er spesielt uthevet som et eget hovedområde, og læreplanen fra Skottland har en universell utforming som gjør at den kan tilpasses elever med ulike behov, f.eks. døve og blinde, mens Norge har egne læreplaner for døve og tunghørte.

NEW ZEALAND

Læreplanen i engelsk på New Zealand er i likhet med læreplanen i norsk gjennomgående, dvs. at den også gjelder elever på videregående nivå. Den er delt inn i korte tekster som beskriver hva engelskfaget handler om, hvorfor man skal studere engelsk (formålsteksten), og hvordan engelskfaget er strukturert. Kompetansemålene er delt inn i åtte nivåer, men eleven kan nå kompetansenivåene i ulike skoleår. De åtte nivåene i engelsk er bygd opp gjennom en streng progresjon mot stadig mer avansert kompetanseutvikling innenfor to hovedområder. Det første hovedområdet er å tolke mening ut fra informasjon eleven mottar – konkretisert i verbene lytte, lese og se. Det andre hovedområdet er å skape mening for seg selv og for andre – konkretisert i verbene snakke, skrive og presentere. En interessant observasjon her er at den newzealandske læreplanen legger til det å se og det å presentere

¹³⁴Hentet 03.01.11 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp

som egne ferdighetsområder, til forskjell fra det systemet som presenteres i Europarådets *Common Framework Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*¹³⁵.

Læreplanen i morsmål skiller seg fra også den norske ved at den er organisert rundt to hovedområder: resepsjon og produksjon av tekster, og da på lik linje med det nevnte rammeverket. Den newzealandske læreplanen opererer med et vidt tekstbegrep, og derfor er hovedområdet "sammensatte tekster" fra den norske læreplanen integrert i et multimodalt tekstbegrep. Hovedområdet "språk og kultur" – som i den norske planen har mange innholdselementer – er i all hovedsak fraværende i den newzealandske planen, som i større grad er orientert mot *literacy* enn den norske. Det er i motsetning til i den norske heller ikke oppgitt timetall for faget.

Den newzealandske læreplanen i engelsk er organisert ut fra de to hovedområdene resepsjon og produksjon av tekster. Den inneholder 30 indikatorer på måloppnåelse. Disse indikatorene er organisert i fire kriterier: (1) prosesser og strategier, (2) formål og mottaker, (3) ideer og (4) språklige uttrykk. Læreplanen i engelsk inneholder ikke eksplisitte tverrfaglige temaer, men grunnleggende ferdigheter er sentrale i engelskplanen, spesielt (2) å kunne bruke språk, symboler og tekster. De viktige faglige begrepene som nevnes, er knyttet opp mot språk og tekst, lese- og skrivestrategier.

På et overordnet nivå er mange av de newzealandske læreplanmålene sammenfallende med de norske og dekker de samme begrepene, som utvikling av språk-, lese- og skrivekompetanse. Men det er også mer detaljerte læreplanmål i den norske læreplanen som vi ikke kan finne igjen i den newzealandske. Det gjelder slike ting som drøfting av diskriminerende språkbruk, bruk av nabospråk og talemålsvariasjoner, bruk av tekstbehandlingsverktøy, bruk av tekster fra bibliotek og Internett, og spesielle temaer fra samtidstekster.

Begge læreplanene har som mål at elevene skal kunne gjenkjenne og bruke språklige virkemidler, men den norske læreplanen navngir også hvilke virkemidler man skal lære (ironi, humor, kontraster osv). På motsatt side har læreplanen fra New Zealand noen kompetansemål som ikke finnes i den norske. Det går først og fremst på læringsstrategier, som f.eks. at elevene skal søke tilbakemeldinger og gjøre forandringer i egne tekster for å bedre uttrykksform.

¹³⁵ Hentet 03.01.11 fra http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp

NORSK PROFIL I MORSMÅL/FØRSTESPRÅK – EN SAMMENLIKNING MELLOM LAND

- Hovedområdet "sammensatte tekster" i den norske læreplanen finner man ikke i noen av de andre morsmålsfagene. De opererer med et utvidet tekstbegrep og har integrert de sammensatte tekstene i andre kompetansemål.
- I læreplanen for norsk er det angitt hvor mange timer man skal ha i faget på hvert årstrinn. Sverige, Finland og New Zealand har ikke angitt timetall for faget.
- Både den finske, danske og newzealandske læreplanen har strukturert kompetansemålene i to hoveddeler: (1) resepsjon av tekster og (2) produksjon av tekster.
- Hva som legges i resepsjon og produksjon, er noe forskjellig mellom land.
- Læreplanen i norsk, i likhet med den tilsvarende newzealandske planen, er gjennomgående, dvs. at den dekker både grunnutdanning og videregående utdanning. De andre landenes læreplaner er ikke gjennomgående.
- Det er en tendens at de andre landene beskriver aktiviteter og metoder for å nå kompetansemålene.
- Kun den danske læreplanen refererer til en kanon i form av et vedlegg, *Dansk litterær kanon*, som inneholder en liste over forfatternavn som representerer "litterær og kulturel tradition og utvikling".
- På et overordnet nivå er innholdet i morsmålsfagene i de fem landene på mange måter sammenfallende med læreplanen i norsk og dekker dermed de samme faginterne begrepene som går på utvikling av språk-, lese- og skrivekompetanse.
- Det er likevel en tendens til at noen av innholdskomponentene i den norske læreplanen prøver å favne bredere – går utover faginterne begreper og prinsipper. De andre landenes læreplaner har mer konkrete og presise læreplanmål.
- I noen av de mer vidtfavnende kompetansemålene i norskplanen er det også lett synlige overordnede temaer som demokrati, medbestemmelsesrett, globalisering og internasjonalisering, mens de andre landenes morsmålsplaner har et sterkere preg av ferdighets- og kunnskapsaspektet og færre overordnede dimensjoner. Den norske læreplanen har derfor relativt mange mål som går utover spesifikke begreper eller emner i morsmålsfaget.
- Det er en tendens at de andre læreplanene (dansk, svensk, finsk) legger større vekt på språklige normer og grammatisk regelverk enn læreplanen i norsk.
- Både den danske, finske, skotske og newzealandske legger større vekt på skrivestrategier/-prosesser enn den norske.
- Den norske planen legger vekt på at vi har to skriftspråk og i tillegg samisk, og det gjør at bredden i språklige emner er større enn i de andre landene. I den finske og den newzealandske er det laget egne morsmålsplaner for henholdsvis svensk, samisk og romani i Finland og maori på New Zealand.

- Tema på tvers av fag gjenfinnes i norsk, svensk, dansk og skotsk læreplan, men ikke i den newzealandske.
- Den danske læreplanen skiller seg ut fra de andre ved at den har med en liste over den litterære kanon. Litteraturhistorie er også et tema i den finske læreplanen, dette finner vi ikke i den norske.
- Kulturarven og litteraturarven er synlig til stede i alle læreplanene unntatt den newzealandske.
- Innslag av estetisk og skapende læreplanmål er noe mer aksentuert i den danske og skotske læreplanen enn den norske.
- Alle læreplanene har tekstbegreper som inkluderer alle relevante teksttyper: skriftlige, muntlige og multimodale.

KAPITTEL 9 KUNNSKAPSBEKRIVELSER I ANDRE FAG

ENGELSK

TABELL 10 FAGSTRUKTUR I ENGELSK

| Norge | Sverige | Danmark | Finland | Skottland | New Zealand |
|---|--|---|---|-------------------------|-------------------------|
| Hovedområder | Centralt innehåll | Centrale kundskabs og færdighedsområder (CKF-områder) | Mål (eleven skal lære seg...) | Se læreplan for morsmål | Se læreplan for morsmål |
| Språklæring Kommunikasjon Kultur, samfunn og litteratur | Innehåll i kommunikationen Lyssna och läsa – reception Tala, skriva och samtala – produktion och interaktion | Kommunikative ferdigheter Sprog og sprogbruk Sprogtilegnelse Kultur og samfundsforhold | Språkfærdighet, engelska Kulturell kompetens Språkinlæringsstrategier | Se Tabell 9 | Se Tabell 9 |

I læreplanene i engelsk er *kommunikasjon og språkferdighet* vektlagt sterkt i alle land (se Tabell 10). Dessuten er *kulturaspektet* presisert i alle læreplanene og særlig vektlagt i den finske læreplanen, som aksentuerer kulturforståelse, både i fagplanmålene ("Mål") og innholdet ("Centralt innehåll"). Den finske og den norske læreplanen legger dessuten vekt på *språkinlæringsstrategier*.

Når det gjelder gjennomgående **temaer**, skiller den finske læreplanen seg fra den norske, danske og svenske ved at den i større grad orienteres mot fagbegreper, mens de andre i større grad er temabasert. Det er grovt sett fire hovedgrupperinger av temaer som gjenspeiles i læreplanmålene: 1) kommunikasjon og språklige uttrykk, 2) læringsstrategier og læring, 3) digital kompetanse og 4) sosio- og interkulturell kompetanse.

I alle planer sees språket som et redskap for kommunikasjon, særlig i forbindelse med sosio- og interkulturell kompetanse. I den norske læreplanen finner vi i tillegg beskrivelser av regneferdighet som en del av engelskfaget. Regneferdighet skal, som nevnt i det norske læreplanverket, være en gjennomgående dimensjon i alle fag.

En annen side ved engelskfaget er det kultiverende dannelsesansvaret som i den finske læreplanen forstås mer fagspesifikt enn i den norske læreplanen, hvor kulturforståelsen favner videre. Finland har beskrevet interkulturell kompetanse som tema, men favner ikke like vidt som de andre planene.

Norge skiller seg ut ved at læreplanen har en tydelig kunnskapsdimensjon knyttet til temaer om urfolk og anglo-amerikansk historie og geografi. Spesielt for Sverige er etiske spørsmål som knyttes til hverdagslige situasjoner, aktiviteter og hendelsesforløp, og til sosiale relasjoner og elevens selvforståelse. Her synes den svenske læreplanen å vektlegge perspektiver fra *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. I de andre landene er tilsvarende temaer forstått som kulturelle verdier, livssyn og normer på et mer fagovergripende plan.

Sveriges læreplan har i liten grad vektlagt læringsstrategier og det "å lære å lære", noe som kan henge sammen med deres vektlegging av innhold og kunnskapskrav. Både læringsstrategier og egenvurdering nevnes i de andre planene, men kun Finland nevner prosjektarbeid som arbeidsform. I Norge ble metodebeskrivelser omgått i den siste reformendringen i forbindelse med Kunnskapsløftet. Derfor er man ikke i den norske læreplanen uttalt oppmerksom på arbeidsmåter.

Alle læreplanene tematiserer digital kompetanse. Finland begrenser sitt mål til "att utnyttja data- och kommunikationsteknik i kunskapssökning och kommunikation", mens de andre landene er opptatt av at elevene skal forholde seg kritisk og selvstendig i vurderingen av kilder. For eksempel heter det at elevene skal lære seg å bruke ulike hjelpemidler kritisk og selvstendig (NO), *söka, välja samt värdera texter och talat språk på engelska från internet och andra medier* (SV) og *anvende forskellige kilder på selvstændig og kritisk vis* (DK).

Sverige og Danmarks læreplaner sier også noe om hvilke kilder som skal brukes, ved at "medier" er eksplisitt beskrevet som lyd- og billedmedier (DK) og *talad engelska och texter från olika medier* (SV). Som i tilfellet med planen i morsmål/førstespråk opererer både norsk, svensk og dansk læreplan med "det utvidede tekstbegrep", dvs. at det er stor variasjon i formuttrykk mellom de kildene som skal brukes.

Når det gjelder *fagbegreper*, handler engelskfaget om å lære seg språkets bestanddeler: ortografi, ordklasse, morfologi, syntaks, tekststruktur, vokabular, idiomatikk og stilnivå. På dette punktet peker Norge seg ut ved å være generell i tilnærmingen til fagets stofflige innhold hvor de andre landene har mer detaljerte formuleringer.

I Norge forventes i tillegg en større metaspråklig bevissthet. Elevene skal bruke terminologi for å beskrive både [...] formverk og tekststrukturer [...] (vår utheving). De skal altså utvikle et "språk om språket". Dette tyder på at den norske læreplanen har ambisjoner om et høyt kunnskapsnivå.

Om man tenker videre utviklingsnivå i språklæringen, blir det tekstlige og den språklige helheten avgjørende. Innen alle språkferdighetene er sjangerbevissthet aktuelt, og dette finner man også klart uttrykt i tre av læreplanene (NO, SV, DK). I den norske og danske læreplanen omtales både sjangere generelt og noen konkrete sjangere elevene skal forholde

seg til i undervisningen. Den svenske læreplanen lister opp et bredt utvalg sjangere i angivelsen av det sentrale innholdet i språkopplæringen. I den finske læreplanen er målet ”å lære sig att forstå huvudtankarna och väsentliga detaljer i tydligt strukturerad hörd eller läst text som kräver en bredare allmänbildning”. Dette er en formulering som kanskje kan tolkes i retning av sjangerkunnskap, men som vi ser, er dette ikke tydelig uttalt. Uansett er dette tekstutdraget eksempel på et reseptivt mål, dvs. et mål om hvordan eleven skal ta imot et fagstoff, både i bredde og i dybde. Dette er typisk for den finske læreplanen.

I alle læreplanene relateres emnene for kommunikasjon til elevens interessefelt og kulturen i målspråklandene. På dette språklæringsnivået er det imidlertid nødvendig å begrense emnene for kommunikasjon ytterligere. Denne begrensningen av emneområdene sees tydeligst i læreplanene i Finland og Sverige. I disse læreplanene er emner konkret uttrykt gjennom innholdsbeskrivelser knyttet til interesser, det nære for eleven, aktiviteter, hendelsesforløp, relasjoner, personlige forhold og preferanser, tradisjoner og skikker, kultur, tradisjoner og levevilkår (SV), den fremmede kulturen, fritid og hobbyer, reiser, offentlige tjenester, studier, arbeid og næringsliv (FI) og hverdagslige situasjoner (SV, FI). På dette punktet ser vi at den svenske og finske læreplanen er langt mer detaljert enn den norske.

Læreplanene i Norge og Danmark er ikke på samme detaljnivå i sine innholdsbeskrivelser, men Danmarks er likevel mer spesifikk enn Norges når det gjelder relevans for elevenes interessefelt. En presisering av emner ”med personlig, kulturell og samfundsmæssig relevans” finner man under overskriften ”Kommunikative færdigheder”, og denne gjentas både i forbindelse med reseptive ferdigheter (lytting og lesing) og produktive ferdigheter (tale). Når det gjelder produktive ferdigheter, er angivelsen av emne noe videre beskrevet enn for de reseptive. Dette kan også ha noe med innholdsorienteringen å gjøre.

Den norske læreplanen er relativt presis når det gjelder angivelse av kulturaspekter i kommunikasjonen, som f.eks. unge menneskers levesett, omgangsformer, livssyn og verdier, trekk ved historie og geografi og bestemte urfolks situasjon. I tillegg framheves litteratur og kunst som inspirasjonskilder for elevene.

I den danske læreplanen gjentas ”viden om kultur og samfundsforhold” som viktig i arbeidet med språk og tekster og i kontakten med mennesker. Dialekter og sosiolekter tas også opp i forbindelse med kulturfeltet. Elevene skal blant annet kunne gjenkjenne noen regionale aksenter fra engelskspråklige land (NO), kunne forstå *talad engelska med viss regional och social färgning* (SV), ha kjennskap til *udvalgte regionale og sociale varianter af talt engelsk* (DA) og *lära sig att bli medveten om vissa centrale skillnader mellan olika varianter av engelska* (FI).

Oppsummerende kan man si at kunnskapsbeskrivelsene i læreplanene er omfattende. Den norske læreplanen kjennetegnes ved en bredere kulturell orientering enn for eksempel den finske, ved at den fokuserer på interkulturell kompetanse. Den finske læreplanen er mer

fagspesifikk og detaljert når det gjelder hva elevene skal lære, og måter de skal lære på, som for eksempel prosjektmetoden. Den svenske og danske læreplanen er mer konkret i angivelsen av de sosiokulturelle aspektene, dvs. relasjonene mellom faget og elevenes hverdagsliv. Den finske læreplanen er i liten grad rettet mot form og stil når det gjelder sjangerkunnskap i forhold til de andre læreplanene. Til gjengjeld er den finske læreplanen mer opptatt av fag og språkinnlæringsstrategier med fokus på reseptive ferdigheter.

MATEMATIKK

TABELL 11 FAGSTRUKTUR MATEMATIKK

| Norge | Sverige | Danmark ¹³⁶ | Finland | Skottland | New Zealand |
|--|--|--|--|---|--------------------------|
| | | Matematiske kompetencer | | | |
| Hovedområder | Centralt innehåll | Matematiske emner | Centralt innehåll | Fagområder | Fagområder |
| | | | Tabjeförmåga och tankemetoder (6-9) | | |
| Tall (1-4) Tall og algebra (5-10) | Taluppfattning och tals användning (1-9) | Tal og algebra (1-9) | Tal och räkneoperationer (1-9) | Number money and measure (inkludert algebra) | Number and Algebra |
| | Algebra (1-9) | | Algebra (1-9) | | |
| Geometri (1-10) | Geometri (1-9) | Geometri (1-9) | Geometri (1-9) | Shape, position and movement | Geometry and Measurement |
| Måling (1-10) | | | Mätning (1-2) | | |
| Statistikk (1-4) Statistikk og sannsynlighet (5-7) Statistikk, sannsynlighet og kombinatorikk (8-10) | Sannolikhet och statistic(1-9) | Statistik og sandsynlighed (1-9) | Informationsbehandling och statistik (1-2) Informationsbehandling, statistik och sannolikhet (3-5) Sannolikhet och statistik (6-9) | Information handling | Statistics |
| Funksjoner (8-10) | Samband och förändring (1-9) | | Funktioner (6-9) | | |
| | Problemlösning (1-9) | | | | |
| | | Matematik i anvendelse Matematiske arbeidsmåter | | What are the features of effective learning in Math? How will we ensure progression within and through levels? | |

¹³⁶ "Matematiske kompetencer", "Matematiske emner", "Matematik i anvendelse" og "Matematiske arbeidsmåter" er deloverskrifter under hovedoverskriften "Slutmål for faget matematik efter 9. klassetrin". For sammenlikningens skyld har faggruppen benyttet deloverskriftene.

I faget matematikk er alle lands læreplaner konsentrert om tall og tallregning (se Tabell 11). Mens læreplanene i Sverige og Finland presenterer algebra som eget hovedområde, velger de andre landene å behandle tall og algebra sammen. I Skottland heter hovedområdet *number, money and measurement*. Enkelte av kompetansemålene i dette avsnittet dreier seg imidlertid om algebra. Geometri utgjør også et eget hovedområde i samtlige seks land.

Måling er eget hovedområde i Norge og Finland. I Skottland er måling lagt til hovedområdet *number, money and measurement*, mens New Zealand knytter måling til *geometry and measurement*. Sverige har formuleringer om måling og omgjøring mellom måleenheter under geometri. Danmark har formuleringer om måling under hovedområder *tal og algebra*.

De fire nordiske landene har statistikk og sannsynlighet som eget hovedområde. I Skottland heter hovedområdet *information handling*, og i New Zealand kalles hovedområdet *statistics*. Begge disse hovedområdene inneholder sannsynlighet i et av kompetansemålene.

Funksjoner er et eget hovedområde i Norge og Finland. Sverige har et hovedområde som heter "samband och förändringar". Danmark, Skottland og New Zealand har lagt funksjoner til hovedområdet tall og algebra.

Som en oppsummering kan man si at ulike lands læreplaner har svært overlappende fagområder. Det vil si at det ikke er store forskjeller i bredden på den kunnskapen som inngår i matematikkfaget.

En forskjell gjelder ferdighetsorienteringen i læreplanen. I den svenske læreplanen er problemløsning et eget hovedområde. Dette behandler den danske planen utfyllende under hovedoverskriften "Matematiske kompetencer", mens den finske planen har problemløsning spesifisert som en del av formålet (målet) for hvert enkelt hovedtrinn. Problemløsning er et tema som vektlegges i beskrivelser av *numeracy* som i for eksempel PISA (Programme for International Student Assessment)¹³⁷. Finland har et eget hovedområde som heter *tankeförmåga och tankemetoder*. Her signaliseres det sterkt at matematisk tenkesett og fagets metoder er en del av faginnholdet. Dette aspektet er ikke like tydelig i den norske læreplanen for matematikk.

Det er stor forskjell på hvordan innholdsbeskrivelsen gjøres i de seks planene. Noen land har brede og generelle mål, som for eksempel Skottland og New Zealand. De mest dekkende innholdsbeskrivelsene for disse landene finner vi den teksten som gjelder *experiences and outcomes* for Skottland og *achievement objectives* for New Zealand.

¹³⁷(OECD 2009)

Av de nordiske landene er den danske planen mest kortfattet. Den tydeligste innholdsbeskrivelsen inngår i *slutmål og trinmål – matematik – synoptisk oppstilling*. Av de nordiske læreplanene er den finske planen mest spesifikk i innholdsbeskrivelsen. Den norske, danske og svenske planen beskriver innholdet i mer generelle vendinger, noe som gir større rom for lokal fortolkning. Den finske planen preges i større grad av matematiske termer enn læreplanene i de andre nordiske landene. Vi illustrerer denne forskjellen gjennom en sammenlikning mellom Norge og Finland fra hovedområdet tall og tallregning:

Norge

- sammenlikne og regne om heltall, desimaltall, brøker, prosent, promille og tall på standardform og uttrykke slike tall på varierte måter
- regne med brøk og utføre divisjon av brøker samt forenkling av brøkuttrykk
- bruke faktorer, potenser, kvadratrøtter og primtall i beregninger
- utvikle, bruke og gjøre rede for metoder ved hoderegning, overslagsregning og skriftlig regning tilknyttet de fire regneartene

Finland

- fördjupad förståelse för de grundläggande räkneoperationerna
- naturliga tal, hela tal, rationella tal, reella tal
- motsatt tal, absolutbelopp, inverterat tal
- tidsberäkning, tidsintervall
- primtal, faktorisering, talens delbarhetsregler
- förkortning och förlängning av bråk och omvandling av decimaltal till bråk
- multiplikation och division med decimaltal och bråk
- hyfsning av uttryck
- förhållande och proportionalitet
- fördjupad förståelse för begreppet procent, procenträkning
- avrundning och överslagsräkning och användning av miniräknare
- potenser med heltalsexponenter
- begreppet rot och räkneoperationer med kvadratroter

Innenfor hovedområdet **tall og tallregning** er Norge, Danmark, Sverige og Skottland tilnærmet like brede i sine kunnskapsbeskrivelser. Norge har fem kompetansemål på dette området og Sverige seks, mens Danmark bare har ett overordnet og vidt formulert mål. Skottland har 13 tekstsekvenser som blant annet dekker privat økonomi og beregninger med tid. Antall kompetansemål i Skottland gjenspeiler at deltakeringsgraden er større på dette området. Her finner vi for eksempel presisert at elevene skal kunne regne med standardform på både store og små tall på en mest mulig effektiv måte.

Finland har et eget kompetansemål som poengterer viktigheten av å oppnå "dypere forståelse". Finland og New Zealand går noe videre i presiseringen enn de andre fire landene på enkelte områder. Finland presiserer at kompetansemålene omfatter kompetanse innen potenser med heltallsekspONENTER, mens New Zealand utvider arbeidet med potenser til også å omfatte brøker i eksponenten: "extend powers to include integers and fractions".

Sverige og Finland skiller seg fra de andre landene ved at de har **algebra** (uttrykk og likninger) utskilt som eget hovedområde. Læreplanene i Norge, Danmark og Sverige er ganske like på dette feltet og favner i grove trekk det samme innholdet. Den norske planen har ett kompetansemål som går på å behandle algebrauttrykk og ett som omhandler likninger:

- behandle og faktorisere enkle algebrauttrykk, og rekne med formler, parenteser og brøkuttrykk med ett ledd i nevner.
- løse likninger og ulikheter av første grad og enkle likningssystem med to ukjente

Den finske planen er igjen mer spesifikk. Den har ti punkter som beskriver hva elevene skal arbeide med på området uttrykk og likninger. Innholdet er uttrykt i matematiske termer som uttrykk, potensuttrykk, polynom, definisjonsområde, løsningsmengde, ufullstendig kvadratisk ligning, algebraiske og grafiske løsninger. New Zealand går videre til et høyere matematisk nivå, for eksempel når det gjelder kvadratiske og eksponentielle likninger.

Finland, Norge og Sverige har **funksjoner** som eget hovedområde. Danmark og New Zealand har dette under hovedområdet tall og algebra, mens Skottland har funksjoner under *number, money and measurement*.

Norge, Sverige og Skottlands læreplaner er nokså like i struktur og innhold, og alle tre landene er tydelige på *anvendelse av matematikk i hverdagen*. Danmark har som nevnt tidligere en særskilt omtale av *matematikk i anvendelse*. Finland og New Zealand, derimot, nevner ikke bruk av funksjoner under dette hovedområdet, selv om anvendelse utgjør en del av formålet med faget. Innholdsmessig er for øvrig den finske planen på linje med Norge, Sverige, Danmark og Skottland, men igjen er fagtermene mer framtrædende, som funksjonsbegrepet, variable, tallpar, koordinatsystemet, grafer, nullpunkt, største og minste verdi, voksende og avtagende funksjon. New Zealand satser igjen på et høyere matematisk nivå ved for eksempel å angi at elevene skal arbeide med eksponentielle funksjoner.

Under hovedområdet **geometri** er det noen tydelige forskjeller mellom landene. Den norske planen er den eneste som nevner perspektivtegning spesielt. I den norske planen finner vi også et kompetansemål om konstruksjon av et visst omfang:

- utføre og begrunne geometriske konstruksjoner og avbildninger med passer og linjal og andre hjelpemidler

I den svenske planen heter det: "avbildning og konstruksjon av geometriske objekt" – uten at verktøyet er spesielt nevnt. Den finske planen nevner geometriske konstruksjoner under "Centralt innehåll". Dette blir nærmere spesifisert under "Kriterier for sluttbedømming": "kan använda passare och linjal för att göra enkla geometriska konstruktioner". Norge er

altså det eneste landet som har det vi kan kalle klassisk konstruksjonsgeometri, hvor konstruksjonene også skal begrunnes.

Temaet trigonometri finner vi i planene for Danmark, Finland, Skottland og New Zealand, men det er ikke nevnt i norsk og svensk plan. I Sverige kan vi kanskje se at det kan tas inn under "satser og formler".

Når vi sammenlikner innholdet i **statstikk og sannsynlighet**, ser vi at det er et sentralt hovedområde i de seks læreplanene. Her finner vi at bredden i innholdet er ganske lik i alle land. Ingen av landene skiller seg fra hverandre.

Oppsummerende kan vi si at fagområdene i læreplanene er relativt overlappende og er mer like enn forskjellige når det gjelder undertemaer. Likevel er det noen temaer som inngår i bare noen lands læreplaner, som for eksempel trigonometri (DK, FI, SK, NZ) eller perspektivtegning (NO). Slike forskjeller kan muligens forklares med tradisjoner i lands læreplansystemer, hvor enkelte temaer er bærende og gjentas i reformer over tid.

En klar forskjell gjelder definisjonen av *numeracy*, hvor problemløsning synes å være til stede i både dansk, svensk og finsk læreplan, men underkommunisert i den norske, og det på tross av at regneferdigheter er et gjennomgående tema. Videre er de fleste læreplanene mer detaljerte i kunnskapsbeskrivelser. Det gjelder også New Zealand og Skottland, som har generelle målsetninger. Grunnen til dette er at en økt vekt på resultatstyring bidrar til en fagliggjøring av forventninger, en fagliggjøring som forutsetter innholdsspesifiserte standarder til bruk i vurderingsarbeid.

NATURFAG

TABELL 12 FAGSTRUKTUR I NATURFAG (UNGDOMSTRINN)

| Norge | Sverige | Danmark | Finland | Skottland | New Zealand |
|---|--|--|--|--|--|
| Integrert Felles læreplan i naturfag | Ikke integrert 5 læreplaner Biologi, Geografi, Fysik, Kemi og Teknik | Ikke integrert 3 læreplaner Biologi, Geografi og Fysik/Kemi | Ikke integrert 5 læreplaner Biologi, Geografi, Fysik, Kemi og Hålsokunskap | Integrert Felles læreplan i Sciences | Ikke integrert 2 læreplaner Science og Technology |
| 3 år (8.-10. trinn) | 3 år (7-9.trinn) | 1 år (9.trinn) | 3 år (7.-9.trinn) | 1 år (S4) | 1 år (Level 7) |
| Forskerspiren | Biologins, fysikens, kemins metoder og arbeidssätt, geografins metoder, begrepp og arbeidssätt (<i>integrert i læringsmål</i>) | Arbejds måder og tankegange (i biologi, fysik/kemi, geografi og teknologi) (<i>integrert i læringsmål</i>) | (<i>Integrert i læringsmål, ikke tematisk område som i Sverige og Danmark</i>) | <i>Topical science:</i> Topical science | <i>Nature of science:</i> Understanding about science Living world Planet Earth and beyond Physical world Material world |
| Mangfold i naturen | <i>Biologi:</i> Natur och samhälle Biologin och världsbilden Biologins metoder och arbeidssätt <i>Geografi:</i> Livsmiljöer Miljö, människor och hållbarhetsfrågor | <i>Biologi:</i> De levende organismer og deres omgivende natur Miljø og sundhed Biologiens anvendelse Arbejds måder og tankegange (i biologi) <i>Geografi:</i> Kultur og levevilkår Arbejds måder og tankegange (i geografi) | <i>Biologi, centralt innehåll:</i> Naturen och ekosystemen Livet och evolutionen Den gemensamma miljön <i>Geografi, centralt innehåll:</i> Den gemensamma miljön <i>Kemi, centralt innehåll:</i> Den levande naturen och samhället | <i>Planet earth:</i> Biodiversity and interdependence <i>Biological systems:</i> Body systems and cells Inheritance | <i>Nature of science:</i> Living world |
| Kropp og helse | <i>Biologi:</i> Kropp och hälsa | <i>Biologi:</i> Miljø og sundhed | <i>Biologi, centralt innehåll:</i> Människan <i>Hålsokunskap, centralt innehåll:</i> Uppväxt och utveckling Hälsa och val i det dagliga livet Resurser och överlevnadsförmåga Helsa, samhälle och kultur | <i>Biological systems:</i> Body systems and cells Inheritance | - |
| Verdensrommet | <i>Fysik:</i> Fysiken och världsbilden | <i>Fysik/kemi:</i> Udvikling i naturvidenskabelig erkendelse | <i>Geografi, centralt innehåll:</i> Jorden – människans hemplanet | <i>Planet earth:</i> Space | <i>Nature of science:</i> Planet Earth and beyond |
| Fenomener og stoffer | <i>Fysik:</i> Fysiken i samhället Fysiken och vardagslivet Fysiken och världsbilden Fysikens metoder og arbeidssätt <i>Kemi:</i> Kemin i naturen Kemin i vardagen og samhället Kemin og världsbilden | <i>Fysik/kemi:</i> Fysikens og kemiens verden Udvikling i naturvidenskabelig erkendelse Anvendelse av fysik og kemi i hverdag og samfund Arbejds måder og tankegange (i fysik/ kemi) <i>Geografi:</i> Regionale og globale | <i>Fysik, centralt innehåll:</i> Rörelse og kraft Vibrations- og vägrörelse Värme Elektricitet Strukturur i naturen <i>Kemi, centralt innehåll:</i> Luft og vatten Råvaror og produkter Den levande | <i>Planet earth:</i> Energy sources and sustainability Processes of the planet <i>Forces, electricity and waves:</i> Forces Electricity Vibrations and waves <i>Materials:</i> Properties and uses of substances | <i>Nature of science:</i> Physical world Material world |

| | Kemins metoder och arbetssätt | mønstre Naturgrunlaget og dets udnyttelse Kultur og levevilkår Arbejdsmåder og tankegange (igeografi) | naturen och samället | Earth's materials Chemical changes | |
|---------------------|---|--|-------------------------|---|--|
| Teknologi og design | <i>Teknik:</i> Tekniska lösningar Konstruktion, innovation och dokumentation Teknik, människa, samhälle och natur | Teknologi (valgfag) Materiale- og teknologianvendelse Teknologiudvikling og teknologianvendelse Arbejdsmåder og tankegange (i teknologi) | Ikke angitt | <i>Technological developments in society(ingen tematiske områder) Food and textiles contexts for developing technological skills and knowledge(ingen tematiske områder) Craft, design, engineering and graphics contexts for developing technological skills and knowledge(ingen tematiske områder)</i> | <i>Technology:</i> Technological practice Technological knowledge Nature of technology |

I Tabell 12 beskrives hovedområder/emner i læreplanene for ungdomstrinnet. Den mest slående forskjellen er at læreplanene i Norge, Skottland og New Zealand integrerer fagdisipliner i et felles naturfag, i motsetning til Finland, Danmark og Sverige, som har læreplaner for disiplinene biologi, fysikk og kjemi. Danmark og Sverige har også en disiplin som de kaller henholdsvis *teknologi* og *teknik*. I Norge, Finland og Sverige angir læreplanene målene for tre år, mens læreplanene i Danmark, Skottland og New Zealand beskriver mål for ett år.¹³⁸

På tross av de strukturelle forskjellene har faggruppen for naturfag sammenstilt læreplanene for å finne felles temaer. Utgangspunktet er temaer som angis i den norske læreplanen. Når det gjelder området forskerspiren, finner vi tilsvarende områder i læreplanene for Danmark (*arbejdsmåder og tankegange*), Skottland (*topical science*) og New Zealand (*nature of science*). I Finland og Sverige er tilsvarende temaer integrert i læringsmålene. Vi finner emner tilsvarende mangfold i naturen i biologi og geografi i den finske og danske læreplanen og i biologi i den svenske. New Zealand og Skottland omtaler disse emnene henholdsvis under områdene *living world, planet earth* og *materials*.

Emner under hovedområdet kropp og helse er i både Danmark og Sverige plassert under området biologi. I Finland finner vi disse emnene under områdene biologi og helsekunnskap. Skottland og New Zealand omtaler tilsvarende emner under områdene *biological systems* og

¹³⁸I naturfag refereres det til *level 7* for New Zealand, til forskjell fra matematikk som har sammenliknet med nivå 6. 10. trinn i Norge antas å ligge mellom disse nivåene. Når det gjelder Skottland sammenliknes det med nivå S4 i naturfag. I beskrivelsen av fagets struktur har faggruppen tatt utgangspunkt i de norske hovedområdene i naturfagplanen og plassert de andre områdene i en tilpasset rekkefølge.

living world. Vi finner emner tilsvarende verdensrommet under området fysikk i Finland og Sverige og *fysik/kemi* i Danmark. New Zealand og Skottland beskriver emner fra astronomien under henholdsvis områdene *planet earth* og *planet earth and beyond*.

Videre er det emner tilsvarende *Fenomener og stoffer* under området fysikk i Finland og Sverige og *fysik/kemi* i Danmark. Skottland og New Zealand omtaler tilsvarende emner under områdene *forces, electriscity and waves* og *materials* (Skottland) og *physical world* og *material world* (New Zealand).

Hovedområdet teknologi og design er i Sverige kalt *teknik*, mens området teknologi er valgfag i Danmark. Finland har ikke noe tilsvarende område. På New Zealand undervises det i området *technology*, mens vi i Skottland finner teknologiemner under områdene *techological development in society* og *craft and design*.

I det norske naturfaget er bare hovedområdet teknologi og design som eksplisitt omtales som *tverrfaglig* i læreplanen. Her er tanken at det skal samarbeides i fagene matematikk, naturfag og kunst og håndverk, men på grunn av metodefriheten i læreplanen legges det ikke føringer for dette.

Generelt sett kan vi implisitt knytte ulike emner i naturfag til andre fag. Et tverrfaglig emne knyttet opp mot astronomi er menneskets plass i verden og naturen. Slik vi har vurdert temaer innen geofag i de ulike landene, vil kulturminner og vannressurser være typiske tverrfaglige emner.

Innen biologi er det flere mulige tverrfaglige emner: biologisk mangfold; naturområder og naturopplevelser; friluftsliv og helse og diskriminering (seksuell orientering). Fagområdet miljø og bærekraft bidrar i tillegg med emnene klima; luftkvalitet; avfall og gjenvinning; forbruk, ressurser og fordeling; interessekonflikter og diskriminering (minoritet).

Forbruk, ressurser og fordeling, i tillegg til energi, er også mulige tverrfaglige emner innen fysikk og kjemi. Innen teknologi finner vi generelt tverrfaglige emner som design og produksjon; forbruk, ressurser og fordeling; deltakelse og demokrati og teknologi i samfunnet.

Fagrapporten for naturfag har gått nærmere inn i de tematiske områdene for faget med utgangspunkt i rammeverket for TIMSS for å avklare bredden i temaer som er vektlagt i de ulike lands læreplaner. Deretter er bredden vurdert opp mot læringsmålenes kognitive nivåer. Ved å sammenlikne bredde i tematikk med kognitive nivåforventninger har faggruppen beskrevet læringsambisjoner for 15–16-åringene i ulike land. Deres oppsummeringer gjøres i Kapittel 12 Læringsambisjoner, nivåbeskrivelser og standarder.

SAMFUNNSFAG

TABELL 13 FAGSTRUKTUR SAMFUNNSFAG

| Norge | Sverige | Danmark | Finland | Skottland | New Zealand |
|---|---|--|--|--|---|
| Felles læreplan i Samfunnsfag med tre hovedområder | 3 læreplaner Historie, Geografi og Samhøllskunnskap med følgene hovedområder | 3 læreplaner Historie, Geografi og Samfundsfag med følgene hovedområder | 3 læreplaner Historie, Geografi og Samhøllslära med følgene hovedområder | Felles læreplan i Social Studies med tre hovedområder | Felles læreplan i Social Science med fire hovedområder |
| Historie | Forna civilisationer, från förhistorisk tid till cirka 1700 Industrialisering, samhøllsomvandling och idéströmningar, cirka 1700–1900 Imperialism och världskrig, cirka 1800–1950 Demokratisering, efterkrigstid och globalisering, cirka 1900 till nutid Hur historia används och historiska begrepp | Udviklings- og sammenhøngsforståelse Kronologisk overblik Fortolkning og formidling Folkeskolens historiekanon | Livet på 1800-talet och nationalitetsidén Den industriella revolutionen Det finska samhället omvandlas Från stormakternas maktkamp till första världskriget och dess följder Depressionens och totalitarismens tid Tiden under andra världskriget Finland från 1950-talet till i dag Från konflikterna mellan øst och väst till motsatsförhøllandet mellan syd och nord Livet i slutet av 1900-talet och början av 2000-talet Et valgtfritt emne (utfra en liste med kriterier) | People, past events and societies | History |
| Geografi | Livsmiljøer Geografins metoder, begrepp och arbetssätt Miljø, människor och hållbarhetsfrågor | Regionale og globale mønstre Naturgrundlaget og dets udnyttelse Kultur og levevilkår Arbejdsmåder og tankegange | Jorden – människans hemplanet Europa Finland i världen Den gemensamma miljøn | People, place and environment | Geography |
| Samfunns-kunnskap | Individer och gemenskaper Information och kommunikation Røttigheter och røttsskipning Samhøllsresurser och fördelning Beslutsfattande och politiska idéer | Politik. Magt, beslutningsprocesser og demokrati Økonomi. Produktion, arbejde og forbrug Sociale og kulturelle forhold. Socialisering, kultur og identitet Færdigheder på tværs af de tre områder | Individen som medlem i en gemenskap Individens välfärd Att påverka och fatta beslut Medborgartrygghet Hushøllning Samhøllsekonomi Ekonomisk politik | People in society, economy and business | Social studies |
| | | | | Economics | Economics |

I Norge er læreplanen i samfunnsfag gjennomgående, dvs. at den er utformet for studieløpet fra 1. til 13. årstrinn. For årene 1–10 er læreplanen delt i tre hovedområder: historie, geografi og samfunnskunnskap. I likhet med naturfag er samfunnsfaget integrert i en felles læreplan i Norge, Skottland og New Zealand. De andre nordiske læreplanene har læreplaner for hver deldisiplin.

Det skotske *Curriculum for excellence* (3–18) har et eget læreplanområde, *curriculum area*, som kalles *social studies*, og som tilsvarer det norske samfunnsfaget. Dette læreplanområdet er beskrevet gjennom to sentrale læreplandokumenter: *Principles and practice* og *Experiences and outcomes*. Det førstnevnte beskriver formålet med faget og gir en rekke felles overordnede mål, mens det andre beskriver læringsutbyttet. Læreplanområdet er strukturert i tre hovedområder, som alle tar utgangspunkt i menneskets forståelse av tid, sted og rom:

- *People, past events and societies* (historie)
- *People, place and environment* (geografi)
- *People in society, economy and business* (samfunnskunnskap)

I planen blir lærerne oppfordret til å arbeide på tvers av disse hovedområdene: “Teachers should not feel constrained by the organisers and should explore the opportunities to plan within and across curriculum areas as outlined below to enhance learning.”¹³⁹ Dette samsvarer med intensjonene i den norske læreplanen for samfunnsfag, som presiserer at “[h]ovedområda utfyller kvarandre og må sjåast i samheng.”¹⁴⁰ En slik tverrfaglig tilnærming er ikke like mye vektlagt i for eksempel naturfag.

Dokumentet *Principles and practice* gir også føringer for undervisnings- og vurderingspraksis i faget, samt hvilke ferdigheter (*skills*) som blir ansett som sentrale i tråd med læreplanverkets redegjørelse for “the four capacities”¹⁴¹ og styringsdokumentet *Skills for Scotland*¹⁴². Læreplanområdet er inndelt i fire nivåer, som blir presisert i dokumentet *Experiences and outcomes*. I denne analysen er det læringsutbyttebeskrivelser for nivå fire (S4) som danner sammenlikningsgrunnlaget.

¹³⁹(Learning and Teaching Scotland 2010, s. 1)

¹⁴⁰ Lastet ned 13.01.11 fra <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986&visning=2>

¹⁴¹(Learning and Teaching Scotland, 2010c)

¹⁴² Lastet ned 13.01.11 fra <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2007/09/06091114/0>

The New Zealand Curriculum (1-13) har på samme måte som Norges og Skottlands læreplan også et eget læreplanområde (*learning area*) for samfunnsfag (*social science*). Læreplanen er inndelt i åtte nivåer, hvor samfunnsfag opptreer som et fagfelt fram til og med nivå fem. Faget er her tenkt å skulle gi et grunnlag for videre studier av samfunnsfag, her forstått som ulike fagområder. Den nasjonale læreplanen gir læringsutbyttebeskrivelsene for fire fagområder:

- *Social studies* (samfunnsfag)
- *History* (historie)
- *Geography* (geografi)
- *Economics* (økonomi)

Det blir presisert i denne læreplanen at det finnes en rekke alternativer til disse fire områdene, f.eks. sosiologi og psykologi. I tillegg har lokale skoler store muligheter til å velge ulike strukturer på sine lokale læreplaner og fordypningsprogrammer eller undervisningsenheter. På samme måte som i Norge og Skottland oppfordres lærere i New Zealand til å utforske muligheter på tvers av alle fagområder.

Sverige har nylig fastsatt nye kursplaner for sin grunnskole som del av en omfattende reform. I det svenske læreplanrammeverket er det egne kursplaner (læreplaner) for fagene historie, geografi og samfunnskunnskap. Disse er gruppert under paraplyen *samhällsorienternade ämnen* sammen med religion. Læreplanene er delt i tre årskursperioder; 1–3, 4–6 og 7–9. I tillegg til å gjøre rede for formål med faget og overordnede mål, gir også læreplanene en oversikt over et sentralt innhold som skal ligge til grunn for undervisningen.

Det **danske** læreplanverket (1–9) inneholder egne læreplaner for fagene historie, geografi og samfunnskunnskap. Læreplaner for fag er publisert som faghefter, som inneholder formål, sluttmaal, trinnmaal og en leseplan med en undervisningsveiledning for faget. Læreplanverket har tre fagblokker: humanistiske fag, praktiske/musiske fag og naturfag. Historie og samfunnsfag er organisert under humanistiske fag, mens geografi er organisert under naturfag. Fagene har også ulik plassering og vektlegging i folkeskolen. Historie er det største faget og går fra 3. til 9. trinn, geografi fra 7. til 9. trinn og samfunnsfag fra 8. til 9. trinn.¹⁴³ Fagheftenes presentasjon av mål er sortert i hovedområder slik som vist i figuren ovenfor (Tabell 13).

Det **finske** læreplanverket fra 2003 er det eldste av de læreplandokumentene som blir sammenliknet. Læreplanene inneholder felles overordnede mål, samt beskrivelser av sentralt innhold. Dette innholdet er organisert i temaer.

¹⁴³Det er trinnmaal og sluttmaal for 9.trinn som er dokumentasjonsgrunnlaget for analysen i denne rapporten.

Vi har sett på alle læreplanene og vurdert hvordan fagdisipliner er vektet i de ulike land. Følgende tabell gir en oversikt basert på en klassifisering av mål, uavhengig av om planene er delt eller integrert:

TABELL 14 VEKTING AV FAGDISIPLINER I SAMFUNNSFAG

| Kompetansemål/sentrale innholdspunkter fordelt på fagdisipliner | | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| | NO | SV | FI | DK | SK | NZ |
| Fagdisiplin | Antall | Antall | Antall | Antall | Antall | Antall |
| Statsvitenskap | 2 | 11 | 7 | 9 | 10 | |
| Sosiologi | 7 | 7 | 3 | 6 | 5 | |
| Tverrdisiplin | 2 | 1 | 9 | 2 | 1 | 6 |
| Økonomi | 3 | 4 | 6 | 9 | 3 | |
| Totalt | 14 | 23 | 25 | 26 | 23 | 6 |

Som det framgår av Tabell 14, vektlegger den norske læreplanen sosiologi framfor statsvitenskap, mens statsvitenskap på sin side har større tyngde i Sverige og Skottland. Skottland utmerker seg ved at målene ofte har en tverrdisiplinær vinkling og kan inneholde alle disiplinene i samme mål. Plasseringen er gjort ut fra den disiplinen som kan anses å ha hovedvekt i målet. Vekten på økonomi i Norge er omtrent som Sverige, Skottland og Finland, mens Danmark her utmerker seg med den klart største andelen. De danske læreplanene karakteriseres også ved å ha en ganske lik vekting av de tre hovedområdene. Målene i den newzealandske læreplanen er også noe mer sammensatte disiplinmessig enn dem i de andre landene. Alle målene er derfor plassert i kategorien tverrdisiplin.

Når vi ser på *antall kunnskapsområder* i læreplanene, ser vi også variasjoner mellom land:

TABELL 15SAMMENLIKNING AV ANTALL KUNNSKAPSOMRÅDER I SAMFUNNSFAG

| | Norge | Sverige | Finland | Danmark | Skottland | New Zealand |
|------------------|-------|---------|---------|---------|-----------|-------------|
| Geografi | 10 | 15 | 14 | 16 | 14 | 6 |
| Samfunnskunnskap | 14 | 23 | 25 | 26 | 23 | 6 |
| Historie | 13 | 26 | 27 | 26 | 22 | 6 |

Antall mål kan i og for seg ikke avdekke bredden eller dybden i et fag. Fortolkninger av målene er avgjørende. For eksempel er målene for New Zealand svært innholdsrike fordi de skal danne grunnlag for konkretisering lokalt. Det samme kan sies om kompetansemålene i den norske læreplanen. Detaljeringsgraden i den norske læreplanen er likevel langt høyere enn i læreplanen fra New Zealand, men mer lik detaljeringsgraden i de overordnede målene i læreplanene i de andre landene.

Vi har også nevnt, i Kapittel 11 Kompetansebeskrivelser i andre fag, at det utvikles standarder for vurdering i New Zealand som konkretiserer kunnskapsinnholdet på et detaljert plan. Disse standardene er foreløpig (2011) på høring, men hvis man skal legge mer vekt på resultatvurdering, må man i større grad spesifisere innholdet i fagene, i motsetning til hvis man bare baserer seg på målstyring. Vi ser en tilsvarende utvikling i Sverige, hvor man, som i Finland, angir sentralt innhold. I disse planene er kunnskapsområdene i større grad konkretisert. Uansett vil læreplanene angi temaer som konkretiseres gjennom målene i læreplaner for fag.

I **geografi** finner vi til sammen 20 temaer i læreplaner i de ulike land. Kun to temaer er til stede i alle seks land:

- vær og klima
- landskap

I mange lands læreplaner er målsetningene for arbeid med vær og klima knyttet til vår tids klimaproblemer. Når det gjelder landskap i våre nære eller fjernere omgivelser, sees disse tingene som et resultat av både naturlige forhold og samfunnsprosesser.

Flere temaer er spesifisert i fem av landene som sammenliknes:

- kartkunnskap (ikke NZ)
- geografisk oversikt (ikke NZ)
- naturgrunnlaget og ressurser (ikke NZ)
- befolkningsspørsmål (ikke NZ).

Temaer som er spesifisert og målbæres i få land er

- jordbruk (1)
- energi (1)
- vann (1)
- vegetasjon (1,5)
- produksjon av varer og tjenester (2).

Det må imidlertid presiseres at disse temaene kan konkretiseres nærmere i det lokale arbeidet med læreplaner. Læreplanene gjenspeiler ikke nødvendigvis den praksis som fagene formes i før de når elevene i klasserommet.

Temaer som er ikke er dekket/spesifisert i den norske, men i andre lands læreplaner er:

- energi (bare SV)
- jordbruk (bare SV)
- produksjon av varer og tjenester (SK og SV)
- transport og handel (SV og SK)
- globalisering (DK)

Når det gjelder **samfunnskunnskap**, er følgende temaer i liten grad dekket i den norske læreplanen, men helt eller delvis dekket i både Sverige, Danmark, Finland og Skottland:

- arbeidsliv, arbeidsmarked
- EU (ikke dekket eksplisitt i Skottland)
- ulike ideologier (ikke dekket i Finland)
- konflikter, globalt og nasjonalt
- massemedienes rolle
- sammenhengen økonomi og politikk
- velferdsstaten (ikke dekket i Skottland)

Følgende temaer er dekket i Norge, men ikke dekket i Sverige, Danmark og Finland:

- grunnleggende funksjoner i et samfunn
- forbruk (individnivå)
- rusmiddel

I tillegg er følgende tema dekket i Norge, men bare delvis i Sverige, Danmark, Skottland og Finland:

- kulturell variasjon, normer og samliv

I **historiefaget** har vi valgt å strukturere analysen ut fra tre dimensjoner:

- tid
- rom
- elevens faglige kompetanse

Tid står naturligvis sentralt i historiefaget. Et tradisjonelt skille mellom læreplanstrukturer i faget går som regel mellom de land som organiserer faget etter et spiralprinsipp, hvor fastlagte temaer stadig kommer tilbake, og de som velger en kontinuerlig kronologisk utvikling, hvor temaer gis gjennom historiebeskrivelser. Læreplanen for samfunnsfaget i Norge framstiller historiefaget i en kronologisk orden, selv om enkelte kunnskaps- og ferdighetsområder gjentas, som målet om at eleven skal kunne *”skape forteljingar om menneske i fortida, og slik vise korleis rammer og verdiar i samfunnet påverkar tankar og handlingar”* (s. 7).¹⁴⁴

Den **finske** læreplanen følger samme struktur som den norske med en kronologisk framstilling, hvor nyere historie (fra 1700–1800-tallet og fram til i dag) ligger til ungdomstrinnet. I det **svenske** læreplanutkastet er spiralprinsippet gjennomgående for grunnskolen. Der møter elevene de eldste tider både i årskurset 4–6 og 7–9.

I **Danmark** er kompetansebeskrivelsene løsrevet fra en kronologisk framstilling og kan dermed tolkes inn i ulike tidsperioder, noe som også er tilfellet med enkelte mål i den norske planen. Det ligger likevel en slags kronologisk styring i læreplandokumentet gjennom den såkalte historiekanonen som er typisk for dansk læreplan. Dette er en liste som benevner sentrale tema og hendelser som skal ligge til grunn for undervisningen i historiefaget.¹⁴⁵ Listen er kort og inneholder 17 punkter for ungdomstrinnet. Listen starter med *”stavnsbåndets ophævelse”* og plasserer derfor også den danske læreplanen innenfor perioden nyere historie. Denne kanonen er eksemplifisert med undervisningsmateriell og knytter læreplanen tett til det som foregår i undervisningen.¹⁴⁶

På samme måte som den danske planen opererer også den skotske og den newzealandske med en kompetansebeskrivelse for historie som er løsrevet fra en kronologisk tidfesting. I New Zealand er imidlertid standarder under utarbeidelse, og som nevnt beskrives historiekunnskapen relativt detaljert.

I dagens moderne historiefag står utviklingen av elevens historiebevissthet sentralt. At en slik bevissthet står sentralt, innebærer vektlegging av at mennesket er historieskapt og

¹⁴⁴Hentet 03.01.11 fra <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986&visning=5&sortering=2&kmsid=1097997>

¹⁴⁵Hentet 03.01.11 fra <http://www.emu.dk/gsk/fag/his/historie-kanon/indeks.html>

¹⁴⁶Hentet 03.01.11 fra <http://www.emu.dk/gsk/fag/his/historie-kanon/stavnsbaand.html>

historieskapende, og at kompetansebeskrivelsene i faget må settes inn i et framtidsperspektiv. Elevene skal for eksempel kunne *”drøfte viktige omveltingar i samfunnet i nyare tid, og reflektere over korleis dagens samfunn oppnar for nye omveltingar”*.

Dette framtidsperspektivet er synlig i den svenske læreplanen. Her er nåtids- og framtidsperspektivet gjennomgående i alle fag i tråd med målsetningene om *literacy*. Det innebærer at elevene skal lære seg å lære, herunder, på et avansert nivå, utvikle evnen til kritisk tenkning, i et livslangt perspektiv. Læreplanen i New Zealand har en liknende orientering med sine vide målformuleringer. De åpner for alle de tre tidene: fortid, nåtid og framtid.

Romdimensjonen er også en viktig side av organiseringen av historiefaget – for man må jo angi hvilke deler av verden faget skal omhandle. Historiefaget blir ofte kritisert for å være snevert i så måte. På denne bakgrunn er det interessant at svært mange av kompetansemålene i den norske læreplanen viser til en global kontekst, men også at det geografiske nivået (lokalt, nasjonalt, globalt), ofte ikke er presisert.

I noen mål finner vi en todeling der målet tar utgangspunkt i det lokale og bakoverskuende før det retter blikket mot nåtidig samfunnskontekst: *”presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie på 1800-talet og første halvdel av 1900-talet, og forklare korleis dei peikar fram mot samfunnet i dag”*.¹⁴⁷

I det svenske og finske utkastet er både det lokale, nasjonale og globale nivået representert. Enkelte mål omhandler bare det lokale perspektivet, men rammer inn nasjonale temaer i en europeisk kontekst. Læreplanene fra Danmark, Skottland og New Zealand er i all hovedsak preget av åpne, globale kompetansebeskrivelser.

Et annet aspekt er begrepet kompetanse, som i læreplanene forstås som kompetanse innen både tilegnelse og anvendelse av kunnskap og ferdigheter. I Kunnskapsløftet er begrepet kompetanse brukt om den kompetansen eleven skal oppnå i de ulike fag. Beskrivelsene i de norske kompetansemålene synliggjør en rekke kunnskapstemaer, som f.eks. utviklingstrekk i norsk historie. Et karakteristisk trekk ved den norske læreplanen er vektleggingen av det anvendte perspektivet, som tilsier at målene forventer at elevene skaper kunnskap i sin omgang med stoffet.

En slik forståelse av kunnskap er også synlig i den svenske læreplanen. Et sentralt tema er for eksempel kultur møter, som skal inngå i sammenlikninger: *”jämförelser mellan några högkulturers framväxt och utveckling fram till 1700-talet, till exempel i Afrika, Amerika och*

¹⁴⁷ Hentet 16.01.11 fra <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986&visning=5&sortering=2&kmsid=1097997>

Asien.¹⁴⁸ Den svenske planen har et overordnet mål for faget som presiserer at eleven skal *anvende* historiske referanserammer og historiske begreper og ikke minst *utforske fortiden*.

I Norge finner vi en tilsvarende kunnskapsbeskrivelse: Man skal kunne *”lage spørsmål om sentrale internasjonale konflikter på 1900-talet og i vårt eige hundreår, formulere årsaksforklaringar og diskutere konsekvensar av konfliktane”*.¹⁴⁹ Formuleringen er ikke ulik dem i den danske læreplanen, hvor eleven under temaet *”fortolkning og formidling”* skal kunne *”formulere historiske problemstillinger og præsentrere løsningsforslag hertil”*.¹⁵⁰

Et gjennomgående trekk ved flere av de norske kompetansemålene er at de forsøker å kombinere et konkret kunnskapsområde med en eller flere ferdigheter. Et eksempel på dette samspillet mellom kunnskap og ferdigheter er målet om at man skal kunne *”presentrere ei historisk hending med utgangspunkt i ulike ideologiar”*. Slike formuleringer innebærer både at eleven skal utvikle sin kunnskap om spesifikke temaer og sentrale innholdsbegreper, og også at han/hun skal videreutvikle sin evne til å se en sak fra flere sider. Læreplanen for Skottland og New Zealand er på dette området mer lik den norske modellen med kompetansemål som inkluderer både kunnskaper og ferdigheter. Det vil si at målene er komplekse og fordrer konkretiseringer på lokalt plan.

Som nevnt tidligere har den svenske og den finske læreplanen en presentasjon av sentralt innhold, som i historiefaget er realhistoriske temaer. Den danske læreplanen utfyller sine kompetansebeskrivelser med en egen historiekanon. Dette er en kort liste med temaer og hendelser som kan hjelpe læreren til å konkretisere de ulike kunnskapsområdene. Slike konkrete innholdsoversikter strukturerer fagets kunnskapsområde i større grad enn i Norge, men gir ikke detaljbeskrivelser av stoffområdet.

I det følgende har vi valgt å analysere hvordan mål- og innholdsbeskrivelser i læreplaner orienterer læringen mot faglige begreper og prinsipper for tolkning av historien: *kausaltet, empati, multiperspektivitet, kontinuitet–endring og kildekritikk*. I de fleste tilfellene er ikke tolkningsperspektivet nevnt eksplisitt. Derfor må disse begrepene og prinsippene fortolkes. I et historiedidaktisk perspektiv synes mål om ferdigheter, med noen unntak, å være til stede i

¹⁴⁸(Skolverket 2010a, s. 72)

¹⁴⁹Hentet 03.01.11 fra <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986&visning=5&sortering=2&kmsid=1097997>, Se også NRKs presentasjon av målsetningene i sin programportefølje, <http://www.nrk.no/skole/kompetansemaldetalj?topic=oid:T21435>

¹⁵⁰Hentet 03.01.11 fra <http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Historie/Undervisningsvejledning%20for%20faget%20historie/Undervisningseksempler.aspx>

alle læreplanene. I tillegg inngår dimensjoner som utvikling av *historiebevissthet* og refleksjon omkring *bruk av historie*. Vektleggingen av de ulike ferdighetene varierer.¹⁵¹

TABELL 16 BEGREPER OG PRINSIPPER SOM INNGÅR I FORTOLKNING AV HISTORIE

| | Kausalitet | Empati | Multi- perspektivitet | Kontinuitet- endring | Kilde- kritikk | Historie- bevissthet | Historie- bruk |
|----------------|------------|--------|--------------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|
| Norge | 8 | 3 | 5 | 4 | 2 | 2 | 2 |
| Sverige | 4 | 1 | 6 | 7 | 4 | 0 | 5 |
| Finland | 9 | 0 | 1 | 3 | 2 | 2 | 0 |
| Danmark | 5 | 2 | 2 | 4 | 5 | 3 | 3 |
| Skottland | 9 | 2 | 6 | 4 | 3 | 6 | 1 |
| New Zealand | 4 | 0 | 3 | 1 | 0 | 5 | 0 |

Tabell 16 viser at både norsk, dansk og skotsk læreplan dekker alle de nevnte dimensjonene, som for eksempel kausalitet. I Danmark er kausalitetsprinsippet sidestilt med kildekritikk. Også den finske planen vektlegger kausalitet i de av innholdsbeskrivelsene der de snakker om årsak og virkning og om kontinuitet og endring i historien.

De overordnede målene i den finske planen omfatter også de andre prinsippene, med unntak av empati og bruk av historie. Den svenske planen har sitt tyngdepunkt i elevens evne til å se kontinuitet–endring og utvikle multiperspektivitet. Prinsippene empati og utvikling av historiebevissthet er ikke like tydelig til stede i svensk som i norsk plan, som om det forutsettes implisitt i en del av målene. Læreplanområdet i New Zealand kjennetegnes av få og svært overordnede mål. Disse vektlegger kausalitet, multiperspektivitet og historiebevissthet.

¹⁵¹ Tabellen viser en tolkning ut fra et historiedidaktisk perspektiv.

Vi har gjort en tilsvarende analyse for begreper og prinsipper i **samfunnskunnskap** som inngår i elevenes fagkompetanse:

TABELL 17 FAGPRINSIPPER I SAMFUNNSKUNNSKAP

| Fagkompetanse: | NO | SV | FI | DK | SK | NZ |
|-------------------------|----|----|----|----|----|----|
| Å analysere | 9 | 4 | | 18 | 10 | |
| Å vise empati | 1 | | | 2 | 0 | |
| Å utforske | 1 | 1 | 2 | 1 | | |
| Å utvikle holdninger | 2 | | 2 | 1 | | |
| Å utvikle faktakunnskap | 6 | | 4 | 12 | 5 | 6 |
| Å kunne sammenlikne | 3 | 1 | 0 | 1 | 1 | |
| Å kunne anvende | 3 | | | | 9 | |
| Å være kritisk | | 2 | 1 | 1 | | |
| Sum antall | 25 | 8 | 9 | 36 | 25 | 6 |

For Sveriges del er det å ha faktakunnskap underforstått. Tatt dette i betraktning, synes læreplanene i Norge, Sverige og Danmark å være svært like i sin kunnskapsprofil. Alle tre landene har en tydelig vektlegging av at eleven skal utvikle analytiske ferdigheter i samfunnskunnskap, i likhet med Skottland. I tillegg blir evnen til å kunne gjøre sammenlikninger framhevet i alle de fire landene. Norge og Skottland skiller seg ut ved å understreke at elever skal anvende kunnskaper og ferdigheter. Skottland vektlegger dette perspektivet i enda større grad enn Norge. Finland og New Zealand skiller seg ut ved å tillegge faktakunnskaper størst betydning.

Norge kommer ut med et tydelig ferdighetsorientert profil ut fra en slik kategorisering. Dette kan også sees på bakgrunn av at målene i Norge, mer enn i de andre landene, forutsetter aktivitet som skal foregå utover skolebyggets rammer.

Alt i alt bærer dokumentene preg av mål som vektlegger sentrale temaer og prinsipper i historiefaget, som kombinerer begreper om kunnskap, og som forutsetter at elevene utvikler bestemte ferdigheter. Den norske læreplanen synes å være i tråd med de andre landenes, ikke minst ved å integrere en rekke prinsipper og perspektiver. Selv om læreplanen er mest

orientert mot produktive ferdigheter, framstår den ikke som mer ambisiøs enn læreplanene i de andre landene.

NORSK PROFIL – EN SAMMENLIKNING MELLOM FAG

- I engelskfaget er kommunikasjonssituasjon og interkulturell kompetanse gjennomgående temaer for alle de nordiske land.
- De nordiske landene har det til felles at de fokuserer på sjangerkunnskap, det utvidede tekstbegrep og sosiokulturell kompetanse.
- Et karakteristisk trekk ved den norske læreplanen i engelsk skal likevel nevnes: Læreplanen er relativt presis når det gjelder kulturaspektet i kommunikasjonen, som blant annet omfatter unge menneskers levesett, omgangsformer, livssyn og verdier, trekk ved historie og geografi og situasjonen til noen urfolk.
- Når det gjelder realfagene og samfunnsfag, framtrer matematikk som det mest disiplinorienterte med sine helt spesielle begreper: tall, algebra, geometri, måling, statistikk, sannsynlighet, kombinatorikk og funksjoner. Norge og Finland peker seg ut som de mest spesifiserende i beskrivelser av hovedbegreper i faget.
- Som nevnt vektlegger Sverige og Finland problemløsning som en ferdighet på tvers. I Norge er regning valgt som det integrerende begrep, men fanger ikke like godt inn den tverrfaglige dimensjonen.
- Det norske naturfaget skiller seg ut med en svært enkel fagstruktur sammenliknet med Sverige, Danmark og Finland, som alle skiller mellom disipliner i naturfaget. Det finske peker seg ut som den mest detaljerte planen. Selv Skottland og New Zealand er mer detaljerte når det gjelder å beskrive begreper i naturfag, selv om disse landene har et fellesfag som Norge. Likevel finner vi mange av temaene fra den norske læreplanen igjen i de andre planene.
- Den norske modellen kan sies å konsentrere faget gjennom tverrfaglige temaer, men hjelper ikke skolene med å konkretisere disse områdene slik andre lands modeller gjør. Det betyr at konkretiseringen av fagets kunnskapsområde i stor grad overlates til læremiddelprodusenter og lærere. Det samme mønsteret går igjen i samfunnsfag. Også i dette faget er Finland mest fagspesifikk i sin beskrivelse av kunnskap.
- I samfunnsfag har faggruppene beskrevet faglige prinsipper som inngår i måten å fortolke historie og samfunn på, som kausalitet, empati, multiperspektiver, kontinuitet–endring, kildekritikk, historiebevissthet og historiebruk. Sammenliknet med de andre landene synes de norske læreplanene å legge stor vekt på prinsipper om forklaring og multiperspektivitet, men ikke like stor vekt på for eksempel kildekritikk, historiebruk og historiebevissthet. Det virker som om norske læreplaner er mindre orientert mot beskrivelse og dokumentasjon og mer opptatt av å utvikle avanserte ferdigheter i faget.

KAPITTEL 10 KOMPETANSEBESKRIVELSER I MORSMÅL/FØRSTESPRÅK

Hensikten med dette kapitlet er å avklare hvordan læreplanen fungerer normerende for hva elever i 15–16 års alder skal kunne mestre etter 10. trinn. Vi ser først og fremst på ”gjøringsdimensjonene” i læreplanene og drøfter dem opp mot det faglige innholdet i læreplanene.

Gjøringsdimensjonen i læreplanen kan omfatte både den praktiske anvendelsen av kunnskap i skole og undervisning og anvendelsen av kunnskapen etter endt skolegang, i videre utdanning eller i praktiske livssituasjoner og det politiske liv. Flere av disse dimensjonene beskrives i formålet med fagene. Samtidig viser målene tilbake til hva elever skal vite og kunne i fag.

Faggruppene er bedt om å se etter verbbruken i læreplanene eller andre ord som angir hva elever skal gjøre med faget. Kompetansebeskrivelsene tar utgangspunkt i verbene i kompetansemålene og sees i sammenheng med substantivene, som i hovedsak relaterer seg til innholdselementene i planen. Mange av verbene dreier seg om det å skape og det å være kreativ, dvs. kunnskapsproduksjonen i et fag. Andre dreier seg også om det å motta, bearbeide og tolke de inntrykkene man utsettes. Når det gjelder produksjonen, kan den videre klassifiseres i nivåer etter kompleksitetsgrad. I dette kapitlet vil vi vise hvordan målene avspeiler kompleksitet i læringsambisjonene.

I arbeidet med denne undersøkelsen skulle faggruppene se verbbruken ut fra den sammenhengen verbet står i. De skulle se på hva elevene skulle kunne mestre, ikke hva de skulle gjøre. Når vi ser etter elevenes mestringskapasitet, vil verbet alltid leses i sammenheng med det som er gjenstand for målet. Som dette arbeidet har vist, er det svært vanskelig å gi et presist mål på kompleksitetsgrad. Det har sin bakgrunn i det store fortolkningsrommet en læreplan gir. Derfor vil angivelse av kompleksitetsgraden være et spørsmål om faglig skjønn. Fagplangruppene ble bedt om å anvende et slikt skjønn for å bestemme hvor komplekst et mål er i forhold til vår målgruppe av 15–16-åring.

Vi har tatt utgangspunkt i at verbene uttrykker en kompetanse som eleven skal utvikle. Bruk av instruksjonsverb og deres betydning for praksis har lenge vært gjenstand for diskusjon i det utdanningsvitenskapelige feltet. Gjennom tidene og med vekslende autoritet har forskere utviklet såkalte taksonomier eller kunnskapsklassifiseringer som rangerer verbene i målene ut fra den kompleksitet de antas å representere.¹⁵² En kan da tenke seg at det å *gjengi/reprodusere* er enklere og ligger på et lavt nivå, mens det å *sammenlikne/anvende* er

¹⁵²(Anderson & Krathwohl 2001; Bloom 1956)

vanskeligere og ligger noe høyere på en kompleksitetsskala. Til slutt finner vi verb som forutsetter høy kompetanse, som det å *analysere/vurdere*.

Likevel vil vi poengtere at det i mange sammenhenger forekommer verb, som det å *beskrive*. Det er fullt mulig å beskrive et saksforhold eller en faglig problemstilling på en fremragende måte og avansert vis i form av narrative framstillinger, slik det gjøres i en rekke vitenskapsfag i akademia så vel som i skjønnlitteraturen. Derfor kan ikke kategorisering i enkle eller mer avanserte mål brukes uten begreper om innholdsdimensjonen og uten bruk av det faglige skjønnet. Det er med dette som utgangspunkt at vi skal synliggjøre likheter og ulikheter i beskrivelser av mål og de forventninger som retter seg mot ungdommene i vår målgruppe.

Gruppene er forelagt en typologisering av verb som forekommer i målformuleringene, der *vanskegraden av målet er bestemt gjennom en analyse og tolkning hvor kunnskaps- og innholdsbeskrivelser inngår*. Når man kategoriserer mål og innholdsbeskrivelser på tre nivåer: 1, 2 og 3, hvor 3 angir vurdering/refleksjon, vil disse nivåene angi dybdekunnskap snarere enn kompleksitetsgrad. Når vi i neste omgang ønsker å drøfte kompleksitetsgraden i fagene, knyttes denne graden opp til kombinasjonen av bredde og dybde i fag.

Dersom elevene forventes å gå dypt inn i en problemstilling eller problemfelt, og dette skal gjøres på mange og brede felt, kan man anta at forventningene stiger, og at kompleksitetsgraden øker.

Alle gruppene har tatt utgangspunkt i at spørsmålet om kompleksitetsgrad er et spørsmål om å avveie dybde- og breddedimensjoner i fortolkning av målene, en avveining som forutsetter fortolkning og faglig skjønn.

Valideringen har derfor vært avgjørende i det arbeidet som i første rekke har foregått innenfor den enkelte faggruppe. Kategoriseringen er drøftet i flere omganger, og vi har kommet fram til oversiktstabeller som illustrerer vektlegging av nivåer i læreplanmål, og, i faget norsk, hvordan læreplaner eksplisitt skiller mellom reseptive og produktive mål.

Samtidig har faggruppene valgt ulike framgangsmåter i arbeid med materialet og på den måten kommet med innspill til måter å forstå og kategorisere mål på. Dette kommer også til uttrykk i ulik bruk av terminologi, både i de læreplanene og i de fagrapportene som ligger til grunn for denne sluttrapporten.

Blant annet har faggruppen i norsk påpekt at det er viktig å skille mellom *reseptive* og *produktive* mål, og at det kun er sistnevnte kategori som kan forstås i kognitive termer, noe

som framkommer gjennom deres oversikter. Denne dimensjonen er sterkt framme i det europeiske rammeverket for språk, hvor det å lese, lytte sees i forhold til det å skrive, tale.¹⁵³

Gruppen for naturfag har valgt å anvende en psykologisk-kognitiv kategorisering av verb, som de igjen drøfter med hensyn til den tematiske bredden som viser seg i målene. Deres framgangsmåte vil bli nærmere beskrevet i Kapittel 12 Læringsambisjoner, nivåbeskrivelser og standarder.

Andre grupper, som har arbeidet med samfunnsfag og matematikk, har valgt å vurdere nivået på målene ut ifra hva det forventes at elevene skal gjøre. I noen læreplaner vil mål inneholde mer enn ett enkelt instruksjonsverb.

I den motsatte enden av skalaen finner vi kompetansebeskrivelser som er formulert uten instruksjoner i form av verb. Dette har faggruppene løst ved å ta utgangspunkt i et maksimalt antall mulige handlinger, og i enkelte tilfeller har man også fortolket tekstutdrag uten verbkonstruksjoner for å avdekke hvilke handlinger de impliserer. Likevel, det varierer hvordan man har kommet fram til verb i analysene av de ulike fagene.

Det framgår av analysene at antall mål innenfor hver kategori kan være liten, og derfor vil ikke antall eller prosentandel representere en verdi utover de fagmålene som er undersøkt. Relativt små forandringer i målformuleringer i læreplanene kunne derfor raskt gi et annet bilde. Vi understreker derfor at man må være forsiktig med å tolke forekomsten av verb som uttrykk for kompleksitet i læringsambisjoner, noe som vil bli drøftet og presisert nærmere i Kapittel 12 Læringsambisjoner, nivåbeskrivelser og standarder.

Man kan heller ikke gjøre sammenliknende analyser mellom tabellene/fagene som presenteres i dette og neste kapittel. Fordi antall verb heller ikke angir bredden i faget, gir tabellene først og fremst oversikt over hvordan kompleksitetsgraden mellom mål er balansert innenfor hvert fag i hvert land. Det er prioriteringen av kompleksitetsgrad som kan sammenliknes på tvers av landene. Derfor vil tabellene nedenfor kun bidra til å gi en skjematisk oversikt over de typer mål som vektlegges i planene, og de representerer på ingen måte den fulle kompleksiteten i de ulike fag.

NORGE

Verbbruken i den norske planen er preget av et ønske om at elevene skal gi uttrykk for det de har lært. De skal for eksempel begrunne, bruke, drøfte, forklare, gjøre rede for, presentere og vurdere. Det er få verb som beskriver aktiviteter som går på å motta og bearbeide stoff som gjenkjenne, lese kritisk, orientere seg i. Den norske planen legger i stor

¹⁵³(Council of Europe 2007b)

grad vekt på produksjon – det eleven uttrykker – og liten vekt på resepsjon – det eleven tar inn og bearbeider. Det er produksjonen som lettest lar seg vurdere, og dette er en viktig årsak til at man bruker slike verb i læreplanen. Vekten på hva elevene skal gi uttrykk for, kan også henge sammen med at man har sett på eleven som passiv når han eller hun lytter eller ser. Det er når eleven produserer noe, at eleven er aktiv. Resepsjon dreier seg også om å være aktiv, men lar seg ikke måle på samme måte som produksjon. Verbkombinasjoner som lese og gjengi, hente og bruke (informasjon) og gi/ta respons viser at man både tenker på resepsjon og produksjon.

I tillegg til at verbene vektlegger det elevene produserer, har inputfunksjonen, å lytte, nærmest blitt borte i kompetansemålene. Det er også et tegn på at det er produksjon og ikke resepsjon som vektlegges. Samtidig må det understrekes at lesing vektlegges i stor grad – også at elevene skal vurdere egne tekster – noe som også dreier seg om resepsjon. De verbene som er hyppigst brukt i den norske planen, er gjøre rede for, forklare, bruke og vurdere. Sett i forhold til vår kategorisering, dreier de to første seg om reproduksjon (i sin enkleste form), det neste om anvendelse og det siste om vurdering. Man har gjerne tenkt at de ulike nivåene uttrykker ulike vanskegrader, og det gjør de i mange sammenhenger. Å lese og forstå en tolkning av en tekst trenger ikke være så vanskelig. Å tolke teksten selv er langt vanskeligere. Det krever at man har forstått teksten, og at man analyserer, lager en syntese av og vurderer teksten.

Blooms¹⁵⁴ taksonomi blir ofte tolket som at en elev må beherske ett taksonomisk nivå før han/hun kom opp på neste. Dette var opprinnelig ikke ideen, men slik er Bloom ofte forstått i for eksempel skoleverket. Anderson og Krathwohl m.fl. har laget en alternativ taksonomi hvor "create" er høyeste nivå og "evaluate" er det nest høyeste.¹⁵⁵ Men når det er sagt, er det ikke sikkert at enhver oppgave på et lavt taksonomisk nivå er lett, og at alle oppgaver på et høyt taksonomisk nivå er vanskelige. Å lese en læreboktekst om en forfatter er langt lettere enn å lese en vitenskapelig tekst om den samme forfatteren. I begge tilfeller dreier det seg i første rekke om å lese og forstå.

Selv om det er klare forskjeller mellom vekten på verb som uttrykker resepsjon, og verb som uttrykker produksjon i planene, kan planene tolkes til implisitt å inneholde motsatsen: Når den finske planen legger mest vekt på verb som uttrykker resepsjon, mangler det ikke på mål som implisitt uttrykker at elevene også skal vise hva de har tatt imot og bearbeidet. Dette kommer i mange tilfeller klart til uttrykk i de vurderingskriteriene som avslutter den finske morsmålsplanen. I motsetning til de andre planene tar de dessuten for gitt at elevene har mottatt stoff som så er blitt bearbeidet slik at de kan gi uttrykk for det – slik verbene

¹⁵⁴(Bloom 1956)

¹⁵⁵(Anderson & Krathwohl 2001)

beskriver. Slik sett har målformuleringer en rekke implisitte forventninger som ikke nødvendigvis uttrykkes som manifeste kompetanser.¹⁵⁶

Det står ingenting i kompetansemålene om "gjøringene" bare skal sees i skolesammenheng, eller om man også tenker at dette er ferdigheter elevene skal beherske etter endt utdanning. Ser man på det som står i formålet med faget, er det tydelig at elevene skal kunne beherske ferdighetene nå og i framtida. Det er i forbindelse med beskrivelser av litteraturarven at man kan ane et fortidig perspektiv. Det står heller ikke noe om hvor noe skal utføres – på skolen eller andre steder.

SVERIGE

Kursplanen i svensk angir sentralt innhold i opplæringen for 7.–9. trinn med substantiv, mens kunnskapskravene angir hva eleven må kunne utføre eller gjøre for å oppfylle kunnskapskravene på høyt, middels eller lavt nivå. Det er nødvendig å se disse to delene av kursplanen i sammenheng for å kunne sammenlikne med kompetansemålene i den norske planen. De svenske innholdsmålene er mer omfattende enn de norske i den forstand at de kan referere til flere taksonomiske nivå, for eksempel både beskrive, tilpasse og skape innen en og samme mål-/innholdsbeskrivelse. Det samme innholdsmålet kan også romme et element av både resepsjon og produksjon, for eksempel forstå, tolke og analysere tekster.

Gjøringsdimensjonene er ganske like i svensk og norsk plan. Begge planer har mange mål som går på å bruke og analysere. Ingen av planene bruker begrepet "skape" i særlig grad, selv om elevenes produksjon av muntlige og skriftlige tekster kan innebære en form for "skaping" – gjennom å konstruere, formulere eller skrive/tale. Norsk plan har til dels betydelig flere mål som går på at eleven skal gi uttrykk for noe – muntlig eller skriftlig – ut fra egne vurderinger. En del av disse målene har en klar nytteverdi knyttet til framtidig samfunnsdeltakelse: "uttrykke egne meninger i diskusjoner", "lede og referere møter og diskusjoner" og "lese kritisk og vurdere teksters troverdighet", men i begge planer knytter de fleste målene seg til både nåtidig og framtidig kommunikasjon i og utenfor skolehverdagen. Det fortidige perspektivet er i begge planer knyttet til kulturarven.

DANMARK

Verbene i læreplanen grupperer seg isolert sett i midtdelen av en taksonomisk skala. Innholdsmålene kan referere til både resepsjon ("forstå og bruke") og produksjon på ulikt taksonomisk nivå ("analysere og reflektere"). Flest verb er brukt i beskrivelsen av hva eleven skal kunne forstå og anvende, og her er verbene (slik de er knyttet til innholdselementene) både presise og konkrete. Det samme gjelder verb som angir hva eleven skal analysere,

¹⁵⁶(Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard 2008)

evaluere. Planen bruker ikke begrepet skape, men elevens tekstproduksjon blir beskrevet gjennom verb som skrive, produsere, styre skriveprosessen. Den danske læreplanen har flere lyttemål, som alle er knyttet til videre arbeid i faget (for eksempel lytte og vurdere). Sett i forhold til innholdsdelen verbet knyttes til, må den danske læreplanen sies å være ambisiøs (for eksempel "forholde seg analytisk, vurderende og produktivt til sagprosa og andre uttryksformer").

Når det gjelder verbbruken, legger den danske planen større vekt på produksjon enn resepsjon, om enn ikke i samme grad som den norske. Den danske læreplanen er tydeligere enn den norske og mer konkret hva gjelder grunnleggende ferdigheter innen slike ting som grammatikk, ortografi, tekstoppbygging og vokabular. Den har egne lyttemål, til forskjell fra norskplanen. Verken norsk eller dansk læreplan bruker begrepet skape, men elevens tekstproduksjon blir beskrevet gjennom verb som skrive, produsere og styre (skriveprosessen). Både dansk og norsk læreplan knytter kompetansen til nåtid og framtid. Bare litteraturarven har element av fortid. Planen er ambisiøs og har tydeligere progresjon enn den norske planen.

FINLAND

Den finske planen bruker begrepet "mål" og ikke "kompetansemål". I tillegg til mål har den finske planen et kapittel som heter "Sentralt innhåll", som kan tolkes som en spesifisering og konkretisering av målene. Også vurderingskriteriene som står til slutt i den finske planen, kan gi innspill til hvordan målene skal tolkes, og hva man forventer at elevene skal kunne. I målene brukes det ofte verb som "lære seg", "bygge opp", "få en oppfatning", "øve seg i". Dette er verb som i første rekke gir uttrykk for resepsjon og ikke produksjon. Ser man disse verbene i sammenheng med vurderingskriteriene, er det lettere å se hva elevene skal beherske – men også her er det flere verb som gir mer uttrykk for resepsjon, ikke bare produksjon. Verbene er ikke helt konsekvent brukt, og dette har ikke bare med resepsjon og produksjon å gjøre. Noen av verbene synes å kunne gi uttrykk for ikke bare hva elevene skal gjøre, men også hva som skal gjøres med elevene (for eksempel "utvikles til"). Dermed blir læreren indirekte synlig i den finske planen.

Når man ikke bare ser på verbene, men også sammenhengen de står i, er det mange likhetspunkter mellom målene i den norske og finske læreplanen i morsmål. Men når det gjelder verbbruken i de to planene, blir de nærmest stående som ytterpunkter: Den norske legger stor vekt på verb som uttrykker produksjon, den finske på verb som uttrykker resepsjon. I den norske har 80–90 % av verbene med produksjon å gjøre, i den finske dreier omkring 70 % av verbene seg om resepsjon. I den norske planen er verbene brukt for å vise hva elevene skal gjøre, og lærerens oppgave kommer ikke indirekte fram slik man kan tolke bruken av verb i den finske planen.

SKOTTLAND

Den skotske læreplanen legger stor vekt på elevaktivitet, noe som er en naturlig språklig konsekvens av innledningsordene til hvert læreplanmål er: "I can". Denne formen er også anvendt i konkretiseringen av det felles europeiske rammeverket for språk.¹⁵⁷ Den videre verbbruken formidler også en tydelig vektlegging av individuelt selvstendige elever ved å bruke begreper som *select*, *use* og *independently*. Det gjelder også vurdering: Skotske elever vurderer seg selv. Bare ett læreplanmål involverer andre elevers synspunkt: "take account of other's point of view." Dette er et typisk trekk ved de skotske læreplanene.

Mål som går på å anvende kompetanse, er presise og konkrete, som for eksempel *respond*, *rewrite*, *edit* eller *punctuate*, *persuade*, *describe*. Skotske elever har egne læreplanmål som går på resepsjon (med verb som lytte, se, ta imot impulser), men som legger grunnlaget for det videre læringsarbeidet (som beskrives med verb som forstå, analysere, vurdere, skape). Læreplanen legger vekt på produksjon, både muntlig og skriftlig ved å anvende verb som *create*, *develop*, *generate*, *synthesize*.

Både den norske og den skotske planen tegner et bilde av en aktiv elev. Dette blir ytterligere understreket av starten på hvert læreplanmål: "I can". Det er flest verb som vektlegger produksjon, men overvekten er ikke så sterk som i den norske.

NEW ZEALAND

Læreplanen i engelsk på New Zealand har innholdsmål som går på resepsjon og produksjon av skriftlige, muntlige og visuelle tekster. Kompetansemålene er knyttet opp mot disse innholdsmålene. Kompetansemålene er i hovedsak uttrykt i verb som indikerer hva elevene skal kunne gjøre med kunnskapen. I kompetansemålene for engelsk er det verken angitt noen stedsdimensjon eller noen framtidig bruk, men hvis vi legger formålsteksten for engelskfaget til grunn, er det klart at kompetansemålene i engelsk har en *framtidig* dimensjon.

Verbbruken er forholdsvis lik i norsk og newzealandsk læreplan, men læreplanen fra New Zealand har flere verb som inneholder et *resepsjonselement* enn den norske, som strengt vektlegger *gjøringsdimensjonen*. En annen forskjell er at læreplanen i engelsk bruker verbet *å skape* i flere sammenhenger. Den newzealandske læreplanen har heller *ingen læreplanmål* spesifikt knyttet opp mot *kulturarven*. Tabell 18 og Tabell 19 gir oversikter over mål/tekstenheter med angivelse av verb, og de følgende to figurene illustrerer vektingen mellom mål i det enkelte land. Her skilles det mellom resepsjonsmål som per definisjon ikke er observerbare i samme grad som produksjonsmålene. Videre gjøres det en inndeling av

¹⁵⁷Hentet 03.01.11 fra http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm

produksjonsmål i gruppen reproduksjonsmål, anvendte mål og vurderingsorienterte mål. I hovedkategorien blandingsmål inngår mål som ikke kan kategoriseres i de to andre hovedgruppene.

Som nevnt gir ikke verbet alene en pekepinn på kompleksitetsgrad. Det må gjøres en fortolkning av målet hvor verb sees i sammenheng med substantiv. Vurderingen av kompleksitetsgraden avgjør plasseringen i denne oversikten og sier noe om dybden i læringsarbeidet. Det må igjen understrekes at plasseringen av mål er basert på faglig skjønn, og at den ikke framstår som etterprøvet eller evidensbasert, noe som ville forutsatt andre metoder enn dokumentanalyse.

NORSK PROFIL SAMMENLIKNET MED ANDRE LAND

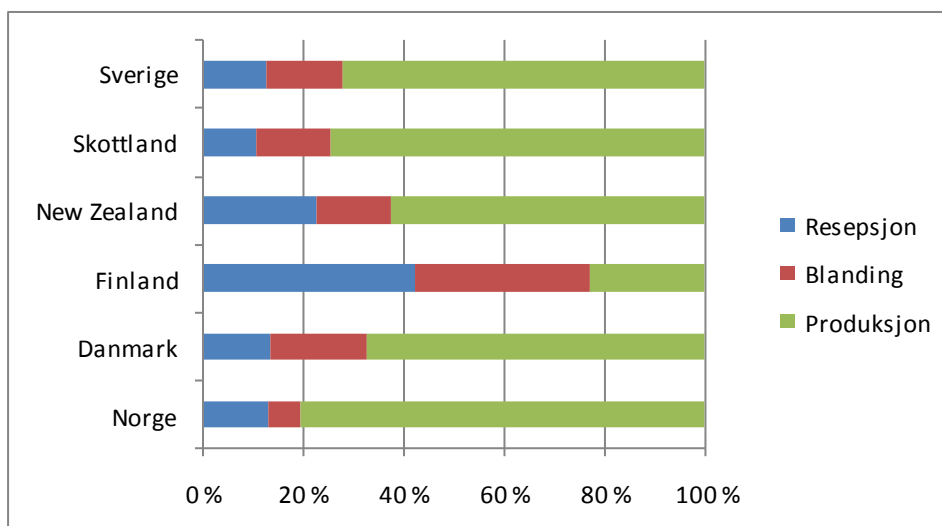
TABELL 18 KATEGORISERING AV MÅL I MORSMÅL/FØRSTESPRÅK (NO, DK,FI)

| Land | Kompetansemål Norge | Mål Danmark | Mål Finland |
|--------------------------------|------------------------------|--|---|
| Resepsjonsmål | Gjenkjenne (3) | Erhverve viten om | Ôva sig i |
| | Orienter seg i | Lytte og forstå | Få en oppfatning |
| | | Lese og forstå | Få erfaringer |
| | | Forstå | Låra sig (2) |
| | | Tilegne seg | Låsa, lyssna till och hämta information |
| | | | Stråva efter |
| | | | Stårka, Vidga |
| | | | Utveckla och lær sig (2) |
| | 4 | 5 | 11 |
| Blandingsmål | Lese og gjengi | Forstå og beherske | Vånja sig vid (2)/bli van vid |
| | Lese og skrive | Forstå og bruke | Gå målbevisst fram |
| | | Lese og gjengi | Utveckla (sin kommunikationsåvne) (2) |
| | | Avpasse lesemåte | Utvecklas till (2) |
| | | Fastholde (det vesentlige) | Bygga upp (et kontaktnett) |
| | | Udvikle og udvide | |
| | | Forholde seg til (...) tradisjon | |
| | 2 | 7 | 9 |
| Produksjonsmål Reproduksjon | Forklare (2) | Gjøre rede for samspillet mellom språk, innhold sjanger og situasjon | |
| | Gjøre rede for (4) | | |
| | Formidle | | |
| | 7 | 1 | 0 |
| Anvendelse | Bruke (3) | Anvende (2) | Låra sig att använda |
| | Vise | Forholde seg analytisk (2) | Kommentera |
| | Begrunne | Beherske (4) | Vilja och våga framføre |
| | Lede og referere | Bruke | Stårka sina fårdigheter |
| | Uttrykke seg presist | Demonstrere | Ôva sig i |
| | | Gjøre rede for og anvende | |
| | | Karakterisere og anvende | |
| | | Lese (2) | |
| | | Presentere en (multimodal tekst) | |
| | | Styre skriveprosessen | |
| | Tale forståelig | | |
| | Uttrykke seg (3) | | |
| | 7 | 20 | 5 |
| Vurdering | Vurdere(2) | Gjøre rede for og vurdere | Tolka och utvärdera |
| | Vurdere og reflektere | Lytte aktivt og vurdere | |
| | Lese kritisk og vurdere | Skrive og vurdere | |
| | Tolke og vurdere | Vurdere | |
| | Uttrykke og vurdere | | |
| | Delta i utforskende samtale | | |
| | Drøfte, Gjennomføre foredrag | | |
| | Presentere (emner) (2) | | |
| | 11 | 4 | 1 |

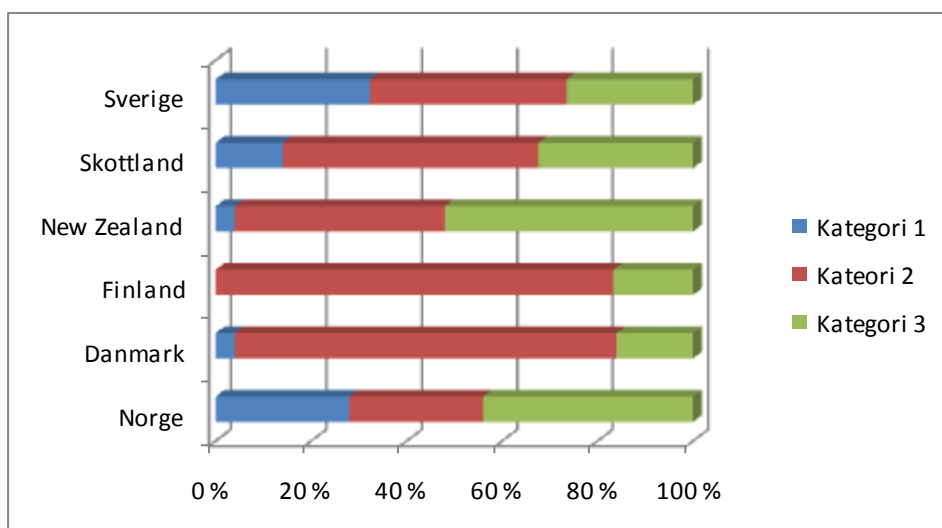
TABELL 19 KATEGORISERING AV MÅL I MORSMÅL/FØRSTESPRÅK (SV, SK, NZ)

| Land | Sverige | Skottland | New Zealand | |
|--------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| Resepsjonsmål | Lese | Lytte (4) | Gjenkjenne (2) | |
| | Lære | Se (2) | Lese | |
| | Søke informasjon | Utforske (2) | Oppfatte (2) | |
| | Forstå | Huske | Søke | |
| | Huske | Forstå | Forstå (3) | |
| | Utvikle seg | | | |
| | 6 | 10 | 9 | |
| Blandingsmål | Bearbeide | Identifisere (4) | Identifisere | |
| | Beherske | Kontrastere/ sammenlikne | Forstå og identifisere | |
| | Gi/ta imot respons | Organisere (4) | Oppnå effekter | |
| | Tilpasse (3) | Opprettholde | Opprettholde interesse | |
| | Utvikle seg | Oppmuntre | Overvåke | |
| | | Utvikle (2) | Se forbindelser | |
| | Bestemme | | | |
| | 7 | 14 | 6 | |
| Produksjonsmål Reproduksjon | Beskrive (2) | Gjengi (2) | Beskrive | |
| | Beskrive sammenhenger | Klargjøre/ Gjøre klart (4) | | |
| | Eksemplifisere | Notere | | |
| | Forklare | Respondere (2) | | |
| | Fortelle | Beskrive | | |
| | Gjengi | | | |
| | Notere | | | |
| | Samtale | | | |
| | Sitere | | | |
| | Skrive | | | |
| | | 11 | 10 | 1 |
| | Anvendelse | Anvende | Kommunisere (4) | Bruke (2) |
| | | Disponere | Bruke (7) | Bruke med kontroll |
| | | Lede | Hente og bruke (informasjon) (4) | Forbedre uttrykksform |
| Analysere (3) | | Ekspimentere | Gjøre forandringer | |
| Gjennomføre | | Formidle | Konstruere | |
| Planlegge | | Tilpasse | Velge ut og bruke (2) | |
| Redigere | | Velge ut (5) | Vise utviklet forståelse (3) | |
| Sammenfatte/ Sette sammen | | Strukturere setninger | | |
| | | Bygge tekst | | |
| | | Sette punktum | | |
| | | Redigere/skrive om (2) | | |
| | | Kommentere | | |
| | | Utvikle/generere (8) | | |
| | | Begrunne | | |
| | 10 | 38 | 11 | |
| Vurdering | Henvise til kilder | Kvalitetssikre kilder | Forstå og vurdere (2) | |
| | Resonnere (2) | Påvirke/engasjere (2) | Skape (2) | |
| | Påvirke | Diskutere/overtale/ argumentere (3) | Tolke | |
| | Argumentere | Reflektere (3) | Tolke og formidle | |
| | Skape | Skape/syntetisere (8) | Vurdere (2) | |
| | Tolke | Tolke (2) | Evaluerer (3)/ selvevaluere | |
| | Vurdere/ Vurdere kritisk | Vurdere (4) | Tenke kritisk | |
| | | 9 | 23 | 13 |

Vektingen av målene kan framstilles som i figurene nedenfor:



FIGUR 10 VEKTING AV 3 MÅLTYPEN I MORSMÅL/FØRSTESPRÅK



FIGUR 11 VEKTING AV PRODUKTIVE MÅL I MORSMÅL/FØRSTESPRÅK

Her ser vi at den finske læreplanen har svært få mål i kategori 3 av produktive mål, som i seg selv utgjør en svært liten del av det totale antallet mål. Norge er på sin side det landet med flest produktive mål, dvs. mål hvor måloppnåelsen kan observeres. Av produktive mål er det kun New Zealand som har flere mål i den øverste kategorien. Av produktive mål har Sverige og Norge en liknende profil ved at alle tre kategoriene er representert.

Plassering av målene forutsetter fortolkninger. Derfor har vi drøftet nærmere måten målene er kategorisert på. En side gjelder verbene sett i forhold til den sammenheng de er plassert i. Ett av målene under **Muntlige tekster** er at elevene skal kunne "uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon". Uttrykke trenger ikke bety noe annet enn å gjengi. Skal man uttrykke egne meninger, kreves det gjerne mer enn å gjengi. Har man egne meninger, kan det ligge både analyse, syntetisering og vurdering bak dem.

Men å ha *egne* meninger trenger heller ikke dreie seg om så mye mer enn å gjengi andres meninger. Det kan være en ganske krevende gjengivelse, for det kan være mye å huske. I begge tilfeller kan det dreie seg om en vanskelig oppgave for utøveren, men det taksonomiske nivået kan være forskjellig. Uttrykket er i denne sammenhengen koplet sammen med vurdere. Dermed er det rimelig å plassere verbparet på øverste taksonomiske nivå.

I dansk læreplan skal for eksempel undervisningen lede fram mot at elevene tilegner seg kunnskap og ferdigheter som setter dem i stand til å "lytte aktivt i samtale og være åpne og analytiske, når de vurderer deres egen og andres muntlige framstilling". Her legges det opp til samme høye taksonomiske nivå som i den norske planen. Den svenske planen legger mer vekt på "muntliga presentationer och muntligt berättande för olika mottagare. Anpassning av språk, innehåll och disposition efter syfte och mottagare." Målet er meget generelt utformet, inneholder ikke noen verb og er derfor vanskelig å plassere. Målet kan tenkes å høre hjemme på et middels og et høyt taksonomisk nivå. Den finske planens tilsvarende mål likner mye på det norske kompetansemålet. Forskjellen ligger i at man ikke tar for gitt at det er lett å uttale seg: "vilja och våga framföra" starter dette målet med. Det skotske tilsvarende målet ligger på samme nivå som det norske, men her legges det også vekt på at elevene skal passe på at alle kommer til orde, og at man lytter til hverandres "points of view or alternative solutions". Planen fra New Zealand har ingen helt tilsvarende mål. Her er det mer tale om tekster generelt sett. Om de er muntlige eller skriftlige, er ikke poengtert.

Ser man på de andre verbene som brukes i forbindelse med muntlige tekster, er det noen som isolert sett kan plasseres på laveste taksonomiske nivå: forstå, gjengi, gjennomføre. Verb som lede og referere ligger på et mellomnivå: Her dreier det seg om å anvende ferdigheter. De to siste verbene står i forbindelse med substantivene møter og diskusjoner, og det er ganske krevende kommunikasjonssituasjoner som fordrer mer enn bare å anvende ferdighetene. Man må både kunne analysere, lage synteser/oppsummeringer og vurdere både situasjon, form og innhold. Dermed hører kompetansemålet hjemme på et høyt taksonomisk nivå. Det samme må man kunne si om målet "gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesing, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere". Selv om verbet ikke trenger innebære så mye mer enn lavt til middels taksonomisk nivå, viser sammenhengen at her har man forutsatt et høyt nivå. Det er bare målet "forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk dagligtale" som gir uttrykk for et lavt nivå.

Når det gjelder hovedområdet **skriftlige tekster**, vil mange av de læreplanmålene som bruker fagspesifikke verb som lese, skrive, bruke lesestrategier, lese og gjengi, være sammenliknbare med andre lands kompetansemål og gi uttrykk for å anvende kunnskapen, noe som generelt sett kan sies å ligge på et middels taksonomisk nivå. Tar en for seg innholdselementet i ett av målene i den norske læreplanen ("lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspregede på bokmål og nynorsk: artikkel,

diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri”), er det tydelig at det fordres lese- og skrivekompetanse av en rekke ulike sjangere på begge målformene. Læreplanmålet har to gjøringsverb, og det er kanskje rimelig å plassere det å lese disse ulike sjangrene på både nynorsk og bokmål på et middels nivå. Å skrive i alle disse sjangrene, på begge målformer, må imidlertid karakteriseres som et læreplanmål med høyt ambisjonsnivå.

Dette finner vi støtte for også hvis vi sammenlikner med de andre læreplanene. I den finske læreplanen heter det at eleven skal ”utvecklas till en mångsidig textförfattare med egen röst som kan utnyttja sin språkfärdighet i tal och skrift”. Læreplanen bruker begrepet utvikles – som er et resepsjonsverb som ikke umiddelbart lar seg plassere i en taksonomisk sammenheng, men også innholdselementet ”mangesidig tekstforfatter med egen stemme” kan synes mindre ambisiøst enn det spesifiserte sjangermangfoldet norske elever skal kunne beherske. Hvis vi også sammenlikner med andre lands læreplanmål når det gjelder skriving, er det en tendens til at det i den norske læreplanen kreves en større variasjon av sjangerbeherskelse, noe som gjør at læringsambisjonene kan vurderes til å ligge på et høyere taksonomisk nivå.

Når det gjelder sammensatte tekster er mål for opplæringen at eleven skal kunne

1. tolke og vurdere ulike former for sammensatte tekster
2. bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster
3. vurdere estetiske virkemidler i sammensatte tekster hentet fra informasjons- og underholdningsmedier, reklame og kunst, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder
4. gjøre rede for grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett knyttet til publisering og bruk av andres tekster"

Både i mål 1 og 3 brukes verb som forbindes med øverste taksonomiske nivå. Bruke er tilnærmet synonymt med anvende, som plasseres på mellomnivået i taksonomien. Ser man på sammenhengen verbet er brukt i, virker det som om både analyse, syntese og vurdering inngår for å kunne "bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster". Målet gir uttrykk for et høyere taksonomisk nivå enn det verbet i seg selv gjør.

I mål 4 trenger det ikke ligge noe annet enn at elevene skal kunne reprodusere de "grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett knyttet til publisering og bruk av andres tekster." Ser man på planen som helhet, er den gjennomsyret av at elevene skal anvende – og gjerne mer enn det. Det er derfor rimelig å anta at elevene skal bruke det de vet om personvern og opphavsrett, men teksten viser ikke dette.

I tre av de firemålene betyr det ikke noe for plasseringen i taksonomien om man bare tar for seg verbene alene, eller om man ser på hele målet. I det siste tilfellet gir målet uttrykk for øverste taksonomiske nivå, mens verbet uttrykker et mellomnivå i taksonomien. Ser man det siste målet i sammenheng med hele morsmålsplanen, vil man ikke plassere noen av målene på laveste taksonomiske nivå.

Det norske målet om at man skal kunne "bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster", har sitt motsvar i den danske planen: Eleven skal kunne "præsentere en tekst i samspil med andre grafiske uttryksmidler". Verbet kan isolert sett kategoriseres i gruppe 1, men i konteksten vil vi vurdere kompleksitetsgraden til middels nivå. Verbet uttrykker ikke eksplisitt forventninger til hva elevene skal gjøre. I den svenske planen nevnes bilder og lyd i første rekke i forbindelse med tekster man tar inn. Når det gjelder produksjon av tekster, står det helt generelt: "Skillnader i språkanvändning beroende på i vilket sammanhang, med vem och med vilket syfte man kommunicerar". I dette generelle målet kan sammensatte tekster også være en del.

Den skotske planen kan likne på den svenske. Der står det under punktet om det å kunne kommunisere med andre: "can independently select and organize appropriate resources as required". I planen fra New Zealand er "visuelle uttrykk" eksplisitt nevnt i forbindelse med målet om å kunne skape mening og opprettholde interessen hos mottakeren. Også her er verbet bruke, et verb som alene gir et feilaktig uttrykk for det målet innebærer. Den finske planen sier ikke noe om multimodale tekster under mål, men har ett punkt under "Centralt innehåll" som legger vekt på å undersøke multimodale tekster og et annet hvor det heter: "att skriva för olika målgrupper, medier och kommunikationssituationer". I det siste målet sies det, bokstavelig talt, bare noe om det rent verbalspråklige, men dersom man skal uttrykke seg i ulike medier og kommunikasjonssituasjoner til ulike målgrupper, er det ikke uvanlig å tenke seg at bilder og lyd kan komme på tale som en del av kommunikasjonen. Planen opererer med et utvidet tekstbegrep, og i formålet med faget står følgende: "Texter är talade och skrivna, fiktiva och faktaspäckade, verbala, visuella, ljudsatta och grafiska och utgör kombinationer av dessa texttyper". I denne sammenhengen er det mulig å tolke punktet i "Centralt innehåll" til også å inkorporere multimodale tekster.

Vi ser også i denne sammenlikningen at det ikke bare er i de norske planene at verbene synes å gi uttrykk for noe annet enn de gjør i den sammenhengen de står i i målene. Et par steder har vi også vist at det kan være behov for å se utover målene for å finne mulige, plausible tolkninger.

Avslutningsvis skal vi i forbindelse med norskfaget se på målformuleringer som gjelder **språk og kultur**. Det første kompetansemålet under hovedområdet "Språk og kultur" har som mål at elevene skal kunne "presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenlikne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og

kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar". Verbet *presentere* ligger på et lavt taksonomisk nivå. Her forutsettes det imidlertid at elevene skal kunne presentere temaer fra sentrale samtidstekster og sammenlikne disse temaene med framstillinger i klassiske verk fra norsk kulturarv. Hvis dette innholdselementet forutsetter at elevene selv skal lese seg fram til disse temaene – og ikke bare reprodusere en litteraturhistorisk framstilling – krever det at elevene er i stand til å velge ut, sammenlikne, vurdere og også å syntetisere i sin lesing av både samtidstekster (uten kanoniserte lese måter) og klassiske verk. Derfor vil dette kompetansemålet på tross av verbbruk på lavt nivå være et kompetansemål av høy vanskelighetsgrad.

Hvis vi ser på et sammenliknbart mål fra den svenske læreplanteksten, er det et rent innholdsmål som sier noe om hvilken type litteratur elevene skal forholde seg til (skjønnlitteratur for ungdom og voksne, lyrikk, dramatikk, sagaer osv) og delvis hvilke temaer man skal se på (identitets- og livsspørsmål), men så lenge dette ikke blir koplet mot et gjøringsverb, lar det seg ikke plassere i en taksonomisk skala. I innhold er det en viss likhet mellom de to målene. Ingen har en tradisjonell litteraturhistorisk vinkling på tekstutvalget, og begge knytter lesingen sammen med temaer.

Hvis vi ser på et sammenliknbart kompetansemål fra læreplanen i dansk, som sier at eleven skal "forholde seg til litterær og kulturell tradition og utvikling, som den kommer til uttrykk gjennom litteraturhistorisk læsning og i Dansk litteraturs kanon (...)", ser vi at det sentrale verbet er å forholde seg til, som kan plasseres på et middels taksonomisk nivå. Innholdselementet er litterær og kulturell tradisjon og utvikling slik den kommer til uttrykk gjennom litteraturhistorien – presisert i vedlegget *Dansk litteraturs kanon*. Å forholde seg til en kulturell tradisjon kan kanskje utlegges som lav læringsambisjon, fordi det er mer på et reproduserende nivå enn det norske kompetansemålet, som krever at eleven skal presentere noe, ikke bare "forholde seg til".

Den finske læreplanen bruker verb som går på resepsjon: "utveckla sitt läsintresse, fördjupa sin litteraturkännedom och lära sig om olika skeden i den finländska skönlitteraturen och om olika länders klassiker". De lar seg heller ikke vurdere taksonomisk. De andre planene har ikke korresponderende mål.

Oppsummerende:

1. Den norske planen legger mer vekt på produksjon enn på resepsjon. Det samme kommer til syne i morsmålsplanene fra Danmark, New Zealand, Skottland og Sverige – om enn ikke i samme grad som i den norske planen.
2. Verbbruken i den norske og den finske planen er svært forskjellig. I den sistnevnte er det langt flere verb som dreier seg om resepsjon, som å bygge opp, få en oppfatning, lære seg, lese, lytte, utvikle, øve seg i. Den finske planen skiller seg også fra de fire andre planene på dette området.

3. I den norske planen brukes bare verb myntet på at elevene skal lære seg å kunne gi uttrykk for det lærte. I den finske planen brukes verbet utvikles til et par ganger, et verb som vektlegger at eleven skal forandres gjennom en læreprosess. Her kan man kanskje skimte en lærer som en del denne prosessen. Læreren er fraværende i den norske og i de øvrige planene.
4. Den norske planen vektlegger hva elevene skal lære seg. Det samme gjør den skotske planen, hvor alle målene starter med: "I can ...". Den henvender seg direkte til eleven ut fra formen på målene, men er myntet på lærerne. Det er ingen andre planer som har en liknende form.
5. Den planen som likner mest på den norske, er den svenske. Blant annet er de like når det gjelder taksonomisk bruk av verbene.
6. Tallforståelse er en grunnleggende ferdighet i den skotske læreplanen, men er ikke synlig til stede i planen for faget *literacy and English*, akkurat som regning heller ikke er tydelig integrert i de norske kompetansemålene.
7. I Tabell 18 og Tabell 19 er verbene delt i to hovedgrupper, alt etter om det dreier seg om resepsjon eller produksjon. Produksjonsmålene er så rangert etter taksonomisk nivå, og da kommer følgende fram: Sverige, Skottland og Norge er de landene som opererer med flest verb på reproduksjonsnivået. Sverige og Danmark følger ikke så langt etter. New Zealand har med svært få verb på reproduksjonsnivå – og Finland ingen. Men Finland stiller i en gruppe for seg fordi de fleste verbene er av mer reseptiv art. Resepsjonsverbene er ikke av de vanskeligste, og kan muligens mest sammenliknes med reproduksjonsnivået ("lese, lytte og innhente informasjon", "lære seg").
8. Den norske planen har en relativt høy prosentandel av sine verb på det øverste nivået – dette gjelder imidlertid vurdering og ikke skaping. Skottland har imidlertid flere verb som går på skaping. Dansk og finsk læreplan har relativt lave prosentandeler verb på høyeste nivå. Det samme gjelder planene fra Danmark og Sverige, mens New Zealand og Skottland har prosentvis flest verb på dette nivået.
9. Selv om plasseringen av verb innenfor de ulike gruppene er usikker, er tallene såpass forskjellige at det burde være mulig å lese den tendensen som er gjort rede for ovenfor.
10. Når vi så ikke ser verbene isolert, men i sammenheng med hele det målet de opptrer i, ser vi en tendens til et høyere taksonomisk nivå i de norske kompetansemålene enn det verbene alene gir uttrykk for.

KAPITTEL 11 KOMPETANSEBESKRIVELSER I ANDRE FAG

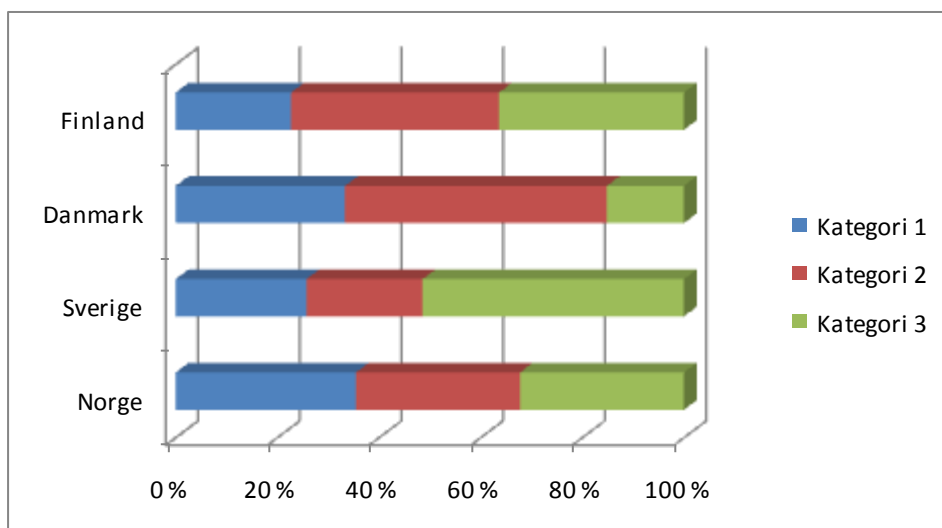
ENGELSK

I fagrapporten for engelsk er målene kategorisert i tre grupper. Også her er verbenes kompleksitetsgrad fortolket ut fra hvilken kunnskap elevene skal forholde seg til eller anvende. Klassifiseringen er gjort på et faglig skjønnsmessig grunnlag.

TABELL 20KATEGORISERING AV MÅL I ENGELSK

| Kategori | Norge | Sverige | Danmark | Finland |
|--------------|---|---|---|--|
| Reproduksjon | beskrive (5), forstå (2), identifisere, velge, gjøre rede for, gjenkjenne | velge (2), forstå (2), gi bekræftelse, gjenfortelle, gjøre seg forstått, oppfatte, søke | velge (4), forstå (3), uttrykke (3), redegjøre for, | bli oppmerksom på (2), forstå (2), gjøre seg kjent med |
| | 11 | 9 | 11 | 5 |
| Anvendelse | bruke (4), beherske, uttrykke seg, presentere, skrive, skille, lage | varierte (2), anvende (2), skrive (flere underforstått), skape, formulere, forbedre | anvende (12), utnytte (2), skrive, bruke, delta i samtaler | bruke (3), nyttiggjøre seg (2), mestre, utføre, endre, gi tilbakemelding |
| | 10 | 8 | 17 | 9 |
| Vurdering | drøfte (2), utnytte (2), samtale (2), tilpasse, vurdere, kommunisere, tolke | ta initiativ (2), tilpasse (2), bidra (2), bearbeide (2), samtale (2 + flere underforstått) stille følgespørsmål, koble, vurdere, tydeliggjøre, presisere, diskutere, kommentere, kommunisere | tilpasse, dra sammenlikninger, kommunisere, være bevisst, delta i diskusjoner | relatere, ta initiativ, kommunisere, vurdere, resonnere, klargjøre, overvåke, kompensere |
| | 10 | 18 | 5 | 8 |

Tabell 20 gir en oversikt over de mest frekvente verbene i læreplaner for engelsk (forekomst som tall i parentes). Figuren nedenfor viser vektingen av målnivåer:



FIGUR 12 VEKTING AV MÅLNIVÅER I ENGELSK

Kommunikasjon i engelsk innbefatter både reseptive og produktive ferdigheter: å skrive, å lese, å lytte, å tale. Temaer og begreper i målene er avgjørende for målnivået, men målnivået er også avhengig av hva elevene skal gjøre i undervisningen. Tabellen viser at både Norge og Finland har fordelt sine mål på de tre nivåene, da forutsatt at reseptive mål plasseres på enkleste nivå. Danmark peker seg ut ved å legge trykket på anvendelsesperspektiver, mens Sverige vektlegger de mest avanserte nivåene.

I samtlige av landenes læreplaner behandles strategikompetanse, enten som strategier for å lære språk eller for å beherske kommunikasjonssituasjoner. Den nevnte tosidigheten kommer klarest til uttrykk i den finske læreplanen, som har *språkinlæringsstrategier* under målene og *kommunikasjonsstrategier* under sentralt innhold. Språklæringsstrategiene i den finske læreplanen går på arbeidsmåter som blant annet omfatter prosjektarbeid: "olika arbetssätt och inlärningsstrategier som är effektiva vid språkstudier och språkinläring, egenvurdering; bedöma sitt arbete och olika områden i sin språkfärdighet [...] och att vis behov ändra sina arbetssätt och bruk av hjälpemidler".

Danmarks strukturerende overskrift "Sprogtilegnelse" inneholder klart uttalte mål når det gjelder selve språklæringsprosessen. I likhet med Finland går også disse på arbeidsmåter, egenvurdering (fra den finske teksten: "lära sig att bedöma sitt arbete och olika områden i sin språkfärdighet i förhållande till målen och att vid behov ändra sina arbetssätt") og (fagets) hjelpemidler. I tillegg framheves *kontrastiv språkbevissthet*, dvs. strategisk "å utnytte ligheder og forskelle mellem engelsk og andre sprog og de mange muligheder, der er for at anvende engelsk uden for skolen, medier og kilder".

En slik tilnærming til språklæring er i stor grad sammenfallende med tilnærmingen i den norske læreplanen. Norge har i likhet med Danmark en strukturerende overskrift som går på språklæring, og de konkrete målene dreier seg også om 1) arbeidsmåter og strategier for å

lære seg engelsk, 2) egenvurdering, dvs. det å beskrive og vurdere eget arbeid med å lære engelsk, 3) hjelpemidler og 4) kontrastiv språkbevissthet (man skal kunne "identifisere [...] likheter og forskjeller mellom engelsk og eget morsmål og utnytte dette i egen språklæring"). Dette er arbeidsmåter som i særlig grad handler om elevenes eget arbeid med faget og i mindre grad undervisningsmetoder.

Strategier for kommunikasjon omtales generelt i den norske læreplanen i det målet som sier at man skal kunne "velge ulike lytte-, tale-, lese- og skrivestrategier tilpasset formål og situasjon". I tillegg trekkes den konkrete strategien med å "tilpasse muntlig og skriftlig språkbruk til sjanger og situasjon" fram. Den danske læreplanen er ganske lik Norges i sin tilnærming til kommunikasjonsstrategiene, men det er en viktig forskjell: Den danske læreplanen omtaler lese- og lyttestrategier og skrivestrategier hver for seg. Denne oppdelingen er et tilbakevendende tema i arbeid med å utvikle læreplaner.¹⁵⁸

I tillegg har de et generelt mål som også definerer i konkrete ordelag hva elever skal lære seg gjennom bruk av strategier, som for eksempel *omskrivninger, overbegreber og synonymmer*. Sverige og Finlands læreplaner har en svært detaljerte i sine beskrivelser av kommunikasjonsstrategiene. I Finlands læreplan finnes slike konkretiserende beskrivelser framfor alt under sentralt innhold og underoverskriften "Kommunikationsstrategier":

- att med språkliga medel eller utifrån situationen sluta sig till innehållet i ett meddelande
- att utnyttja den respons man får i interaktionssituationer
- att kompensera bristfälliga språkfärdigheter med ungefärliga uttryck
- att använda vissa uttryck som är typiska för muntlig kommunikation, såsom uttrycksom används då man inleder och avslutar ett inlägg och då man ber om ordet, behåller ordet och ger respons

I Sveriges læreplan er kommunikasjonsstrategiene nevnt under sentralt innhold og henholdsvis under avsnittene omreseptive og produktive ferdigheter. I tillegg er ett av tre kunnskapskrav (for høyeste karakter) viet disse strategiene:

- strategier för att uppfatta detaljer och sammanhang i talat språk och texter, till exempel att anpassa lyssnande och läsning efter framställningens form, innehåll och syfte
- språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådd när språket inte räcker till, till exempel omformuleringar, frågor och förklaringar

¹⁵⁸ Innenfor fagdidaktisk forskning vil sentrale fagpersoner hevde at reseptive og produktive ferdigheter er komplementære i læringsprosessen, og at de derfor ikke bør oppdeles i teksten (Sivesind 2002).

- språklige strategier for att bidra till och aktivt medverka i samtal genom att ta initiativ till interaktion, ge bekräftelse, ställa följdfrågor, ta initiativ till nya frågeställningar och ämnesområden samt för att avsluta samtalet
- språklige strategier for att bidra till och aktivt medverka i samtal genom att ta initiativ till interaktion, ge bekräftelse, ställa följdfrågor, ta initiativ till nya frågeställningar och ämnesområden samt för att avsluta samtalet (fra Kunnskapskrav for betyget A i slutet av årskurs 9)

Strategikompetanse forutsetter en viss grad av kunnskap og bevissthet av middels kompleksitetsgrad. Dette framheves i samtlige lands planer, der vi finner verb som utnytte, bruke, tilpasse, velge og anvende. Det er noen få eksempler på verb som kan anses å være på et høyt taksonomisk nivå. Dette er tilfellet for Norge og Finland, og i begge tilfellene har verbbruken sammenheng med mål som dreier seg om strategier for språklæring:

- beskrive og vurdere eget arbeid med å lære engelsk (NO)
- lære sig att bedöma sitt arbete och olika områden i sin språkfärdighet i förhållande till målen och att vid behov ändra sina arbetssätt (FI).

Det er vanskelig ut fra den norske planen å gi en presis angivelse av hvor høyt ambisjonsnivået er, fordi verbbruken sier lite om hva som konkret kreves av elevene i deres arbeid med faget. Den norske læreplanen overlater igjen mest til lærer og elev når det gjelder å definere hva strategikompetansen konkret skal bestå i. Dette har blant annet å gjøre med prinsippene for elevmedvirkning, som gir elevene en stor grad av autonomi til selv å avgjøre hvilket nivå de ønsker å legge seg på.

Finlands og Sveriges planer er tydeligere på hva som kreves av elevene. Den danske læreplanen plasserer seg i en mellomstilling, fordi den på den ene siden nevner noen konkrete språksituasjoner og strategier som elever skal mestre, mens den på den andre siden omtaler strategikompetanse i mer generelle vendinger.

Verbene i de utvalgte lands læreplaner i engelsk uttrykker dels overordnede og generelle ferdigheter (verb som beskrive, bruke, drøfte, forstå, velge osv.) og dels mer fagspesifikke språklige handlinger (verb som lese, kommunisere, stave, sette tegn m.m.). Med disse ferdighetsbeskrivelsene fungerer læreplanen strukturerende på hvilket stoff elever skal befatte seg med, samtidig som planen utleder handlingsnormer for hvordan faget skal bidra til elevens generelle utvikling som menneske og deltaker i samfunnet. Et interessant trekk er at jo mer fagspesifikke verbene blir, jo mindre enhetlig blir verbbruken.

Verbene som kan klassifiseres som mer språkspesifikke, og som ikke i like stor grad fanges opp av de taksonomiske nivåene, kan sies å fungere normerende for progresjonen i faget (progresjon fra nivå til nivå eller trinn til trinn). Det kan synes som om disse verbene, føre, uttale, starte, avslutte m.m., er mer framtrædende i de andre lands læreplaner enn i Norges.

For å få et fullstendig bilde av forventet kunnskap/kompetanse, må man imidlertid se verbene, uansett kategori, i sammenheng med kunnskapskomponenten i målene. Dessuten gir målene mening ut fra den konteksten de er ment å legge føringer for. Derfor er det interessant å vurdere læringsambisjoner i lys av hvilket sted de er ment å gjelde for.

I de land som opererer med sentralt innhold for opplæringen i faget, som Sverige og Finland, er det underforstått at skolen er stedet for praktiseringen. Dette kommer av at et innhold rettes mot læreres undervisning og ikke utelukkende mot elevers læring, som kan foregå både i og utenfor skolen. Med innholdsbeskrivelser blir læreplanene mer retningsgivende for hva som er skolens ansvar, og for hvilke grenser skolen setter for elevers læring i klasserommet. Dette har med betingelsesstyringen å gjøre.¹⁵⁹

I den norske og danske læreplanen er ikke stedet for anvendelsen av kunnskapen like sterkt knyttet til skole/undervisning som i de andre planene. I noen få tilfeller er likevel stedet for utførelse direkte angitt i målene, f.eks. gjennom formuleringer som å lære, utnytte arbeidsmåter, tverrfaglige temaer, velge arbeidsform og anvende fagets hjelpemidler. I tillegg nevner den danske læreplanen eksplisitt, ved ett tilfelle, at stedet for utførelsen er *uden for skolen*. Få konkrete stedsangivelser i disse læreplanene kan direkte assosieres med landenes innledende formålstekster, hvor opplæringen i stor grad peker utover skolen og mot praktiske livssituasjoner og samfunnsliv. Det betyr at målene har en annen funksjon enn formål for fag.

Finland har, som tidligere nevnt, både sentralt innhold og mål. I likhet med det sentrale innholdet angir også målene skolen som stedet for utførelsen. Dette uttrykkes direkte gjennom formuleringen *”lära sig att (4) göra små projektarbeten självständigt eller i gruppog använda olika arbetssätt”*. Den norske læreplanen retter seg selvfølgelig mot det arbeidet som foregår i skolen, men i mindre grad krav når det gjelder hvor elevene skal tilegne seg den nødvendige kunnskapen.

I Danmark fokuserer læreplanen på den enkelte elevs bevissthet om egen språklæring i opplæringssituasjonen og går også utover denne: Elevene skal *”være bevidste om egne engelsksproglige styrker og svagheder og arbejde med disse”*. Målet om at man skal kunne *”udnytte medierne, herunder de elektroniske medier, i forbindelse med informationsøgning, kommunikation, videndeling og netværksdannelse”*, sier noe om den rollene mediene kan ha i selve språkopplæringen utover klasseromssituasjonen, også etter endt skolegang.

¹⁵⁹ Se (Bachmann & Sivesind I trykk)

Når det gjelder tidsangivelser, finner vi noen i Sverige og Finland når det gjelder beskrivelse av kvalifikasjoner, som har med framtidsplaner og studie- og arbeidsliv å gjøre. Dette perspektivet er ikke like tydelig i Norge.

Et fortidsperspektiv forekommer i alle lands læreplaner og relateres konsekvent til det kunnskapsområdet som omhandler målspåklandenes kultur (Tabell 10 Fagstruktur i engelsk):

- Sverige: traditioner, kulturella företeelser ("Centralt Innehåll", "Kommunikationens innehåll").
- Finland: lära sig att känna den främmande kulturen [...], lära sig att bli medveten om att värderingar är kulturbundna ("Mål", "Kulturell kompetens").
- Danmark: kulturelle emner (3) ("Slutmål", "Kommunikative færdigheder"), anvende viden om [...] værdier og normer ("Slutmål", "Kultur- og samfundsforhold").
- Norge: gjøre rede for trekk ved historie [...] i Storbritannia og USA ("Kompetansemål - Kultur, samfunn og litteratur").

Det nåtidige perspektivet henspeiler, i likhet med det framtidige, spesielt på innhold og emner for kommunikasjon: aktuelle hendelser, elevenes interesseområder, dagligliv og levevilkår i målspåklandene, dialekter og sosiolekter. Dette gjelder alle lands læreplaner. Også når det gjelder det nåtidige, trekkes elevens læringssituasjon og de kognitive ferdigheter inn. Elevene skal for eksempel være "bevidste om egne engelsksproglige styrker og svagheder" (DK) og "iaktta det egne språkbruket" (FI).

Læreplanene nevner i liten grad ressurser, midler eller verktøy, men i den grad det gjøres, er det i forbindelse med kommunikasjonsstrategier (alle), læringsstrategier (NO, FI), arbeidsmåter (NO, DA, FI) og bruk av digitale medier (NO, DA, FI), medier (SV, DA), kilder (NO, DK), hjelpemidler (NO, DK) og verktøy for vurdering (SV, FI). Når læreplanene sier noe om ressurser, midler eller verktøy, sier det noe om hvilke betingelser som skal danne rammen for undervisningen. Meningen er ikke å si at de nevnte tingene garanterer en bestemt innlæring, men at de danner et forutsetningsgrunnlag for god undervisning.

MATEMATIKK

TABELL 21 KATEGORISERING AV MÅL I MATEMATIKK (NO, DK, FI)

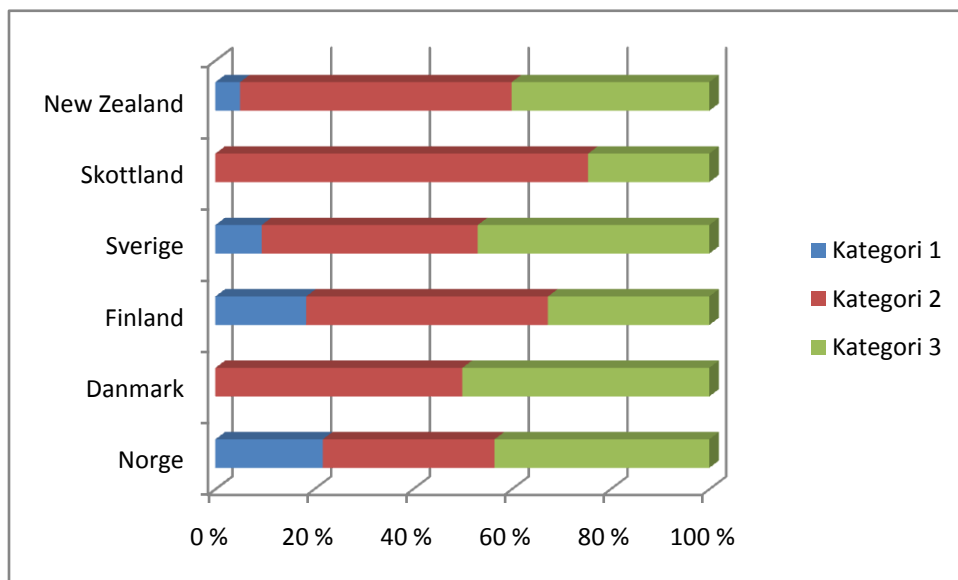
| Kategori | Norge | Danmark | Finland |
|----------|---|--|---|
| 1 | Samanlikne, rekne om, uttrykkje, rekne med, utføre(2), forenkle, bruke(2), berekne, løyse, setje opp, utforske, eksperimentere, begrunne | | Multiplikasjon, avrunde, överslag, använde, åskådliggöra, beräkna, benämna, konstruera |
| | 15 | | 9 |
| 2 | Behandle, faktorisere, rekne med, bruke(4), beregne(3), tolke, lage, finne, anslå, endre, gjøre rede for, bestemme, eksperimentering, simulering, beregninger, beskrive, uttrykke, vise, bestemme antall | Anvende(4), arbeide med(2), undersøge, systematisere og generalisere, regne med, løse(2), forstå(2), bestemme, kende(2), fremstille, benytte, kende og anvende(2), måle, utføre, arbejde, gjengi, tilrettelegge, gjennomføre | Använda, räkning med tid, faktorisere, Förkortning, förlängning, omvandling, hyfsning(3), fördjupad förståelse, addition, subtraktion, multiplikation, lösning(3), tolka, rita, samband(2), beräkna(3), tolka |
| | 24 | 26 | 24 |
| 3 | Utvikle, bruke(2), gjere greie for(2), analysere(2), anvende, konstruere, beregner, utforske, eksperimentere, formulere, velge, forklare, regne om, bruke og vurdere, drøfte, gjennomføre, søke, utvise kildekritikk, ordne og gruppere, finne og drøfte, presentere, lage, tolke, oversette, identifisere, utnytte, gi eksempler | Begrunne, anvende(4), forstå(2), undersøke(3), beskrive(2), vurdere(2), arbeide undersøgende, beregne(2), bevise, bruke IT, resonnerer, analysere, tolke(2), utføre, forbinde, overveie | Logiskt tänkande, presentera(2), tolka(2), använda, producera, bevise, fördjupad förståelse, lösning och uppställning, upptäcka, uttrycka, undersöka(2), samla, bearbeta |
| | 30 | 26 | 16 |

TABELL 22 KATEGORISERING AV MÅL I MATEMATIKK (SV, SK OG NZ)

| Kategori | Sverige | Skottland | New Zealand |
|----------|---|--|---|
| 1 | Uttrycka, avbildning och konstruktion, förminskning och förstoring | | Apply, extend |
| | 3 | | 2 |
| 2 | Använda(3), lösa, enhetsbyten, beräkna(6), bedöma, uttrycka, undersöka | Determine(2), manage, calculate(6), compare (4), contrast(3), explain choices(2), solve problems (2), use formula(2), , establish, make evaluations, plot points, create graphical representation, select and use, use facts to solve problems, plot and describe positions, investigate, use (appropriate math vocabulary), create designs, evaluate, interpret(3), comment, find, decide, select, research (3), apply my understanding (4), investigate(4), discuss(5), use my knowledge, illustrate, choose, describe(2), communicate(2), recognise similarities, solve problems(4), apply, demonstrate my understanding, explore(5), explain ideas, investigate(3) | Apply(3), find solutions, form and solve, generalise, relate(2), measure, calculate, use formulae, deduce and apply, recognize, use(proportional reasoning), find (unknown length), use(2), construct, describe, show, compare, analyse |
| | 14 | 80 | 22 |
| 3 | Beräkna, val, bedømme, tolka(3), skapa, använda (3), beskriva, bedöma, problemlösning, välja värdera, formulere | Apply my understanding(2), investigate and identify, develop understanding(2), carry out calculations(2), use technology(2), evaluate(2), use(2), choose, make comparisons, make decisions and choices, solve problems, calculate chance, explore, simplify, multiply, factorise, discuss use of math, can construct and solve, determine, use information | Use numerical approaches, plan, conduct, justifying, managing, use (random sampling), identifying, communicating, use (multiple displays), make (informal inferences), justify use, evaluate, investigate, compare, appreciating, calculating |
| | 15 | 26 | 16 |

Læringsambisjonene er vurdert både ut fra verbbruk og kunnskapsbeskrivelse. For Finlands vedkommende bygger analysen av nivå på formuleringene fra "Kriterier for slutbedømning for vitsordet 8". Formuleringene for New Zealand er hentet fra "Achievement objectives level

6". Som utgangspunkt har gruppen vurdert hvert kompetansemål på en syvdelt skala¹⁶⁰, som igjen er inndelt i tre grupper. En interessant observasjon er at ingen av landene opererer med enkle reproduksjonsmål på det laveste av de sju nivåene. Det kan ha noe å gjøre med at faget matematikk handler mer om teoretiske tankemåter enn enkle realitetsbeskrivelser.



FIGUR 13 MÅLNIVÅER I MATEMATIKK I SEKS LAND

Tabellene viser at Skottland legger stor vekt på det midterste nivået i sin plan for matematikkfaget, mens Sverige og Danmark vektet kategori 1 og 2 nærmest likt. Norges profil ligger nærmere Finlands, selv om Norge har flere mål i kategori 3 og Finland flere mål på midterste nivå. Ser vi spesielt på de landene som har færrest kompliserte mål, framtrer Finland og Skottland som typiske eksempler. Verken Danmark eller Skottland har mål på det enkleste nivået, og New Zealand har kun ett mål på dette nivået.

Begrepet "anvende" forekommer i to ulike betydninger i planene. Faggruppen har latt anvende i betydningen "anvende matematikken til å løse dagligdagse problem og problem knyttet til natur og samfunn" høre til den midterste gruppen. Når planene bruker formuleringer som "anvende forskjellige representasjoner" (DK), "kan använda passare och linjal", "kan använda Pythagoras sats och trigonometri för att beräkna delarna i en rätvinklig triangel" (FI) og "I can apply my understanding of factors to investigate and identify when a number is a prime" (SK), har faggruppene plassert verbet i kategori 1. Slike uttrykk dreier seg om å anvende kunnskap til å løse oppgaver i ren matematikk, og uttrykker derfor matematisk forståelse og ferdighet.

¹⁶⁰(Anderson & Krathwohl 2001; Bloom 1956)

Ingen av landene har oppføringer på enkle nivåer med verb som huske eller gjengi. Det innebærer selvsagt ikke at elevene slipper å huske noe for å kunne arbeide med faget. Det er mer et uttrykk for at hvert av kompetansemålene forventer mer enn det å kunne huske eller gjengi.

Arbeid med begreper er ikke nevnt eksplisitt i den norske planen. I den norske planen står det for eksempel at elevene skal kunne "behandle og faktorisere enkle algebraiske uttrykk". I den svenske planen står det "kjenne begrepet variabel", og i den finske planen: "begrepet variabel og beregne verdien til et uttrykk". Den danske planen benytter formuleringen "forstå og benytte matematiske uttrykk hvor der inngår variabler". Det er også nevnt i den skotske planen. Den norske planen fokuserer ikke så sterkt på begrepsforståelse og kan derfor tolkes som at det er tilstrekkelig "å kunne gjøre". Man trenger ikke å kunne "vite". I matematikk er det imidlertid nødvendig med kunnskaper og begreper i fag. Begreper er heller ikke nevnt i planen for New Zealand, som også har en produktiv tilnærming til læring.

I Danmark og Finland vises det ikke bare til hva elevene skal kunne, men også *på hvilken måte* de skal kunne det, og hvordan det må arbeides for å nå disse målene. Dette står i kontrast til metodefriheten i den norske læreplanen. For Danmarks vedkommende blir det svært tydelig uttrykt hvordan det må arbeides i matematikk for å oppnå bred kompetanse i faget. Den danske planen understreker dette gjennom beskrivelse av de matematiske kompetansene og den matematiske arbeidsmåten. Den synoptiske oppstillingen av trinnmål og sluttmaal omfatter også disse to områdene.

Den finske planen uttrykker disse læringsambisjonene gjennom formålene for hvert trinn og gjennom hovedområdet *tankeförmåga och tankemetoder*. Ifølge formålet skal elevene blant annet "lära sig ett logiskt och kreativt tänkande" og "lära sig att uttrycka sina tankar entydigt och att motivera sitt handlande och sina slutsatser". Her settes det krav både til kreativitet og presise framstillinger.

Når det gjelder kontekstualisering av målene, blir det digitale læringsrom mer vektlagt i Norge enn i andre land. Det har å gjøre med at digitale ferdigheter er gjennomgående i den norske planen. Derfor finner vi flere steder bruk av digitale verktøy som en del av kompetansemålene for matematikk, for eksempel "bruke, med og uten digitale hjelpemidler, tall og variabler ...", "analysere, også digitalt, egenskaper ved to- og tredimensjonale figurer ...", "lage, på papiret og digitalt, funksjoner ...".

Finland har under den innledende formålsbeskrivelsen denne formuleringen: "Informations- och kommunikationsteknik bör användas för att stödja elevens lärande." Den svenske planen nevner IKT under hovedområdet *taluppfattning och tals användning* ("vid beräkningar med skriftliga metoder och digital teknik") og under kunnskapskravene for betyg A ("Vid beräkningar använder eleven, och växlar effektivt mellan, överslagsräkning, skriftliga räknemetoder, huvudräkning och tekniska hjälpmedel").

Den danske planen fører ferdigheter innen IKT opp som en del av den matematiske kompetansen: "kende forskjellige hjelpemidler, herunder it, og deres muligheter og begrensninger samt anvende dem hensigtsmæssigt". Denne planen nevner også IKT under hovedområdet geometri ("bruge it til tegning, undersøgelser ..."), i avsnittet "Matematik i anvendelse" ("benytte it til beregninger, simuleringer, undersøgelser og beskrivelser, ...") og under "Matematiske arbejds måter" ("forberede og gennemføre mundtlige og skriftlige præsentationer af eget arbejde med matematik, bl.a. med inddragelse af it").

Skottland fører IKT opp under *Number, Measure and Money* i tilknytning til potenser og røtter, brøk, desimalbrøk og prosent: "... between powers and roots and can carry out calculations mentally or using technology ..." og "I can choose the most appropriate form of fractions, decimal fractions and percentages to use when making calculations mentally, in written form or using technology... "

Planen for New Zealand inneholder ingen eksplisitte formuleringer om IKT, men i dokumentet *Mathematics in the Curriculum* finner vi følgende formulering under overskriften "Achievement aims": "become confident and competent users of information technology in mathematical contexts". Under overskriften "Use of Resources" finner vi også følgende formulering under "Technology": "Calculators, graphics calculators, and computers are learning tools which students can use to discover and reinforce new ideas."

Dette tilsier at digitale medier sees som en del av matematikkundervisningen, men at ikke alle land er like opptatt av å vektlegge denne dimensjonen i mål for fag. Tidsdimensjonen er heller ikke et avgjørende omdreiningspunkt for hvordan målene formuleres, i og med at matematiske kompetanser er generelle i teoretisk forstand.

NATURFAG

Tall etter verb angir **frekvens** forskjellig fra 1. Vurderingskriterier for trinn 8 i Finland er tatt med i analysen. Sverige inngår **ikke** i analysen.

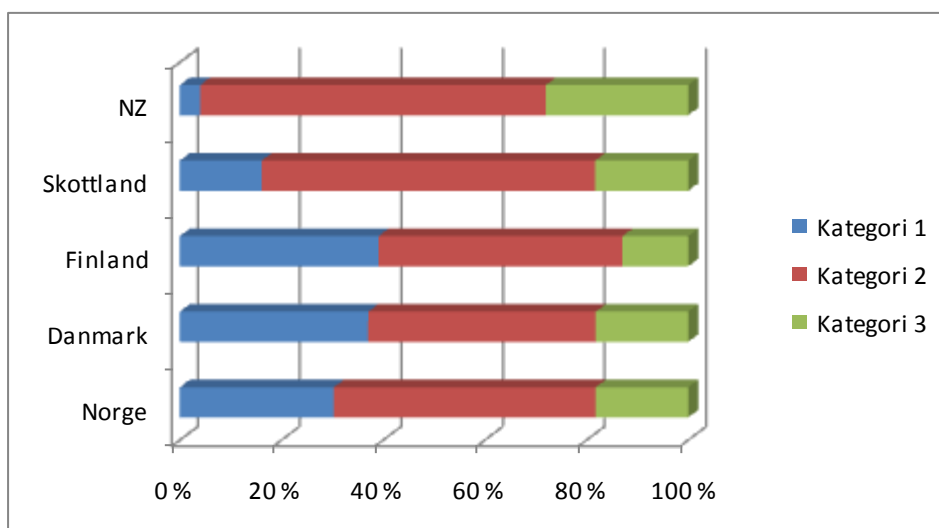
TABELL 23KATEGORISERING AV MÅL I NATURFAG

| Norge | Danmark | Finland | Skottland | NZ |
|--|--|--|--|---|
| Reproduksjon | | | | |
| Beskrive (9), demonstrere sikkerhetsutstyr (prosedyreaktig), følge sikkerhetsrutiner, gjennomføre forsøk/ gjøre forsøk (5), måle, observere, presentere (2) | Anvende IKT (prosedyreaktig), bearbeide informasjon (prosedyreaktig), beskrive (13), eksperimentere, formidle (3), gjenkjenne Kjenne/ kjenne til (26), lese (3), samle inn, velge utstyr (2), videreutvikle bruk av IKT | Ange, arbeita (3), bekanta sig med, beskriva (23), finne informasjon, følge instruksjoner, forevisa genomföra experiment, göraobservationer, har kännedom om hitta(på kart), iaktta, kan principerna för, känna/ känna igjen/ känna till (33), lära sig att förhålla sig positivt till (2), lära sig att ta hand om, lära sig att visa, lära sig bli intresserad av, mäta (2), namnge (3), placera, presentera (4), producera rapport, rita, samla (2), skydda sig, ställa upp (4), söka, utnyttja IKT (2), uttrycka, utveckla färdigheter (anvendelse), vet/ veta (8), är medveten om | Carry out experiment (2), carry out tasks which support business and entrepreneurial activities, collect (2), describe (3), express (2), grow plants, learn, measure (2), present, propagate plants, record signals, sketch or draw, use ICT/ equipment (10), use learning group, work with others | Develop management properties, measure |
| 20 | 53 | 106 | 30 | 2 |
| Anvendelse | | | | |
| Foreslå, forklare (13) gi eksempler på (4), gi oversikt over, gjennomføre, undersøkelse/ undersøke (2), gjøre beregninger, gjøre rede for/ gjøre greie for (7), identifisere, samtale om (2) | Anvende kunnskap/ informasjon (13), debattere, etterprøve, forholde seg til (2), forklare (16), forstå (5), framstille grafer, gi eksempler (8), gi forklaringer, gi forslag, gjennomføre undersøkelse (2), gjøre rede for (6), klassifisere, oppnå innsikt, redegjøre for (4), teste/ undersøke (afprøve) | Använda (20), bearbeta, beräkna (2), beskrive med/ komme med/ ge exempel (13), eliminera faktorer, fundera, förklara (10) Förstå(r) (16), genomföra/ göra undersökningar (8), gestalta (4), granska, handla för hållbar utveckling, handla ändamålsenligt, identifiera indela, jämföra (5), klarlägga, klassificera (2), komma med lösningar, komma överens om, lära sig att tillämpa, kunskaper(3), motivera (3), redogöra för (10), sammenlikne, se de orsaker, se hur de samverkar, skilja mellan strukturera (2), studera, ställa frågor, teste | Apply (12), become proficient, begin to connect properties with structures, calculate, carry out investigations, compare (7), contrast, contribute to discussions, contribute to investigations (2), create digital solutions/ graphics/ animations (3), debate (3), demonstrate understanding, develop administrative skills, develop representations ("ideer" -> forståelse), develop understanding (3), discuss (7), display graphically, examine (4), explain (13), explore (6), gain an awareness of (2), gain an understanding, gain knowledge (4), help to engineer, illustrate, implement a design, investigate (5), make items, manufacture items, organise | Apply, carry out investigations, demonstrate understanding, develop understanding (2), employ management properties, explain (5), explore (2), inform the development of ideas, investigate (2), produce explanations, relate, select, understand (10), use concepts, use information (2), use knowledge, use physics ideas |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | (=undersøke), tänka igenom, undersöka (6), uppfatta, problem, uppskatta (2) utnyttja information (2), variera faktorer, åskådliggöra (2) | information, place metals in order (2), process information, produce 3D-images, produce items (2), relate (3), research (4), select (4), show how to use, solve problems (4), suggest, take part in practical activities, understand (6), use information, use understanding/ knowledge 3 | |
| 34 | 64 | 130 | 122 | 34 |
| Vurdering | | | | |
| drøfte (3), evaluere, planlegge(2), teste (2), utvikle, velge, vurdere (2) | Analysere (3), begrunne (2), designe, formulere konklusjon, formulere problemstilling (2), lage hypotese (2), se sammenheng (Integrere/ syntetisere) (2), vurdere (13) | Analysera (3), bedöma (9), begrunda, dra slutsatser, generalisera (2), göra enkla modeller, kritiskt bedöma, planera (3), reflektera (3), resonera, tolka (10) | Analyse (4), assess, consider (3), design (5), develop argument, evaluate (9), integrate, interpret, justify, make predictions, monitor, plan (2), predict (2), show creativity and innovation (3) | Analyse (3), consider wider implications, deduce trends, develop an outcome, develop investigations, evaluate (2), identify, interpret, justify (2), undertake evaluation |
| 12 | 26 | 35 | 34 | 14 |

Tall etter verb angir **frekvens** forskjellig fra 1. Vurderingskriterier for trinn 8 i Finland er tatt med i analysen. Sverige inngår **ikke** i analysen. Nedenfor illustreres vektingen av mål innenfor hvert land.

TABELL 24 MÅL I NATURFAG I FEM LAND



Faggruppen har vurdert kognitive forventninger med utgangspunkt i eksplisitte verbangivelser. For å beskrive kompleksitetsgrad har gruppen anvendt et eget rammeverk.

Som vi ser her, utmerker Finland seg med flest mål som kan assosieres med reproduksjon, mens New Zealand utmerker seg med færrest mål i denne kategorien. Av de resterende landene likner Skottland mer på New Zealand i profil mens Danmark og Norge likner mer på Finland. Det er ikke store forskjeller mellom de skandinaviske landene i vektning av mål i naturfag. For å vurdere læringsambisjoner har faggruppen arbeidet videre med tematiske standardbeskrivelser.¹⁶¹

For å beskrive kompleksitetsgrad i læringsambisjonene har faggruppen brukt to organiserende dimensjoner, en *innholdsdimensjon* og en *kognitiv dimensjon*. *Innholdsdimensjonen* handler om hvilke *temaer* læreplanene dekker innenfor ulike emner i naturfag. Gruppen har brukt læreplanenes *substantiver* til å klassifisere læreplanmålene etter temaer. Innholdsdimensjonen uttrykker dermed **bredden** i læreplanene.

Innenfor emnet solsystemet har gruppen vurdert læreplanenes ambisjoner innenfor de to undertemaene jorda i solsystemet og andre planeter i solsystemet. En læreplan som dekker begge temaene, har større bredde enn en læreplan som ikke dekker dem.

Den *kognitive dimensjonen* handler om hvilken *kompetanse* elevene skal oppnå innen hvert tema. Verbene i læreplanmålene og vurderingskriteriene¹⁶² (matrisene 5 og 6) er brukt til å klassifisere læreplanmålene etter kompetansenivå. De har videre brukt de tre kognitive nivåene faktakunnskap (gjengi), begrepsforståelse (anvende) og resonnement og analyse (vurdere) i kategorisering av mål. Den kognitive dimensjonen uttrykker dermed **dybden** i læreplanene.

Ved å klassifisere læreplanmålene etter tematisk innhold (substantivene) og kompetansenivå (verbenes kognitive nivå), har faggruppen beskrevet læreplanenes bredde og dybde eller **ambisjonsnivå**. De har utviklet et kodesystem med fem kategorier, hvor ambisjonsnivået uttrykkes ved en kategorisk variabel tolket som en "ambisjonsindikator" (se tabell 1).

¹⁶¹ Vi kan ikke gjengi alle analysene i denne sluttrapporten, men vil vise til et eksempel på analyse og gjengi den oppsummerende analysen (se Kapittel 12 Analyse, vurdering og konklusjon).

¹⁶² De finske "Kriterier för vitsordet 8 vid slutbedömningen" og de svenske "Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9". De svenske *kunskapskrav* er for generelt uttrykt til at gruppen entydig ønsker å relatere verb til bestemte læreplanmål.

TABELL 25 KODESYSTEM FOR LÆREPLANMÅLENE'S AMBISJONSNIVÅ

| Kode | Beskrivelse |
|------|--|
| 0 | Læreplanen dekker ikke temaet |
| 1 | Læreplanen åpner for temaet implisitt gjennom generelle beskrivelser eller overordnede mål som forutsetter aktiviteten |
| 2 | Læreplanen dekker temaet, men læreplanmålene inneholder ingen verb som angir kognitiv nivå |
| 3 | Læreplanen dekker temaet og verbet/verbene er på lavt kognitiv nivå (gjengi/faktakunnskap) |
| 4 | Læreplanen dekker temaet og (minst ett) verb er på middels kognitiv nivå (anvende/begrepsforståelse) |
| 5 | Læreplanen dekker temaet og (minst ett) verb er på høyt kognitiv nivå (vurdere/resonnement og analyse) |

Siden ambisjonsindikatoren er gitt ved en kategorisk variabel og ikke en intervallvariabel, er det mest sannsynlig ikke "like langt" fra verdien 4 til 5 som fra verdien 3 til 4. Gruppen har også forutsatt at et læreplanmål med flere substantiver knyttet til forskjellige verb på ulike kognitive nivåer kan klassifiseres under flere temaer og på ulike kognitive nivåer.

Hvis flere læreplanmål på ulike kognitive nivåer dekker et tema, kodes temaet etter læreplanmålet med det høyeste kognitive nivået. På denne måten kan de antyde ambisjonsnivået – de høyeste forventningene til elevene etter undervisning i temaet.

Videre er analysen av mål og læringsambisjoner beskrevet ut fra tre allmenndannende dimensjoner: naturvitenskapens produkter (dens tanker og ideer, begreper, lover og teorier), naturvitenskapens prosesser (redskaper, prosedyrer og arbeidsmåter) og naturvitenskapen i relasjon til samfunn og matematikk.

Emnene og temaene innenfor fagområdene tar utgangspunkt i *TIMSS curriculum frameworks*.¹⁶³ De dekker et vidt spekter av emner innenfor områdene astronomi, teknologi, biologi, miljø og bærekraft, kjemi, fysikk, geofag. Vi kan ikke gjengi alle analysene i henhold til dette rammeverket, men gi et eksempel på hvordan kategoriseringen er gjort, for deretter å gjengi oppsummeringer av funn fra den sammenliknende analysen i fagrapporten.

Når det gjelder for eksempel astronomi, har gruppen vurdert læreplanenes ambisjoner med henblikk på *to* temaer: jorda i solsystemet og andre planeter i solsystemet. Emnet universet er videre delt inn i tre temaer: utenfor solsystemet, universets utvikling og utforskning av universet. En tilsvarende oppdeling i områder, temaer og emner er gjort for andre deler av faget. Fordelingen av emner vises i Tabell 26 Innholdsstandarder og læringsambisjoner i emnet solsystemet og universet i naturfag.

¹⁶³(Schmidt, Raizen, Britton, Bianchi & Wolfe 1997, Appendiks C, s. 191-200)

TABELL 26 INNHOLDSSTANDARDER OG LÆRINGSAMBISJONER I EMNET SOLSYSTEMET OG UNIVERSET I NATURFAG

| Emne | Tema | Land | | | | | |
|--------------|------------------------------|-------|---------|---------|------------------------|-----------|-------------------|
| | | Norge | Finland | Danmark | Sverige ¹⁶⁴ | Skottland | NZ ¹⁶⁵ |
| Solsystemet | Jorda i solsystemet | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Andre planeter i solsystemet | 4 | 0 | 4 | X | 0 | 0 |
| Universet | Utenfor solsystemet | 3 | 0 | 4 | X | 0 | 2 |
| | Universets utvikling | 3 | 0 | 2 | X | 0 | 2 |
| | Utforskning av universet | 4 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 |
| Gjennomsnitt | | 3.6 | 0.8 | 2.4 | | 0.4 | 0.8 |

X betyr at temaet er dekket i den svenske læreplanen (ingen verb beskriver elevenes kompetansenivå)

For å komme fram til denne tabellen har faggruppen først krysset av for hvilke temaer i TIMSS som er dekket i de ulike landenes læreplaner. I tillegg til å krysse av for disse temaene har gruppen angitt det høyeste kognitive nivået elevene kan forventes å nå etter undervisningen i temaet (tolket som ambisjonsnivået). Det er verbet som er kategorisert etter lavt, middels, høyt. Denne kategoriseringen er gjort i en matrise som angir både område, tema og verb.

Verdiene i tabellene er derfor resultatet av en analyse av alle målene / målet under hvert tema for hvert land. Antall mål varierer mellom områder, det vil si at verdiene ikke representerer gjennomgående mønstre eller trekk, men at de snarere er en beskrivelse av et målområde for et aktuelt emne. Noen ganger er det kun ett læringsmål, andre ganger flere læringsmål under hvert emne/tema. Slik gruppen har rapportert, vil ikke antall læringsmål under et tema påvirke reliabiliteten/påliteligheten av analysen.

Et viktig moment er at antall læringsmål under et tema ikke nødvendigvis sier noe om bredden i læreplanen: Ett komplekst læringsmål kan inneholde få og spissede/snevre læringsmål. Faggruppen antar også at antall verb ikke vil gi en sikker beskrivelse av ambisjoner. Ta formuleringene "gjøre eksperimenter og undersøkelser" og "gjøre eksperimenter og gjøre undersøkelser". I det siste tilfellet er det to verb, men ingen forskjell mellom de to formuleringene i hva elevene skal gjøre.

¹⁶⁴ Den svenske læreplanen inneholder ingen aktive verb som indikerer hvilken kompetanse elevene skal oppnå.

¹⁶⁵ Analysen tar utgangspunkt i level 7 på New Zealand (NZ). Dette nivået er mest sannsynlig høyere enn det norske 10. trinn. New Zealand vil derfor kunne ha tilbakelagt mange av de fagtemaene som blir vurdert i denne analysen.

Ser vi på Tabell 26, synes ambisjonsnivået, målt ved tematisk bredde (antall temaer som er dekket) og dybde (verbenes kognitive nivå), å være høyt i Norge sammenliknet med nivået i de andre landene. Danmark har middels høyt ambisjonsnivå (ca. 2,5), men det er vanskelig å gi en *kvalitativ* tolkning av gjennomsnittsverdien av en slik kategorisk variabel.

Ifølge fagrapporten dekker også den norske læreplanen alle de temaene som er tatt med i vurderingen ovenfor og har dermed stor faglig bredde. Den faglige dybden er naturlig nok større for emnet solsystemet enn universet – som de beskriver som de mer ”eksotiske” delene av astronomien.

Den tematiske bredden er større i Norge og Danmark enn i Sverige og særlig Finland på dette området. Danmark, Sverige, Skottland og New Zealand dekker mest sannsynlig emnet jorda i solsystemet på lavere nivåer/trinn, og det er det eneste temaet den finske læreplanen dekker. **Sverige** har fellestrekk med Danmark, men tar ikke opp temaet utforskning av universet.

Læreplanen i New Zealand dekker ikke temaet solsystemet, og den gir svake signaler om faglig dybde på temaer innenfor emnet universet. Utforskning av universet er for øvrig det eneste temaet læreplanen i Skottland dekker.

Analysen tyder på at ambisjonsnivået i den norske læreplanen innen astronomi er høyt dersom man relaterer kognitivt nivå til tematisk bredde. Den tematiske bredden er større i den norske og danske enn i den svenske og finske læreplanen. Skottland og New Zealand har et relativt lavt ambisjonsnivå innenfor astronomi.

Vi skal i det siste kapittelet oppsummere læringsambisjonene for flere av områdene i naturfag, men eksempelet ovenfor viser at hvert tema i læreplanen kan behandles både i dybde og bredde avhengig av hvordan innholdet konkretiseres og hvordan det arbeides med kognitive nivåer på måloppnåelse. Det vil si at kompleksitetsgrad ikke kan tolkes ut fra verbkonstruksjonen i målene, og heller ikke uten referanse til den konteksten måler viser til. Vi skal avslutningsvis nevne hvordan læreplanene i naturfag viser til kontekst for læringsbestrebelse.

Når det gjelder relasjonen til klasserommet og andre læringsarenaer, finner vi forskjeller mellom land. Dette har å gjøre med metodebeskrivelser i læreplanen og den måten læreplanen viser til bestemte læringsressurser på. De norske læreplanene skal i utgangspunktet være metodefrie. Det er den enkelte lærer og skole som gjennom lokalt læreplanarbeid skal velge sted og metode for undervisning og læring. Dette gjelder også retningslinjer for stedsbasert læring. I de tilfeller hvor sted for læring er nevnt, nevnes laboratorie- og feltarbeid. Den finske læreplanen skiller seg ut ved å presisere at undersøkelser skal skje i nærmiljøet, og ved å legge vekt på natur-, kultur- og sosialmiljø.

Metodebeskrivelser kan aktualisere det faglige innholdet gjennom ulike eksempler, men i likhet med stedsbasert læring finnes få eksempler i de aktuelle landenes målformuleringer. Grunnleggende ferdigheter er synliggjort i de norske kompetansemålene, og gjennom det finner vi implisitte metodebeskrivelser som for eksempel bruk av digitale hjelpemidler (animasjoner og elektronikk er nevnt spesifikt) og rapportskrivning. Til tross for begrenset bruk av verb som impliserer aktivitet, utmerker Sverige seg ved et større antall metodebeskrivelser, mens New Zealand og Skottland i større grad samsvarer med den norske modellen med tanke på hvordan målene formuleres.

SAMFUNNSFAG

Faggruppen for samfunnsfag har i likhet med de andre gruppene tatt utgangspunkt i hvordan verbene er formulert, og i neste omgang har man fortolket formuleringene ut fra den sammenhengen de står i. Et gjennomgående trekk ved målformuleringene i den norske læreplanen er at de ofte inneholder mer enn ett ledd, og dermed flere instruksjonsverb. Verbene innen et kompetansemål kan derfor plasseres under flere taksonomiske nivåer som i denne formuleringen: *"søkje etter og velje ut kjelder, vurdere dei kritisk og vise korleis ulike kjelder kan framstille historia ulikt"*. Det er derfor ikke sammenheng mellom antall mål og antall verb i tabellene.

I de svenske læreplanene finner vi instruksjonsverb i fagenes overordnede mål, som for eksempel anvende, tolke og reflektere, samt i beskrivelsene av kunnskapskrav for de tre ulike målnivåene (A, C og E). Kravet for nivå A er at elevens vurderinger (*bedömningar*) skal være *"välutvecklade och nyanserade"*.

I de svenske beskrivelsene av sentralt innhold brukes det få verb, men vi finner en del substantiverte instruksjonsverb. Et eksempel fra kursplanene i historie under temaområdet *forna civilisationer, från förhistorisk tid till cirka 1700* viser et slikt unntak med følgende beskrivelse: *"Jämförelser mellan några högkulturers framväxt och utveckling fram till 1700-talet, till exempel i Afrika, Amerika och Asien."* Her forutsettes det at eleven skal gjøre sammenlikninger.

I de finske læreplanene brukes det verb i angivelsen av de overordnede mål for faget og kriteriene for sluttvurdering. Det er kun verbene fra de overordnede målene og vurderingskriteriene i de finske læreplanene som er tatt med i tabellene nedenfor. I de danske læreplanene for samfunnsfagene finner vi instruksjonsverb i kompetansebeskrivelsene for trinnmål og sluttmål. Læreplanen for samfunnsfag (*social studies*) i det skotske *Curriculum for excellence* inneholder overordnede målformuleringer som inneholder instruksjonsverb. Disse skiller seg fra kompetansemål slik vi ser dem uttrykt i Norge, ved at de gjennom en bevisst bruk av pronomenet jeg beskriver oppnåelse av faglig forståelse og innsikt. Et eksempel på et slikt overordnet mål er dette: *"develop my*

understanding of my own values, beliefs and cultures and those of others". Andre slike overordnede mål er mer konkrete: *"explore and evaluate different types of sources and evidence"*. I dette eksempelet brukes verbene *utforske* og *evaluere* i tilknytning til det å arbeide med et historisk materiale.

I tillegg til de overordnede målene er kompetansebeskrivelser også her uttrykt på nivå fire innen de tre hovedområdene. Disse er også skrevet i jeg-form: *"I can describe attempts to resolve an international conflict and maintain the peace and can present my conclusion about how effective these attempts were"*. Eleven skal her være i stand til å beskrive et komplekst faglig tema, og å trekke konklusjoner gjennom egne vurderinger. Eksempelet synliggjør hvordan et lavtaksonomisk verb som beskrive er uttrykk for en høy faglig kompetanse. I denne sammenlikningen er det beskrivelser av kompetansemål for nivå fire som blir sammenliknet, siden de overordnede målene er felles for alle de tre fagområdene innen samfunnsfaget.

Det læreplanverket som byr på de største utfordringene når det gjelder å identifisere verb i kompetansebeskrivelsene, er det newzealandske. Det nasjonale læreplandokumentet er et overordnet rammeverk som skal danne utgangspunkt for lokalt tilpassede læreplaner. Når det gjelder samfunnsfag (*social science*), er kompetansebeskrivelsene felles fram til og med nivå fem. Tekst som kan brukes i vår kontekst, finnes i de fagspesifikke målformuleringene fra trinn seks til åtte (*achievement objectives*).

På samme måte som i Skottland er beskrivelsene primært knyttet til en overordnet faglig forståelse og innsikt: *"Understand that the causes, consequences, and explanations of historical events that are of significance to New Zealanders are complex and how and why they are contested."* Selv om en her kan tolke slike beskrivelser og resonnerer seg fram til aktuelle verb, er det en kompleks oppgave som går langt utover de rammer som ligger til grunn for denne analysen. New Zealand vil derfor framstå med målformuleringer som alle ligger på det høyeste taksonomiske nivået. Det som kunne vært av interesse, er å analysere eksempler på lokalt utviklende læreplaner for samfunnsfagene og se i hvilken grad verb på ulike nivåer blir brukt for å operasjonalisere den overordnede nasjonale rammen. Lokale skolemyndigheter har store muligheter for å skape læreplaner som kan framstå som annerledes enn det mønsteret vi ser i Norden, når det gjelder både valg av fagtilbud, struktur og innhold.

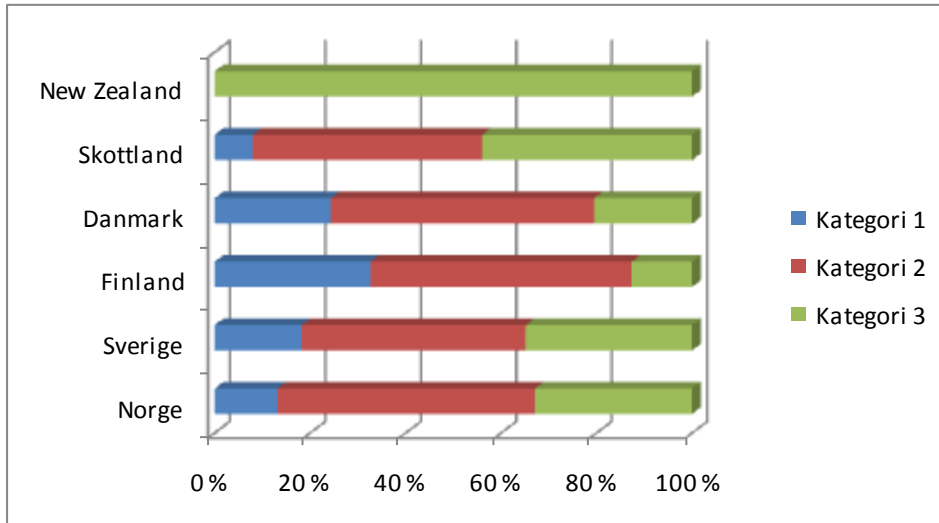
Det å skulle synliggjøre likheter og forskjeller gjennom den mest vanlige innfallsvinkelen, å peke på likheter og forskjeller i verbbruken, er derfor ikke uten utfordringer. For å gi et skjematisk overblikk har faggruppen for samfunnsfag valgt å strukturere målene etter vanskegrad ut fra følgende kategorisering:

Kategori 1: Enkle mål knyttet til reproduksjon / enkelt faktastoff

Kategori 2: Middels utfordrende mål knyttet til bruk av faktastoff, gjengivelse av komplekst faktastoff og forståelse

Kategori 3: Svært utfordrende mål knyttet til analyse, vurdering og nyskapning

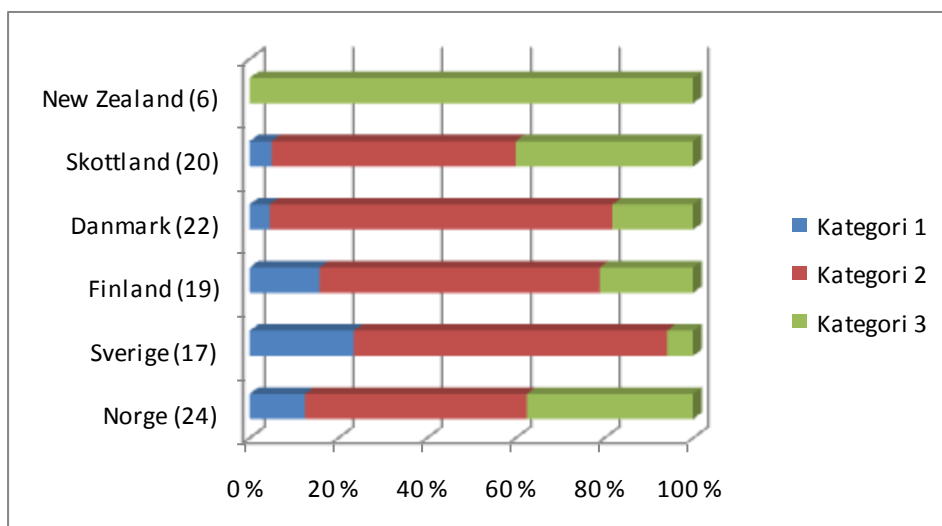
Figur 14 gir en oversikt over vektingen av disse kategoriene i ulike land for et et samlet samfunnsfag som inkluderer deldisiplinene historie, geografi og samfunnskunnskap for alle land.



FIGUR 14 MÅL I SAMFUNNSFAG I SEKS LAND

Det går fram av figuren at læreplanene i Finland har færrest mål i kategori 3, mens New Zealand utelukkende har mål i denne kategorien. Mellom disse to ytterpunktene plasseres Skottland, Sverige og Norge, hvorav Skottland har flest produktive mål og Norge færrest.

Faggruppen har også analysert disiplinene enkeltvis.

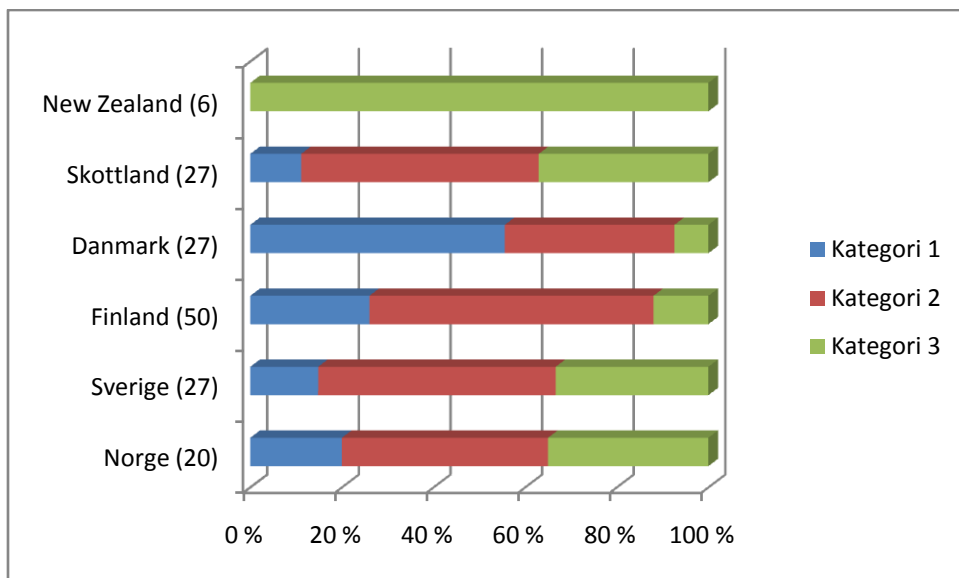


FIGUR 15 MÅL I HISTORIE I SEKS LAND (ANTALL I PARENTES)

Når det gjelder **historie**, er et gjennomgående trekk i alle land med unntak av New Zealand at tyngdepunktet er på et middels kompleksitetsnivå (se Figur 15). På dette nivået brukes verb som forklare, anvende, presentere, gjøre rede for. Et annet fellestrekk er at alle land, med unntak av Sverige, har flere verb i kategorien nivå 3 enn i kategorien nivå 1. Verb som er kategorisert i nivå 3, kan for eksempel være vurdere, diskutere, evaluere, tolke. Verb som er kategorisert i nivå 1, kan være for eksempel beskrive, gi eksempler på, fortelle.

New Zealand har svært få kompetansebeskrivelser: kun to for hvert av de tre trinnene som er aktuelle i denne sammenhengen. De vil ikke bli diskutert videre. Målene er dessuten formulert på en slik måte at de skildrer elevens utvikling av en overordnet faglig forståelse og innsikt. Disse målene skal danne en ramme for lokale læreplaner i samfunnsfag. New Zealand skiller seg dermed fra Norge og Skottland både ved antall verb og antall nivåer.

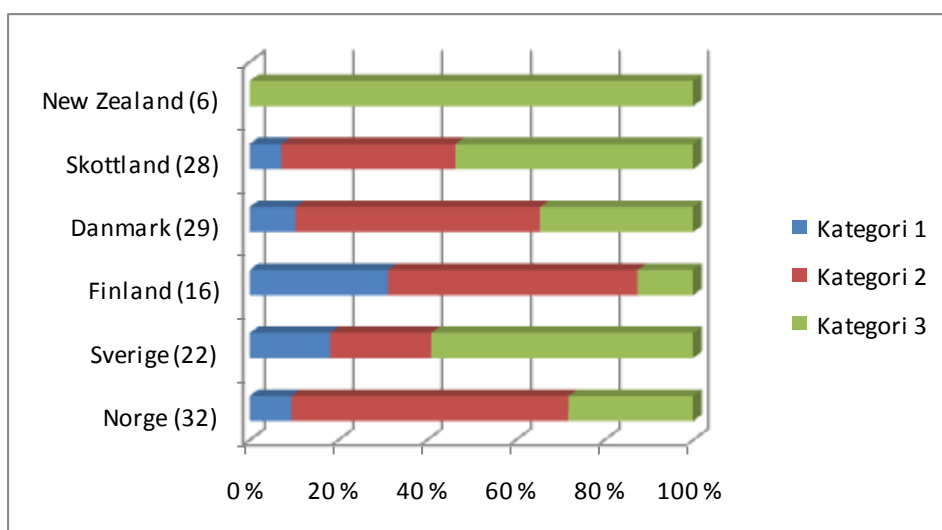
Når det gjelder historie som et hovedområde i læreplanen i samfunnsfag i Kunnskapsløftet, kan man konkludere med at dette området ikke skiller seg fra andre lands læreplaner i nevneverdig grad. Likheten er størst med kompetansebeskrivelsene i Skottland og Danmark og med de overordnede målene i Finland og Sverige.



FIGUR 16 MÅL I GEOGRAFI I SEKS LAND (ANTALL I PARENTES)

Figur 16 viser for **geografi** som for historie at alle landene, med unntak av Danmark, har hovedtyngden på kategori 2, dvs. mål som har med anvendelse å gjøre. Danmark skiller seg ut med hovedtyngden på reproduksjonsmål, og det er utypisk når vi sammenlikner med andre fag. For Norge, Sverige og Skottland har produktive mål andre prioritet, mens Finland vektet reproduserende mål som sitt andre tyngdepunkt.

Ut fra denne oversikten ser det ut til at Danmark er mer faktaorientert med sine instruksjonsverb enn de andre landene. Den finske læreplanen for geografi, med sin vektlegging av både kategori 2 og 1, er ikke helt ulik den danske. Norge, Sverige og Skottland har en litt annen profil med vektlegging av anvendelsesmål og produktive mål.



FIGUR 17 MÅL I SAMFUNNSKUNNSKAP I SEKS LAND (ANTALL I PARENTES)

Av Figur 17 for **samfunnskunnskap** ser vi at Norge, Finland og Danmark vektlegger et middels kompleksitetsnivå (kategori 2). Både Norge og Danmark har kategori 3 som andre prioritet, mens Finland har nivå 1 som andre prioritet. Sverige og Skottland har flest mål på nivå 3 og sitt andre tyngdepunkt på nivå 2. Totalt sett er derfor kompleksitetsnivået betraktelig høyere i Sverige og Skottland enn i Norge og Danmark.

Kvalitativt sett er det også viktige nyanser mellom land. I Norge anvendes mange mål som dreier seg om at elevene skal "drøfte", mens i Danmark skal de "reflektere" og "forstå". Det er en klar forskjell mellom verbene. Bruken av verbet "drøfte" tyder på at målene er produktive, mens bruken av verbene reflektere og forstå tyder på at målene er reseptive.

Med den anvendte og produktive orienteringen som preger læreplanen i Norge, kan planene oppfattes som mer *utadrettet og ferdighetsorientert* enn læreplanene i Danmark og Finland, som mer er rettet mot *intellektuelle prosesser*. De svenske læreplanene tenderer mot å blande ulike verb på nivå 3.

NORSK PROFIL— EN SAMMENLIKNING MELLOM FAG

- I engelskfaget finner vi at kompetansemålene i den norske læreplanen fordeler seg jevnt mellom de tre gruppene av mål, mens den svenske læreplanen har prioritert mål i kategori 3. Danmark skiller seg ut med stor vekt på anvendelsesdimensjonen (kategori 2).
- Den norske læreplanen i matematikk legger større vekt på kompliserte mål (kategori 3) enn enkle mål (kategori 1) og har en relativt stor andel av sine mål på det midterste nivået. Det samme mønsteret finner vi i Sverige, men her legger læreplanen større vekt på de to øverste kategoriene. Finland plasserer seg i en mellomstilling med størst vekt på nivå 2.
- Til sammenlikning har den danske og skotske læreplanen ingen reproduserende mål. Danmark har sine mål jevnt fordelt på gruppe 2 og 3, mens Skottland og New Zealand peker seg ut ved å ha overvekten av sine mål på det anvendte nivået (kategori 2).
- Sammenliknet med de andre landene synes Norge å ha et høyt ambisjonsnivå og en relativt balansert differensiering mellom målnivåer, selv om Norge peker seg ut som et land med flest mål på nivå 1.
- **Naturfagsgruppen** har valgt å anvende et eksternt rammeverk fra TIMSS til å definere kompleksitetsgraden i læringsambisjonene. Deres framgangsmåte er å tolke de kognitive ferdigheter som målet forutsetter, som igjen vektet opp mot innholdsstandarder i TIMSS.
- Den oversikten som er laget for naturfag, viser hvor omfattende dette faget er i antall mål.
- Vi ser også at Norge og New Zealand skiller seg ut med færrest detaljerte anvisninger. Dette kommer av at landene har et felles naturfag. Likevel betyr denne forskjellen at

de andre nordiske landene har mer detaljerte målanvisninger for de enkelte fagdisipliner.

- Vektingen av målnivåer er relativt lik mellom Finland, Danmark og Norge. New Zealand og Skottland peker seg ut med tyngdepunktet i kategori 2, mens de nordiske landene har den største prosenten av mål i kategori 1.
- I for eksempel astronomi finner gruppen ut at den tematiske bredden er stor, og at den faglige dybden varierer mellom underområder innenfor temaet, som solsystemet og universet, etter hvilket kognitivt nivå som gjenspeiles i læringsforventningene. Den tematiske bredden er større i Norge og Danmark enn i Sverige og særlig Finland på dette området. Læreplanen i New Zealand dekker ikke solsystemet som tema og gir svake signaler om faglig dybde innenfor universet som tema.
- Læreplanene for samfunnsfag i Finland har færrest mål i kategori 3, mens New Zealand har mål utelukkende i denne kategorien. Mellom disse to ytterpunktene plasseres Skottland, Sverige og Norge, hvorav Skottland har flest produktive mål og Norge færrest.

KAPITTEL 12 LÆRINGSAMBISJONER, NIVÅBESKRIVELSER OG STANDARDER

Dette kapittelet oppsummerer noen hovedfunn som svar på oppdragets problemstilling. Mål og læringsforventninger for ungdom i 15–16 års alder er drøftet på bakgrunn av landenes utdanningssystemer og reformer. I undersøkelsen har vi sammenliknet læreplaner for 10. trinn i fem fag fra seks land. Hovedproblemstillingen er å vurdere om målene og læringsambisjonene i læreplanene i Norge er på høyde med dem i andre lands læreplaner.

Sentrale forskningsspørsmål har vært:

- Hvordan beskrives mål og læringsambisjoner for elever i 15–16 års alder?
- Hva karakteriserer læreplanene i Norge sammenliknet med tilsvarende dokumenter i andre land?
- Hvordan kan mål og læringsforventninger forstås på bakgrunn av pågående utdanningsreformer og organisering av utdanningssystemene i de aktuelle land?

MÅLNIVÅER

Kompetansemål kan ikke leses som enkeltstående formuleringer, men må sees i sammenheng med formål og innhold i det enkelte fag. Denne undersøkelsen har analysert formål, kunnskaps- kompetanse- og nivåbeskrivelser i fem fag for å avklare hvilke mål og læringsforventninger elevene stilles overfor i 15–16 års alder. I kapittel 11 sammenliknet vi kompleksiteten i målformuleringene i de ulike landenes læreplaner. I dette avslutningskapittelet skal vi se på mål og kompetansebeskrivelser som uttrykk for læringsambisjoner i de ulike fag. Med læringsambisjoner menes de samlede læringsforventninger som rettes mot elevene i de enkelte fag.

Analysen har vist med all tydelighet at de samlede læringsforventningene i læreplanene er høye. Fagene dekker et bredt spekter av kunnskaper og ferdigheter. I Kunnskapsløftet heter det:

”Kompetansemålene angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn. Elevene vil i ulik grad nå, eller kunne nå, de fastsatte kompetansemålene. Skolen skal gi tilpasset opplæring slik at hver enkelt elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse, jfr. opplæringsloven § 1-2.”¹⁶⁶

¹⁶⁶Hentet 03.01.11 fra http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Kort-om-ulike-begreper-i-lareplanverket/

Kompetansemålene i Kunnskapsløftet representerer det høyeste ambisjonsnivået i læreplanene og gjelder alle. Målene forplikter alle med ansvar i skolen til å tilrettelegge for høyeste grad av måloppnåelse. Sett på bakgrunn av lov- og forskriftsverket er denne bestemmelsen en regulerende norm for handling.

Det er en uttalt forventning at elevene kan oppnå målene i ulik grad. Det er heller ikke utformet vurderingskriterier eller standarder som krever at elevene oppnår et bestemt nivå av kompetanse. Det vil si at kompetansemålene i Kunnskapsløftet er uttrykk for en åpen målorientering, som er normgivende, men ikke nødvendigvis standardiserende.

I andre land pågår det arbeid med å utforme standarder for opplæringen. Slike standarder beskriver nivåer på elevenes prestasjoner og måloppnåelse i ulike fag. Utforming av standarder inngår i reformarbeidet på nasjonalt plan, og dette reformarbeidet synes å dreie fra målstyring til resultatstyring i flere land. Når landene skal utforme nasjonale standarder, bruker myndighetene ulike rammeverk som modeller, og som nevnt er det to rammeverk som har en overordnet status: European Qualifications Framework (EQF)¹⁶⁷, som er en del av EUs strategi for å harmonisere utdanningssystemer, og Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), som inngår i Europarådets arbeid for å forbedre språkopplæringen.¹⁶⁸ Sistnevnte system beskriver en global skala for måloppnåelse og har relevans utover Europas grenser.

Rammeverk for internasjonale storskalaundersøkelser som PISA og TIMSS har en mer indirekte påvirkningskraft på læreplanutformingen i de ulike land. Denne indirekte styringen skjer gjennom publiserte undersøkelser som spesifiserer læringsforventninger på nasjonalt plan. Ikke minst aktualiseres nivåer for kritisk grense og nivåer for hva som er et fremragende nivå, dvs. hvilke prestasjoner som tilskrives på den nederste og den øverste delen av skalaen.¹⁶⁹ Felles for disse rammeverkene er at det utformes matriser med evidensbaserte indikatorer som tilpasses hva elever skal kunne mestre på bestemte nivåer i utvalgte kontekster. Det er slike indikatorer som nå utformes i tilknytning til lands læreplansystemer, men uten nødvendigvis å være utprøvd på samme måte som i de store internasjonale undersøkelsene.¹⁷⁰

Vår undersøkelse er en sammenliknende dokumentanalyse av kompetansemålene i Kunnskapsløftet og andre lands målbeskrivelser og standarder. Standardbegrepet er ikke

¹⁶⁷(Education and Culture DG 2010)

¹⁶⁸(Council of Europe 2007a)

¹⁶⁹(Kjærnsli & Roe 2010)

¹⁷⁰(Throndsen et al. 2009)

nødvendigvis anvendt i læreplanene, men standardene omtales som vurderingskriterier eller kunnskapskrav. Felles for disse kravene er at de angir prestasjons- eller mestringsnivå i arbeid med skolefag og da særlig hva elevene skal vite og kunne i arbeid med fag. Selv om standarder kan inngå i undervisvurdering, synes de i stor grad å formalisere sluttvurderingen som på ungdomstrinnet. Derfor er det klare paralleller i måten standarder/kunnskapskrav utformes på, og de karakterskalaene som benyttes i sluttvurderingen i de ulike land.

Siden kompetansemålene i Norge angir det høyeste ambisjonsnivået, har vi sammenliknet disse målene med relativt høye krav eller målnivåer i de andre landene. I Finland er sammenlikningsgrunnlaget mål for 9. klasse og kriterier for *vitsordet* [karakter] 8 ved sluttbedømmingen. 8 angir et meget godt prestasjonsnivå, men er ikke det høyeste nivået i Finland, siden karakterskalaen omfatter ti nivåer. Det betyr at finske elever kan forventes å prestere mer enn det som er skrevet i kriteriegrunnlaget i læreplanen, og som vi undersøker i denne rapporten.

I Sverige har vi analysert mål og kunnskapskrav for nivå A, som er det høyeste nivået. I Skottland har vi analysert kvalifikasjoner for seniornivået, S4, og i New Zealand mål som gjelder *level 6–7*. Siden landene opererer med ulike nivåbetegnelser, utformes nasjonale oversiktskart hvor skoleslag, årstrinn og nivåangivelser settes inn i et system. Systemene er tilpasset nivåskalaer i de internasjonale kvalifikasjonssystemene.

Nivå- og standardbeskrivelser representerer ulik grad av målforpliktelse på bestemte årstrinn. Det betyr at målformuleringene eller kravene er tilpasset elever i for eksempel 15–16 års alder. I Skottland er det likevel ikke forventet at alle elever i denne årsklassen oppnår kvalifikasjonskravene, og i New Zealand dekker nivåbeskrivelsene flere årstrinn. I Sverige vil man kunne oppnå resultater på en skala fra A til E. Her beskrives også minimumskrav for å bestå et studieløp for å avansere videre i utdanningssystemet. I de fleste land stilles det visse minimumskrav for å komme videre i utdanningsløpet etter ungdomstrinnet. Det skaper behov for opptaksprogrammer for de elevene som ikke har det nødvendige forutsetningsgrunnlaget for å klare seg i videregående studier. Sverige legger til rette for individuelle programmer innenfor et slikt system.

Differensieringen mellom nivåer er som nevnt tilpasset de europeiske rammeverkene, EQF¹⁷¹. I og med at man i Norge har utformet kompetansemål for å vurdere elevenes læring, kan det hevdes at Kunnskapsløftet går langt i å definere mål på kunnskaper og ferdigheter, men som vi også viser, er kompetansemålene svært komplekse og angir ikke minstemål. De er heller ikke utformet som kriterier for selvurdering, slik de tilsvarende målene er i den

¹⁷¹Hentet 03.01.11 fra http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm

skotske læreplanen med sine formuleringer med "I can", og slik målene er i det felles europeiske rammeverket for språkopplæring (CEFR)¹⁷².

Vår undersøkelse viser at målnivåer kan utformes både generelt og konkret. Ofte anvendes adjektiv for å differensiere mellom nivåer, som i EQF og i de svenske kunnskapskravene, og slik vi kjenner det igjen fra karakterskalaene. Det synes å være en trend å utvikle slike standardsett, men som vi også har sett, finnes det fortsatt læreplaner utformet i kjent stil, med formål og innholdsbeskrivelser.

Teksten i seg selv synes å etablere en form som opprettholder læreplanene som retningsgivende dokumenter. Dette tyder på at mål- og resultatstyringen ikke erstatter såkalte departementale systemer som utformer rammer og reguleringer i styring av skolen. Det er heller slik at en uttalt resultatstyring impliserer velfungerende lover og regelverk som ikke styrer i detalj, men som likevel opprettholder en stabilitet i utdanningssystemet. Vi har sett på en slik styringsform som et system på "to ben" som kombinerer betingelsesprogrammer med målprogrammer.¹⁷³

I vår undersøkelse utmerker Finland seg som et land som fortsatt preges av betingelsesstyring, selv om myndighetene også utformer kriterier for vurdering. Forvaltningen av skolesystemet er i stor grad inputbasert, men likevel fleksibelt når det gjelder fag- og tidsfordeling.

Betingelsesstyring er i hovedsak knyttet til utforming av velfungerende rammer som ikke nødvendigvis påvirker i detalj hva den enkelte kommune, skole eller lærer skal gjøre på sine ansvarsområder. Rammene er snarere en institusjonell støtte til utøvelse av autonome roller som sikrer et godt skolesystem.

Fra landbesøket i Finland fikk vi inntrykk av at det er et tett samarbeid mellom stat, kommune og skole og mellom utdanningsmyndigheter og lærerutdanningsinstitusjoner. Lærere fungerer som profesjonelle aktører i klasserommet, hvor pedagogisk vurdering sikrer at elevene får hjelp tidlig i opplæringsløpet.

En slik vurderingsform er ikke nødvendigvis forskningsbasert, men utøves med skjønn, dvs. at lærerne trekker veksler på erfaringer fra egen praksis når de vurderer elevene i klasserommet. Det er lite som tyder på at denne formen for betingelsesstyring skaper svake resultater, om man legger PISAs resultater til grunn.

¹⁷²Hentet 03.01.11 fra http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp

¹⁷³(Bachmann & Sivesind I trykk)

Regulering av fag- og timefordelingen er også uttrykk for en betingelsesstyring som i Norge er forsterket gjennom et felles nasjonalt tilsyn. En slik detaljstyring sikrer likebehandling i systemet, dvs. at elevene har like lange dager på skolen uansett hvor i landet de bor. I Norge har også alle elever rett til videregående opplæring etter ungdomstrinnet. Dette systemet skaper også forutsigbarhet gjennom organisering av rammer og betingelser, men er ikke like fleksibelt med hensyn til bruk av tid som de andre landenes systemer.

Vi ser også at læreplaner i Norge integrerer fagområder som naturfag og samfunnsfag til forskjell fra de andre nordiske landene. Den norske modellen skaper fleksibilitet med tanke på organisering av fagdisiplinene innenfor de gitte timeressursene. Det er mulig at Finland vil integrere fagdisipliner til større fagområder i den nye reformen som antagelig skal settes i verk fra skoleåret 2013/2014. Som vi ser, har landene valgt ulike former for regulering og fleksibilitet gjennom hva vi kan kalle betingelsesstyring.

MÅL OG KONTEKST FOR LÆRING

I analysen av læringsambisjoner inngår en vurdering av faglig bredde og dybde. Faglig dybde har både med perspektiv å gjøre, om man studerer mange sider ved en sak, og hvordan elever arbeider med et område. Bredden angår hvor omfattende fagene er med hensyn omfanget av temaer. Læringsambisjoner har også med konteksten å gjøre. Kontekstuelle forhold kan angi lavere eller høyere ambisjonsnivå for arbeid med fag.

I formålsbeskrivelsene har vi sett at utdanningen sikter mot livslang læring og elevenes funksjonsdyktighet etter at de er ferdige på skolen. Når læringskonteksten spenner over et livslangt perspektiv og omfatter hele skolens omverden, blir læringsforventningene høye. Kompleksiteten i læringsambisjonene øker med forventningene og framtidsutsiktene.

Formålene i de norske læreplanene har, mer enn noen andre, uttalte ambisjoner om å oppdra elevene til medborgerskap. Elevene skal være aktive, medvirke og oppdras til å forandre både samfunn og kultur. Formålene for fagene utdyper de normative sidene ved skolen som institusjon.

En forskjell mellom norske og skotske læreplaner er den globale orienteringen. Det synes som om den nasjonale dimensjonen blir fremmet i arbeidet med nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. I for eksempel New Zealand skal det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket endre tittel til det newzealandske kvalifikasjonsrammeverket. En liknende tittel finnes i Skottland. De nye standardene setter nasjonen på dagsorden, selv om europeisering og globalisering danner den motivasjonelle bakgrunnen for utviklingen av dem.

Med miljø- og samfunnsproblemer aktualiseres behovet for undervisning og opplæring som handler om å øke elevenes bevissthet til holdningsspørsmål, men skal denne type læringsambisjoner beskrives i form av standarder for vurdering?

De norske læreplanene ligger foran når det gjelder å tematisere globale spørsmål og medborgerskap, noe som forsterker den samfunnsmessige relevansen av utdanningen. Vi ser en liknende orientering i den nye reformen i Skottland og i den reformen som forberedes i Finland.

Spørsmålet er likevel om alle sider som kan standardiseres, bør omfatte holdningsspørsmål, og om vurderingsystemene skal omhandle alle sider ved læring. Det vide resultatbegrepet motiverer til et system hvor alt, både kvalitative og kvantitative sider av læring, inngår i vurderingsarbeid. Nye former for vurdering rommer mer enn hva som tradisjonelt har latt seg formalisere i form av sluttkontroll (standpunktkarakterer og eksamen).

I de nye læreplanene i Skottland synes mangesidigheten å være et ideal. Her angår reformene ulike sider av det å være menneske, blant annet kapasiteten til å mestre seg selv som det øverste målnivå. Horisonten for kontekstforståelsen endres fra å omfatte globale spørsmål til å omfatte erfaringer og selvforståelse på individuelt plan.

Skillet mellom hva som skal være et politisk, profesjonelt og offentlig ansvar, og hva som i første rekke angår privatsfæren, er en aktuell problemstilling som angår hvordan mål formuleres, og hvordan styring skjer (se Tabell 1). Dersom læreplanmålene og standardene angår temaer som handler om den individuelle selvbestemmelsen, kan læreplanene fungere begrensende på privatsfæren. Dersom læreplanene går for langt i å forlange at lærerne skal gå inn i oppdragesspørsmål om private anliggender, kan dette gå utover verdighet og integritet i kommunikasjonen mellom lærer og elev. I så tilfelle vil profesjoner gå utover sitt mandat.

I mange år har læreplanen som et betingelsesprogram satt grenser for hva skolen skal handle om, og hvordan påvirkningen skal skje mellom lærer og elev. Hvor langt kan en myndighet tillate seg å sette standarder for individers selvdannelse? Hvor stor del av elevenes læring skal være en konsekvens av målrettet påvirkning? Det er disse spørsmålene som har begrunnet prinsippet om "ansvar for egen læring", som baseres på et ansvarlighetsprinsipp, og som ikke må forveksles med "ansvar for egen undervisning". Når læreplanene legger opp til stor grad av selvregulert aktivitet, vil undervisningsansvaret overføres fra lærer til elev, og det kan føre til et uforsvarlig system.

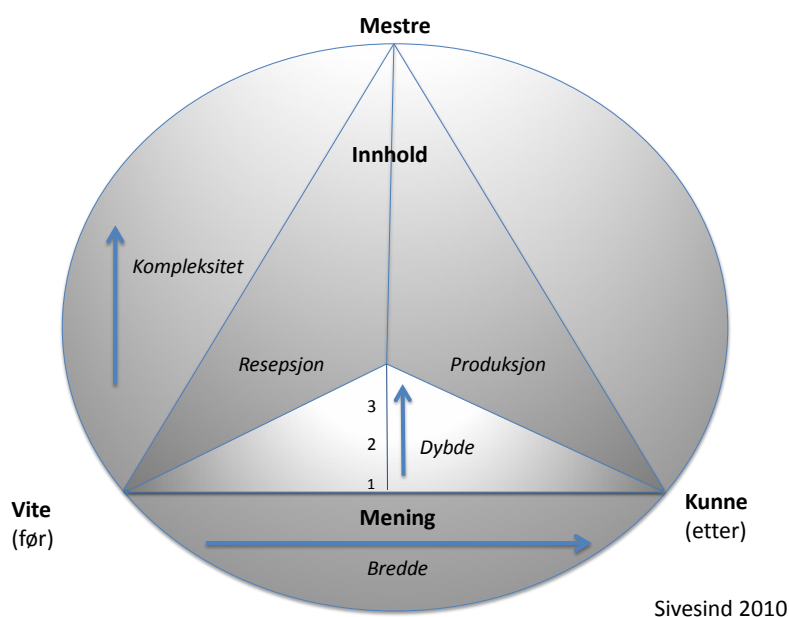
I Norge har man forsøkt å unngå å formulere kompetansemål om følelsesmessige og holdningsmessige sider ved læring. De normative og oppdragende sidene ved opplæring er beskrevet i formålene og muliggjort gjennom kunnskapsformidling, men ikke i form av

ensrettet påvirkning eller målorientering. Denne oppdelingen mellom læreplanens deler og funksjoner er en god idé.

Formålene i Norge er velstrukturerte i formen, men som nevnt synes undervisningsbegrepet å være underkommunisert. Andre lands læreplaner kobler sine målformuleringer i større grad til det som foregår i undervisningen. Det kan bety at både formål og kompetansemål i Norge forplikter elever mer enn lærere. Et beslektet problem er de åpne kompetansemålene, som må konkretiseres lokalt for at man skal kunne nå dem. En åpen målstyring kan føre til at elever "går seg vill" om ikke lærere ser sitt ansvar og strukturerer læringsarbeidet i klasserommet. Ikke minst er det viktig at skolen følger opp elever med profesjonell støtte og hjelp.

KUNNSKAP OG LÆRINGSAMBISJONER I LÆREPLANER

For å strukturere den framstillingen som går nærmere inn på fag og land, skal vi vise til følgende modell:



FIGUR 18 LÆREPLANENS KUNNSKAPSGRUNNLAG¹⁷⁴

Analysen har vist at det er fruktbart å skille mellom reseptive og produktive målorienteringer. Dette er i særlig grad løftet fram i analysen av morsmål/førstespråk, som er viet stor plass i denne rapporten. Gjennom konkrete beskrivelser har faggruppen for

¹⁷⁴(Sivesind 2010)

morsmål/førstespråk illustrert typiske trekk ved de ulike lands læreplaner og poengtert hva som er den norske profilen i læreplaner for **morsmål** i en internasjonal målestokk. Vi viser til punktlistene etter hvert kapittel, som oppsummerer viktige funn.

For *literacy* som utgangspunkt for teoriutvikling har vunnet stor oppslutning på tvers av fagmiljøer, har morsmål blitt et regifag for arbeid med andre fag. I de norske læreplanene uttrykkes dette gjennom de grunnleggende ferdigheter som det å kunne uttrykke seg muntlig, det å kunne uttrykke seg skriftlig og å det å kunne lese. I tillegg har Kunnskapsløftet satset på *numeracy*, gjennom satsingen på regneferdigheter og i tillegg digitale ferdigheter som skal integreres i alle fag. I læreplanen i Norge inngår både reseptive og produktive ferdigheter, men de reseptive målene er ikke like klart uttrykt i alle fag.

I arbeid med reseptive mål må elevene sette seg inn i kunnskap, dvs. utvikle innsikt i, fortolke og forstå både begreper og prinsipper i fag. Produktive mål handler om å utvikle kvalifikasjoner i å anvende og utforske kunnskap og viten. Dette skillet mellom reseptive og produktive mål er klart uttrykt i Europarådets rammeverk for språkopplæring (CEFR) og er også innarbeidet i det europeiske rammeverket, EQF. I sistnevnte rammeverk settes det et skille mellom *å vite* og *å kunne*, som basis for *å mestre kompetanser av mer generell art* (se hjørnene Figur 18).

At en elev *vet*, vil si at han/hun har satt seg inn i sentrale kunnskapsfelt og gjort seg fortrolig med begreper, prinsipper og perspektiver gjennom bruk av reseptive ferdigheter. At man *kan* noe, vil si at man på den ene side behersker "gjøringer", og at man på den annen side kan bestemte framgangsmåter for presentasjon av egen og andres kunnskap på en produktiv måte. Begge sider inngår i sosiokulturell læring, dvs. en felles meningsdanning på tvers av fag, en horisontal dimensjon i all kommunikasjon som gjelder undervisning og læring i skolen.¹⁷⁵

Vår læreplananalyse viser at landene vektlegger reseptive og produktive ferdigheter noe forskjellig (Figur 18). Analysen av morsmål/førstespråk viser at den norske læreplanen heller mot den produktive siden av figuren, mens Finland klart er det landet som er mest orientert mot den reseptive siden. Det har å gjøre med at læreplaner i Finland gjøre et skille mellom innholdsmål og kompetansemål. Denne distinksjonen er også interessant i utforming og vurdering av standarder.¹⁷⁶

¹⁷⁵(Ottesen 2006; Aas 2009)

¹⁷⁶Det skilles mellom *core standards* og *learning standards*. Læringsstandarder er først og fremst tenkt som læringsstøttende i vurderingsarbeid. *Core standards* viser til kjernekompetanser i fag og den reseptive dimensjonen i læreplaner.

Skillet mellom innholdsmål og kompetansemål har både med form og innhold å gjøre. Fordi kompetansemålene i de norske læreplanene er skrevet for å kunne vurdere elevenes læring i form av observerbare mål, er det enkelte verb utelatt fra målene, som for eksempel fortolke og forstå. Dette er sentrale begreper i humanistiske fagtradisjoner, men er i liten grad uttrykt i de norske læreplanene. Man kan spørre seg om dette har betydning, ikke bare for hvordan læreplaner styrer, men for selve innholdet i faget og hvilke temaer som kan berøres.

Dersom man sammenlikner målene med hensyn til innholdsdimensjonen, som er plassert på den vertikale akse i figuren, framstår bildet som noe mer sammensatt. Finland er det landet som har færrest mål på det høyeste kompleksitetsnivået i morsmål, og i dette faget legger læreplanen vekt på undervisningsnære og enkle målsetninger. Sett i et styringsperspektiv synes finske læreplaner å være mer betingelsesorienterte enn newzealandske og skotske læreplaner, som er mer målorienterte i likhet med Kunnskapsløftet.

Med en målorientert læreplan, som de norske, newzealandske og skotske er eksempler på, synes fagene å være bredere orientert enn hva som er tilfellet i de finske læreplanene, som i større grad er fagspesifikke og skolerettede. Betingelsesorienterte programmer har den funksjonen av å avgrense eller sette rammer for hva elevene skal møte av kunnskap i et fag. Det skjer gjennom objektivisering av kunnskapen og vekt på innlæring. Vi ser at finske læreplaner i større grad enn de andre læreplanene legger vekt på nettopp innlæring og dessuten nevner planmessig øvelse og systematisk trening i noen fag.

Den skotske læreplanen er mer erfaringsorientert og individbasert, og forutsetter som nevnt at elever skal lære å lede seg selv. Planen viser ikke bare til kognitive sider, men til følelsesmessige uttrykk og opplevelser. Læreplanens prinsipper orienteres mot meningsdimensjonen i læreplanen, ikke helt ulikt den reformpedagogiske tenkningen som har preget de norske læreplanene. Meningsdimensjonen er plassert nederst på den vertikale akse og angår kommunikasjonen mellom lærer og elev (se Figur 18).

Læreplanene i Norge er som nevnt minimalistiske når det gjelder innholdsbeskrivelser. De danske læreplanene representerer den andre ytterligheten gjennom å beskrive en kanon. Målene i den norske læreplanen er klare på hvilke kompetanser eleven skal tilegne seg, men lister ikke opp hvilke begreper og prinsipper som skal inngå undervisningen.

De fleste læreplaner i fag, som for eksempel den danske, finske og skotske, stiller mer eksplisitte krav til undervisningen. I for eksempel matematikk er den finske og svenske mer konkret på matematisk tenkning og arbeidsmåter.

Noen vil hevde at en åpen læreplan som den norske fører til stor variasjon i praksiser, men mye tyder på at tradisjonelle praksiser videreføres når læreplaner åpner for stor variasjon,

noe som også tilsier at vurdering på et faglig skjønnsmessig grunnlag kan skape forutsigbarhet i systemet. Når elever skal vurderes, vil innholdet være sentralt.

Det kan også hevdes at det er urettferdig å vurdere elever etter kunnskap de ikke har fått presentert eller arbeidet med i undervisningen, og en vurdering på et slikt grunnlag kan også sies å gi et tilfeldig resultat, også i eksamenssituasjonen. På dette grunnlaget er det god grunn til å justere læreplanenes målsetninger, først og fremst med tanke på å strukturere kunnskapsdimensjonen i fag.

Dersom læreplanene i Norge hadde hatt en standardisert kanon i for eksempel norskfaget og denne kanonen hadde representert noe nytt i forhold til hva lærere normalt gjennomgår og elever arbeider med, kunne dette skapt større forskjeller, i alle fall i en overgangsperiode, når vi vet at det tar mange år før alle skoler har innarbeidet læreplanens krav.¹⁷⁷ En åpen læreplan fører ikke nødvendigvis til store endringer, og det er ingen grunn til å anta at Ibsen glemmes selv om læreplanene ikke nevner ham.¹⁷⁸

KUNNSKAP OG KOMPLEKSITET

Når det gjelder *kunnskapsbeskrivelser*, er noen læreplaner eksplisitte på hva elever skal lære i fag, det vil si at de fokuserer på innholdsdimensjonen ved å peke ut tematiske kunnskapsområder. Det interessante utviklingstrekket i denne sammenhengen er at jo mer resultatorientert et lands utdanningssystem synes å bli, jo mer vekt legges det på nettopp innholdet. Nye standarder for 2011 i New Zealand tyder på en klar orientering mot beskrivelse av skolefaglig innhold i for eksempel **historie**. Det newzealandske rammeverket er foreløpig ikke vedtatt.

Ser vi på **engelskfaget**, synes læreplanenes ytre strukturering av kunnskapsområder å være relativt lik mellom land. De konkrete kunnskapsbeskrivelsene som kommer til uttrykk gjennom fagovergripende temaer og fagspesifikke begreper, er med på å strukturere læringsinnholdet i faget. Gjennom denne struktureringen synliggjøres fagets bredde og fokus.

Norge, Sverige og Danmark kjennetegnes ved at de angir stor *bredde i temaer*. Dette tyder på større ambisjoner utover å lære engelsk som et språklig verktøy, noe som igjen har sammenheng med spennvidden i formålstekstene.

¹⁷⁷(Møller, Prøitz & Aasen 2010)

¹⁷⁸(Engelsen & Karseth 2007)

Læringsstrategier er et sentralt tema i alle landenes planer med unntak av Sveriges. Den norske læreplanen vektlegger beskrivelser av urfolk og anglo-amerikansk historie og geografi, noe som ikke behandles i de andre landene. Spesielt for læreplanen i Norge og Finland er at de forventer en metaspråklig bevissthet i språkinnlæringen.

Når det gjelder kompetansebeskrivelsene, har vi sammenliknet *kompleksitetsnivået i læringsambisjonene*. Her har alle faggruppene sett på forholdet mellom verb og substantiv, mellom det som skal *kunnes* og det som skal *vites* relatert til innholdet i målet (se Figur 18). Dessuten har de angitt et nivå for mestring (se 1, 2 og 3 i modellen). Målene/kravene er inndelt i tre kategorier og viser til dybdeorienteringen i fag:

- Verb som refererer til gjenfortelling, fortolkning og forståelse av stoff og begreper, inngår i kategori 1.
- Verb som refererer til enkle forklaringer, anvendelses- og bruksdimensjoner, inngår i kategori 2.
- Verb som refererer til drøfting, vurdering og sammensatte analyser og utviklingsarbeid inngår i kategori 3.

Ser vi på engelskfaget, er anvendelsesdimensjonen svært sentral i alle land. Dette uttrykkes gjennom generelle verb som bruke, beherske og anvende samt verb som refererer til mer språkspesifikke handlinger – kommunisere, tydeliggjøre, variere, berike. I Finland ivaretas anvendelseperspektivet framfor alt i læreplanens andre del, "Mål", mens i Sveriges læreplan er underoverskriftene tydelige på anvendelse som en ferdighetsdimensjon, inspirert av det europeiske rammeverket for språkopplæring (CEFR). Underoverskriftene er "Lyssna och läsa – reception" og "Tala, skriva och samtala – produktion, och interaktion". I den skotske læreplanen ser vi også at det å se og det å se og å presentere er inkludert som ferdighetsområder, noe som tilsier et enda mer spesifisert ferdighetsbegrep.

I vår opptelling av mål på ulike nivåer i engelskfaget ser vi at Norge og Finland har en ganske lik profil med en jevn fordeling av mål i de tre kategoriene. Danmark peker seg ut med få mål i kategori 2, og Sverige med relativt mange mål i denne øverste kategorien. Det vil si at Danmark peker seg ut ved å legge trykket på anvendelseperspektiver, mens Sverige vektlegger de mest avanserte nivåene.

Det er kun Sveriges og Finlands læreplaner som med sine nivåbeskrivelser har eksplisitte standarder for måloppnåelse. For Norge og Danmarks del må alle målene tas med i betraktning for fastsettelse av sluttkompetansen. Når det gjelder krav til nivå på utførelsen, ser man at Sveriges læreplan har en større spennvidde i verbbruken (gradering) i omtalen av de språklige ferdighetene, og i denne planen forventes elevaktivitet. Verbene uttrykker imidlertid et høyt ambisjonsnivå både for Norges og Sveriges del.

Også i **matematikk** må målene i stor grad fortolkes lokalt. Formuleringer som "utføre og begrunne geometriske konstruksjoner og avbildninger med passer og linjal og andre hjelpemidler" sier heller lite om hvilke typer konstruksjon elevene forventes å beherske. Målet gir få indikasjoner på hvor sammensatt konstruksjonene kan være, og sier mest om hva eleven skal gjøre i faget. Når alle målene analyseres langs den midterste akse i Figur 18, ser vi at Finland peker seg ut i kategori 1, ikke helt ulikt Norge. Danmark og Sverige har flest mål i kategori 3, mens Danmark, New Zealand og Skottland vektlegger anvendelsesdimensjonene i kategori 2.

Den norske planen inneholder formuleringer som "behandle og faktorisere enkle algebraiske uttrykk" og "enkle kvadratiske funksjoner". Uttrykket enkle gir også et visst tolkningsrom, spesielt når det forekommer sammen med det svært generelle uttrykket algebraiske uttrykk.

Samtidig kan planen også tolkes slik at ambisjonsnivået blir lavere enn i land som Finland og Skottland. Spesielt den finske planen har tydelige forventninger til elevene både i målformuleringer, i beskrivelse av kjerneinnholdet og i angivelse av vurderingskriteriene. At de velger å publisere kriterier som er over middels nivå, tilsier at myndighetene skaper forventninger om resultater over det jevne nivået, samtidig som de åpner for at noen av elevene kan mestre mer enn det som er forventet i kriteriene. Den skotske læreplanen har flere og mer presise formuleringer om hva elevene skal kunne enn den norske. Med mer åpne læreplanmål kreves det større bevissthet på lokalt nivå om hvilke begreper og ressurser som ligger til grunn for kompetansemålene.

Planene er ulike med hensyn til omtale av teknologi, dvs. slike ressurser som skolen kan eller bør ta i bruk for å støtte opp om elevenes læring. Støttefunksjonen er særlig vektlagt i finsk og dansk læreplan. I matematikkfaget omtales bruk av tekniske hjelpemidler i alle land unntatt New Zealand, der man omtaler teknologi i dokumentet *Mathematics in the Curriculum*¹⁷⁹. I planene for Finland og New Zealand presiseres det at teknologien skal brukes for å støtte elevens læring. Den skotske planen begrenser teknologi til et par kompetansemål. De skandinaviske landene omtaler IKT mer som et verktøy for beregning, presentasjoner, tegning og konstruksjon.

I **naturfag** har faggruppen fulgt en litt annen prosedyre for å sammenlikne mål på tvers av land. Her er innholdsstandarder fra TIMSS' rammeverk benyttet for å vurdere ambisjonsnivået i læreplanen. Det interessante med dette rammeverket er at innholdsstandardene angis i form av temaer. Et utvalg temaer er avgjørende for hva som forventes lært.

¹⁷⁹Hentet 03.01.11 fra

<http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/Schools/CurriculumAndNCEA/NationalCurriculum/Mathematics.aspx>

Analysen tyder på at den norske læreplanen i naturfag har noe mindre tematisk bredde enn læreplanene i Finland, Sverige og Danmark. Skottland har tilsvarende tematisk bredde som Norge, men har større faglig dybde i betydningen høyere kognitive ambisjoner. Slik faggruppen for naturfag har vurdert læreplanene, kommer New Zealand ut med et lavt ambisjonsnivå i dette faget. Da har de tatt utgangspunkt i deres nivå 7.

Analysen tyder på

- at ambisjonsnivået i den norske læreplanen innen **astronomi er høyt**. Den tematiske bredden er større i den norske og danske enn i den svenske og finske læreplanen. Skottland og New Zealand har relativt lavt ambisjonsnivå.
- at ambisjonsnivået i den norske læreplanen innen **teknologi er høyt**, og at nivået er lagt særs høyt i Skottland. Skottland har tilsynelatende større tematisk bredde fordi temaet "mekaniske systemer" undervises i på lavere trinn i Norge. Den svenske læreplanen dekker alle temaene. New Zealand og Danmark, hvor fagområdet er et valgfag, omhandler bare temaer innen emnet "design og produksjon".
- at ambisjonsnivået i den norske læreplanen innen **biologi er middels høyt**. At det norske ambisjonsnivået i biologi er "middels høyt" og ikke "høyt", skyldes tematisk bredde og ikke faglig dybde. De temaene som ikke er dekket, blir undervist hovedsakelig på lavere trinn. Et viktig tema som ernæring dekkes ikke av naturfagplanen, men temaet er beskrevet på middels/høyt nivå i læreplanen for Mat og helse. Finland og Sverige har større tematisk bredde, mens Danmark og Skottland har noe mindre tematisk bredde enn Norge. New Zealand har lavt ambisjonsnivå.
- at ambisjonsnivået i den norske læreplanen innen **miljø og bærekraft er middels høyt**, men likevel lavere enn i Finland, Danmark og Skottland. Geografiemner i samfunnsfaget bidrar imidlertid til større dybde innen temaer i miljø og bærekraft. Mens New Zealand knapt dekker fagområdet, er den tematiske bredden ganske lik i de øvrige landene. Danmark og Skottland har større dybde, i betydningen høyere kognitive forventninger, enn Norge og Finland.
- at ambisjonsnivået i den norske læreplanen innen **kjemi er middels høyt**, men likevel lavere enn i Finland og på New Zealand. Skottland har lavt ambisjonsnivå.
- at ambisjonsnivået i den norske læreplanen innen **fysikk er noe lavt**. De lave ambisjonene kan i større grad forklares ved tematisk bredde enn ved faglig dybde. Både den finske og svenske læreplanen dekker flere temaer, og den finske signaliserer større faglig dybde. Skottland har, i motsetning til New Zealand, et høyt ambisjonsnivå.
- at ambisjonsnivået i den norske læreplanen innen **geofag er lavt**, men at det sett i sammenheng med geografidelen i samfunnsfaget øker noe. Ambisjonene er høyere for emnet jordas prosesser (f.eks. klima, kretsløp) enn for jordas egenskaper (f.eks. landskap, atmosfære). Den tematiske bredden er større i de andre nordiske landene,

og den danske læreplanen har relativt stor faglig dybde. Skottland og New Zealand har relativt lavt ambisjonsnivå.

Analysen tyder på

- at ambisjonsnivået i den norske læreplanen innen bruk av **redskaper** og **prosedyrer** – faktakunnskaper innen naturfagets prosesser – er på tilsvarende nivå som i de andre landenes læreplaner
- at ambisjonsnivået i den norske læreplanen innen planlegging og gjennomføring av **undersøkende aktiviteter** er på tilsvarende nivå som i de andre nordiske landene. Nivået synes lavere i Skottland og New Zealand, men temaene er mest sannsynlig behandlet på lavere nivåer/trinn
- at ambisjonsnivået i den norske læreplanen innen evaluering av prosesser knyttet til **undersøkende aktiviteter** er på tilsvarende nivå som i de andre landenes læreplaner.
- at ambisjonsnivået i den norske læreplanen innen bruk av **data** fra praktiske aktiviteter, og vurdering og tolkning av resultater fra testing av **hypoteser** er noe lavere enn i de andre landenes læreplaner
- at ambisjonsnivået i den norske læreplanen innen bruk, tolkning og utvikling av **modeller** er lavt sammenliknet med de andre landenes læreplaner, med unntak av den skotske. Den finske læreplanen vektlegger matematisering av naturfag – matematiske modeller/representasjoner av fenomener
- at ambisjonsnivået i den norske læreplanen innen sentrale deler av **naturvitenskapens egenart** – naturvitenskapens empiriske og tentative natur – er lavt sammenliknet med de andre landenes læreplaner, med unntak av den skotske

Analysen viser

- at landene er noe forskjellige når det gjelder **metaperspektiver** på relasjoner mellom naturfag, matematikk, teknologi og samfunn
- at den norske og finske læreplanen vektlegger **naturvitenskapens påvirkning på samfunnet** og andre fag. Hvordan naturvitenskapens produkter kan være påvirket av impulser fra andre fag og ”strømninger” i samfunnet, vektlegges ikke, men er tema i den danske og svenske læreplanen.
- at læreplanen i Norge, de andre nordiske landene og Skottland omtaler **lokalforankret** kunnskap
- at bare den finske læreplanen nevner kunnskap av **affektiv** art. Dette kan ha sin forklaring i deres tradisjon for å utforme betingelsesprogram.

Læreplanene i **samfunnsfag** skiller seg i noen grad fra hverandre når det gjelder forståelsen av kunnskapsområdet. Selv om temaene overlapper til en viss grad også her, er de norske og skotske beskrivelsene mer konkrete enn dem vi finner i New Zealand. Skottland har i tillegg en egen dimensjon som ikke er like eksplisitt til stede hos de to andre – historisk metode. Dette blir også fulgt opp av en bevisst vektlegging av elevens ferdighetsutvikling. Primært

faglige ferdigheter, som evne til problemløsning, kritisk analyse, kausalitet og kildekritikk, men også det vi her i Norge forstår som grunnleggende ferdigheter, blir framhevet.¹⁸⁰ Den newzealandske læreplanen har også overordnede mål for faget og instruksjoner om vurderingspraksis. Formålsteksten i læreplanen fra New Zealand er svært kort og gir primært et overordnet perspektiv.¹⁸¹

De ambisjonene som er uttrykt for det norske samfunnsfaget, ser ut til å være på linje med formålet for faget i New Zealand og Skottland. De overordnede kategoriene har svært mye til felles og synliggjør ulike dimensjoner fra de tre organiserende fagene historie, geografi og samfunnskunnskap. Det høyeste ambisjonsnivået av disse tre landene har Skottland.

STANDARDISERTE LÆRINGSFORVENTNINGER

Når det gjelder standarder, har den **norske** læreplanen for samfunnsfag ingen eksplisitt angivelse. Formuleringen om at elevene ”i ulik grad vil nå eller kunne nå de oppsatte målene”, er det nærmeste den norske læreplanen kommer en differensiert standardsetting.

Av de læreplanene som undersøkes og analyseres, er det **Sveriges** læreplaner i *samhällskunnskap*, *historie* og *geografi* som opererer med de mest utviklede og tydelige standardbeskrivelsene. Læreplanen i *samhällskunnskap* har etter beskrivelsen av formål (”Syfte”) og innhold (”Centralt innhold årskurs 7–9”) et fylldig avsnitt med kunnskapskrav. Standardbeskrivelsene kommer til uttrykk både i bruken av verb og beskrivelsen av innhold. Kunnskapskravet for karakteren E sier at ”[e]leven bearbeider og undersøker... Da beskriver eleven og gir eksempler... I sine beskrivelser bruker eleven noen konkrete begreper.” For karakteren C heter det at ”[e]leven undersøker og beskriver... Da forklarer eleven... I sine forklaringer bruker eleven noen konkrete og abstrakte begreper.” For beste karakter A skal ”[e]leven utrede og beskrive... Da forklarer eleven... I sine forklaringer bruker eleven flere konkrete og abstrakte begreper.”

På liknende måte kan vi se at vanskegraden i standardbeskrivelsen øker i arbeidet med samfunnsspørsmål: Til karakteren E skal eleven ”med hjelp av relevante fakta granske og vurdere argumenter og slutninger i enkle samfunnsspørsmål...” Til karakteren C skal eleven ”ved hjelp av relevante fakta granske og vurdere argument og slutninger i forskjellige samfunnsspørsmål”. Mens eleven for karakteren A skal ”granske og vurdere ...i komplekse

¹⁸⁰ Den norske teksten som omhandler de grunnleggende ferdighetene, er ikke inkludert i formålsanalysen, selv om den indirekte også gir uttrykk for ambisjonene med faget.

¹⁸¹ New Zealand har en mer omfattende beskrivelse av faget, men den omfatter kun de fem første trinnene. For de siste tre (6–8), som er aktuelle her, blir det kort henvist til at skolene også kan tilby elevene andre samfunnsfag (*social sciences*).

samfunnsspørsmål". Forskjellen i kunnskapskrav knyttes i mindre grad til verbale taksonomiske begreper og sterkere til faglig kompleksitet som uttrykk for læringsambisjoner.

SLUTTKOMMENTAR

Hovedkonklusjonen er at norske læreplaner ikke skiller seg vesentlig fra andre lands læreplaner, og at myndighetene gjennomgående har høye ambisjoner på vegne av elevene. Som eksemplifisert med naturfag synes læreplanene å variere innad med tanke på ambisjonsnivå like mye som sin funksjon av å styre undervisning og læring utdanningssystemet. Det synes å være et behov for å redusere på kunnskapskompleksiteten, for eksempel ved å tydeliggjøre betingelsesgrunnlaget gjennom å tydeliggjøre sentralt innhold i læreplaner. Kunnskapsbeskrivelser i læreplaner med på å skape, ikke bare endring, men stabilitet i skole og utdanning.

Vi antar at læreplanens fortolkningsrom bidrar til å profesjonalisere aktørene i det pedagogiske arbeidet. Likevel er det behov for å strukturere innholdsdimensjonen i form av temaer i fag og på tvers av trinn og fag. Tematikken er ikke på samme måte som *literacy* et gjennomgående element i europeiseringen eller globalisering av utdanningssystemer og reformer. Derfor er temaer og begreper mindre framme i diskusjonen om nye læreplanreformer. Likefullt er de sentrale for å definere kunnskap og læringsambisjoner i fag.

REFERANSER

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bachmann, K. & Sivesind, K. (I trykk). Læreplanen: en betingelse eller forventning? I T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (red.), *Vad räknas som kunskap? - läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*: Liber förlag.
- Ben-Peretz, M. (2009). *Policy-making in Education: A Holistic Approach in Response to Global Changes*. New York: Rowman and Littlefield Education.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: McKay.
- Brock, C. & Alexiadou, N. (2007). United Kingdom. I W. Hörner, h. Döbert, B. von Knopp & W. Mitter (red.), *The Education Systems of Europe* (s. 826-851). Dordrecht: Springer.
- Conelly, F. & Connelly, G. (2009). The curriculum guideline: Policy instrument and practical curriculum guide. I K. Luke, K. Weir, A. Woods & M. Moroney (red.), *Development of a Set of Principles to Guide a P---12 Syllabus Framework: A Report to the Queensland Studies Authority (Brisbane, Australia: Queensland University of Technology)*.

- Council of Europe. (2007a). *The Common European Framework in its political and educational context*: Lastet ned 07. jan 2008 fra http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- Council of Europe. (2007b). The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities. Hentet fra http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp
- Dale, E. L. (2008). *Felleskolen : skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen akademisk.
- EACEA, E. C. (2009). National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms 2009 Edition. Hentet fra: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_SC_EN.pdf
- Education and Culture DG. (2010). The European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Hentet fra ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_en.pdf
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport nr. 1. Forskningsgruppen Læreplanstudier, forskningsprosjektet ARK. Det Utdanningsvitenskapelig Fakultet: Universitetet i Oslo.
- Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet - et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 404-415.
- European Commission. (2009/10). Organisation of the education system in Denmark. Hentet fra eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/.../DK_EN.pdf
- European Commission. (2006). The Implementation of "Education and training 2010" work program. Hentet fra ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf
- European Commission DG EAC. (2006). Study on Key Education Indicators on Social Inclusion and Efficiency, Mobility, Adult Skills and Active Citizenship. Lot 2: Mobility of Teachers and Trainers. Final Report. Hentet 07.10.08 fra (Ref. 2005-4682/001-001 EDU ETU) http://ec.europa.eu/education/pdf/doc258_en.pdf
- European Parliament Council. (23 April 2008). Recommendation of the European Parliament and of the council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. Hentet fra http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Gundem, B. B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet? Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforl.

- Hopmann, S. (1991b). Current Structures of Curriculum Making and Their Impact on Content. I B. B. Gudem, B. U. Engelsen & B. Karseth (red.), *Curriculum Work and Curriculum Content. Theory and Practice. Contemporary and Historical Perspectives* (2nd utg., s. 158-180). Rapport Nr. 5 Pedagogisk forskningsinstitutt Universitetet i Oslo.
- Hutchinson, C. & Hayward, L. (2005). The journey so far: assessment for learning in Scotland. *Curriculum Journal*, 16(2), 225-248.
- Jarning, H. (2010). Resultater som teller - Kunnskapskontroll og resultater i skolens århundre IE. Elstad & K. Sivesind (red.), *PISA - sannheten om skolen?* (s. 199-219). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, C. B., Guldborg, S., Koc, H. H., Pedersen, P. & Andersen, E. (2007). Gode råd til arbeidet med 7-trinsskalaen. Hentet fra <http://pub.uvm.dk/2007/eudkarakter/goderaad.pdf>
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier - perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (red.), *Læreplanen - i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). *Om lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Departementet.
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (2010). *På rett spor: norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforl.
- Klafki, W. (2002c). Første studie. De klassiske dannelsesteoriens betydning for et tidssvarende almindannelseskonsept. I W. Klafki (red.), *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (2nd utg., s. 27-57). Århus: Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2010a). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Hentet 06.11.10, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Livslang-laring/Nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=601327>
- Kunnskapsdepartementet. (2010b). Oppdragsbrev. Vurdering av kompetansemål etter 10.trinnsammenlignet med andre land (07.05.10).
- Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*
- Kvåle, G., Langfeldt, G. & Skov, P. (2009). Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen (bind). Universitetet i Agder: FoU Rapport 8/2009.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet*. Oslo: Cappelen.
- Langfeldt, G., Elstad, E. & Hopmann, S. (red.). (2008). *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*. Oslo: Cappelen.

- Learning and Teaching Scotland. (2010). Hentet fra <http://www.ltscotland.org.uk/>
- Lundahl, C. (2010). Att samla in, publicera och använda skolresultat i denordiska länderna
Hentet 06.12.10 fra www.skolensreisehold.dk
- Lundahl, C. & Pettersson, D. (2010). Den svenske skolans resultat. I E. Elstad & K. Sivesind (red.), *PISA - sannheten om skolen?*Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundahl, C. & Waldow, F. (2009). Standardisation and 'quick languages': the shape-shifting of standardised measurement of pupil achievement in Sweden and Germany. *Comparative Education*, 45(3), 365 - 385
- Lundgren, U. P. (2006). Political Governing and Curriculum Change – From Active to Reactive Curriculum Reforms. The need for a Reorientation of Curriculum Theory. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy.*, 1, 1-12. Hentet fra Utdanningspolitiska Institutet <http://www.upi.artisan.se/docs/Doc262.pdf>
- Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (red.). (2010). *Kunnskapsløftet - en tung bær å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*Oslo: Rapport 42/2009, NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Niss, M. (2000). Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish KOM project. Hentet 070909, fra http://www7.nationalacademies.org/mseb/mathematical_competencies_and_the_learning_of_mathematics.pdf
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. Hentet 08.05.08, fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Universitetet i Aarhus http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/L%C3%A6rerkompetanser_og_elevers_l%C3%A6ring.pdf
- NOU. (2003: 16). I første rekke (bind). Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.
- OECD. (2009). PISA 2009. Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. Hentet fra http://www.oecd.org/document/44/0,3343,en_2649_35845621_44455276_1_1_1_1_00.html
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice: analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. no. 64, Unipub forl., Oslo.
- Ragin, C. C. (1987). *The comparative method: moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley, Calif.: University of California Press.

- Recommendation of the European Parliament and the Council. (2006). Key competences for lifelong learning Hentet fra education.staffordshire.gov.uk/.../EUkeycompetenciesframeworkdec2006.doc
- Reid, W. A. (1992). *The pursuit of curriculum. Schooling and the public interest* (bind Ablex Publishing Corporation). Norwood, New Jersey
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD): Universitetet i Bergen.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (red.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schmidt, W. H., Raizen, S. A., Britton, E. D., Bianchi, L. J. & Wolfe, R. G. (1997). *Many visions, Many aims. Volume 2. A Cross-National Investigation of Curricular Intentions in School Science*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- SCQF. (2010). The Scottish Credit and Qualifications Framework Hentet 22.12.2010 fra <http://www.scqf.org.uk/TheFramework/The-Framework-Home.aspx>
- Sivesind, K. (2002). Reform 97 - pedagogiske avveininger på politiske premisser? I K. Nesje & S. Hopmann (red.), *En lærende skole. L97 i skolepraksis* (s. 33-62). Oslo: Cappelen.
- Sivesind, K. (2008). *Reformulating Reform. Curriculum History Revisited*. Avhandling for Dr.Phil graden: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Sivesind, K. (2009). Juss + ped = sant? Om felles nasjonalt tilsyn i Oslo og Akershus 2008. *Acta Didactica Oslo, 1*. Hentet fra <http://www.ils.uio.no/forskning/publikasjoner/actadidactica/AD0901.pdf>
- Sivesind, K. (2010). The Design and Use of National and International Curriculum Frameworks. The Global Influence. Hentet 04.08.10, fra Universitetet i Oslo <https://wo.uio.no/as/WebObjects/frida.woa/wa/presentasjonVis?instnr=185&pres=304271&type=PROSJEKT>
- Sivesind, K. & Bachmann, K. (2008). Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen.
- Sivesind, K. & Bachmann, K. (I trykk). Et felles nasjonalt tilsyn – om forholdet mellom statlig styring og faglig skjønn. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som sjef og leder - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sivesind, K., Bachmann, K. & Afsar, A. (2003). *Nordiske læreplaner*. Oslo: Læringscenteret.
- Skedsmo, G. (2009). *School Governing in Transition*. Avhandlingen for PhD-graden. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

- Skolverket. (2009). Redovisning av Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer. *Rapport U2009/312/S*. Hentet fra www.skolverket.se/content/1/c6/01/97/74/Rapport_U2009_312_S.pdf
- Skolverket. (2010a). Del ur Lgr 11: kursplan i historia i grundskolan. Hentet fra www.skolverket.se/content/1/c6/02/21/84/Historia.pdf
- Skolverket. (2010b). Skola i förändring: om reformerna i den obligatoriska skolan. Hentet fra www.skolverket.se/sb/d/256/url/.../target/pdf2427.pdf%3Fk%3D2427
- Skolverket. (2010c). Utmaningar för skolan - Den nya skollagen och de nya reformerna. Hentet fra www.skolverket.se/sb/d/193/url/.../target/pdf2455.pdf%3Fk%3D2455
- SOU. (2007:28). *Tydligare mål- och kunnskapskrav i grundskolan. Förslag til nytt mål- och uppföljningssystem. Betänkande från utredningen om mål och uppföljning i grundskolan*
- Statistiska centralbyrån. (2010). *Utbildning og forskning: Statistisk årsbok 2010*. Källa: Skolverket och SCB: Barnomsorg, skola och vuxenutbildning i siffror (www.skolverket.se).
- Strømnes, M. (1962). *Allmenn didaktikk for lærarutdanning til 9-årig skole*. Oslo: Universitetsforl.
- The Scottish Government, E. (2008). Curriculum for excellence Building the curriculum 3. A framework for assessment. Hentet fra <http://www.ltscotland.org.uk/>
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T., Dale, E. L. & Lie, S. (2009). Bedre vurdering for læring. Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag". Hentet fra <http://www.udir.no/Rapporter/Evaluering-av-utprovingen-av-ulike-modeller-for-maloppnaelse-i-fag---sluttrapport-2009/>
- Tveit, S. (red.). (2007). *Elevvurdering i skolen: grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforl.
- U2010/5865/S. (2010). Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (bind): Regjeringskanseliet.
- Undervisningsministeriet. (1994). Formål og centrale kundskapbs- og færdighedsområder. Folkeskolens fag (bind).
- Undervisningsministeriet. (2001). Klare mål. Dansk (bind). Faghæfte 1: Uddannelsesstyrelsens håndbokserie nr. 3 - 2001 Grundskolen.
- Undervisningsministeriet. (2009). Felles mål. Hentet 06-12-10, fra <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Fag%20proever%20og%20evaluering/Faelles%20Maal%202009.aspx?r=1>

Utbildningsstyrelsen. (1994). Grunderna för Grunskolans Läroplan 1994 (bind).

Utbildningsstyrelsen. (2002). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2002 (bind). Årskurserna 1 - 2.

Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen: Föreskrift 1-3/011/2004*. Lastet ned 07.01.2008 fra Utbildningsstyrelsen <http://www.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>.

Aas, M. (2009). *Diskusjonens kraft: en longitudinell studie av et skoleutviklingsprosjekt der leseeksperter/forskere støtter rektorer og lærere ved sju skoler i utvikling av skolens leseundervisning*. no. 110, Unipub forl., Oslo.

Schweigaards gate 15 B
Postboks 9359 Grønland
0135 OSLO
Telefon 23 30 12 00
www.utdanningsdirektoratet.no