



KUNNSKAPSLØFTET

SENTRALE STYRINGSSIGNALER

OG

LOKALE STRATEGIDOKUMENTER

Britt Ulstrup Engelsen

Rapport nr. 1

Universitetet i Oslo
Pedagogisk forskningsinstitutt
Forskningsgruppen Læreplanstudier
Forskningsprosjektet ARK
Med støtte fra Utdanningsdirektoratet

INNHold

FORORD	8
KAP. 1: INNLEDNING	10
Om rapport 1	12
DEL I: BAKGRUNN	15
KAP. 2: I ET LÆREPLANPERSPEKTIV: FORSKNING PÅ OG TEORETISERING RUNDT IMPLEMENTERING AV UTDANNINGSREFORMER	16
Reformer i utdanning	16
Læreplanen som styringsmiddel – endringer i norsk tenkning	18
Forskning på læreplanen som virkemiddel i implementering av utdanningsreformer	19
Forskning med fokus på læreplandokumentet	19
Læreplanen – et kontekstavhengig dokument	19
En ny type læreplan	21
Genrekaraktistika	22
Forskning på møtet mellom utdanningspolitiske dokumenter og brukerne	25
Fra læreplan til læring	27
Involvering – en forutsetning for implementering	31
Top down strategien – adekvat for implementering?	31
Gir ”lisensiering” tilstrekkelig styring?	32
Motstand mot endringskrav	34
KAP. 3: OM FRAMGANGSMÅTE VED INNSAMLING OG ANALYSE AV STYRINGS- OG STRATEGIDOKUMENTER	36
Kunnskapsløftet – ”styringslinja” for implementering	36
Framgangsmåte ved innsamling av styrings- og strategidokumenter	38
Didaktisk relasjonstenkning - analyseverktøy og drøftingsperspektiv	41
Endringer i analyse- og drøftingsperspektivene	41
Tre utvalgte fag	43
DEL II: ANALYSER MED DRØFTINGER	45
KAP 4: OM INNSAMLEDE DOKUMENTER	46
Sentrale styringsinstanser	46
Departementet	46
Grunnlagsdokumenter og grunnlagsarbeid	46
Utdanningsdirektoratet	48

LK06: Læreplanverket for Kunnskapsløftet	48
Implementeringsprosessen i Utdanningsdirektoratet	50
Fylkesmannen:	
Mellom sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter	53
Fylkesmannens pådriverrolle	54
Strategier for kompetanseutvikling	56
Virksomhetsplaner og tilstandsrapporter	58
En virksomhetsplan	58
Tilstandsrapporter	58
Å være tilsynsfører	50
Lokale skoleeieres strategidokumenter	62
Strategidokumenter, samlet inn fra kommunale grunnskoleeiere	62
Regionalt samarbeid om implementeringen av Kunnskapsløftet	62
Kommuner som tilsynelatende har gjort lite for å implementere Kunnskapsløftet	
- mulige fellestrekk	64
Kommuner som tilsynelatende er godt i gang med å implementere Kunnskapsløftet	
- mulige fellestrekk	66
Om dokumenter innsamlet fra fylkeskommunale eiere av videregående opplæring	67
Viktig å være lokale aktør	67
Videregående opplæring – også i bedrift	68
Karakteristiske trekk ved lokale strategidokumenter,	
innsamlet fra begge typer skoleeiere	69
Tematisk fokus: Planer for kompetanseutvikling	69
Et ønske om å være passert i forkant	70
En litt pompøs ordbruk, der klisjeene trives	72
Skoleeieres forståelse av sin rolle og funksjon	
ved implementeringen av Kunnskapsløftet	75
Kommunale grunnskoleeiere	75
En litt for stor oppgave	75
Klare til å gå i gang	76
Behov for pedagogisk og skolefaglig kompetanse	77
Fylkeskommunale eiere av videregående opplæring	78
Klar oppfatning av skoleeiers rolle	78
Behov for pedagogisk og skolefaglig kompetanse	79
 KAP. 5: UKLARHET OG INKONSISTENSER I DE SENTRALE STYRINGSSIGNALENE – DILEMMAER FOR LOKALE SKOLEEIERE?	 81
 Et læreplanverk satt sammen av ulike læreplantyper	 81
Generell læreplandel – felles kunnskap og felles referanserammer	81
Prinsipper for opplæringen elevsentrering og læringsprosess og/eller	

utvikling av sosial kompetanse	82
Læreplaner for fag med vekt på styring ut fra kompetansemål	84
Om kompetansebegrepet i reformen	84
Kompetansemål – et sentralt begrep i LK06	86
Konklusjon	87
Overgangsavsnitt	88
(Kompetanse)mål i sentrale styringssignaler	88
Faglige (kompetansemål) i læreplanverket	89
Norskfaglige mål	90
Mål for samfunnskunnskap	90
Musikkfaglige mål	91
Mål i andre fag	92
(Kompetanse)mål i læreplanverket – en vurdering	93
Bruk av (kompetanse)mål – hjelp og veiledning?	94
(Kompetanse)mål i lokale strategidokumenter	96
Kommunale grunnskoleeiere	97
Fylkeskommunale eiere av videregående opplæring	97
Grunnleggende ferdigheter i sentrale styringssignaler	99
Grunnleggende ferdigheter – et spørsmål om framtidsberedskap	99
Grunnleggende ferdigheter i politiske premissdokumenter	100
Grunnleggende ferdigheter i læreplanverket	101
Grunnleggende ferdigheter i læreplanverkets generelle deler	103
Grunnleggende ferdigheter i læreplaner for fag	104
Grunnleggende ferdigheter i veiledning fra Utdanningsdirektoratet	108
Grunnleggende ferdigheter i lokale strategidokumenter	108
Grunnleggende ferdigheter hos kommunale og fylkeskommunale skoleeiere	109
Faglig innhold i sentrale styringssignaler	110
Faglig innhold i politiske premissdokumenter	111
Faglig innhold i læreplanverket	111
Om faglige formål	111
Om faglige hovedområder	114
Om kompetansemål i fag	115
Faglig innhold i veiledning fra Utdanningsdirektoratet	116
Styringssignalenes angivelser for innholdsvalg – en drøfting	116
Faglig innhold i lokale strategidokumenter	117
Faglig innhold i kommunale og fylkeskommunale strategidokumenter	118
Arbeidsmåter i sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter	119
Generelle retningslinjer for valg av arbeidsmåter i sentrale styringssignaler	119
Retningslinjer generelt for valg av arbeidsmåter i lokale strategidokumenter	120
Læringsstrategier i sentrale styringsdokumenter	122

Læringsstrategier i politiske premissdokumenter	122
Læringsstrategier i læreplanverkets generelle deler	123
Læringsstrategier i læreplaner for fag	124
Læringsstrategier i retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet	125
Læringsstrategier i lokale strategidokumenter	126
Kommunale grunnskoleeiere	126
Fylkeskommunale eiere av videregående opplæring	129
Tilpasset opplæring i sentrale styringssignaler	130
Tilpasset opplæring i politiske premissdokumenter	130
Tilpasset opplæring i læreplanverket	132
Tilpasset opplæring – veiledning fra Utdanningsdirektoratet	133
Tilpasset opplæring i lokale strategidokumenter	135
Kommunale grunnskoleeiere	135
Fylkeskommunale eiere av videregående opplæring	139
Sosial kompetanse i sentrale styringssignaler	142
Sosiale kompetanse i politiske premissdokumenter	142
Sosiale kompetanse i læreplanverket	143
Sosial kompetanse – veiledning fra Utdanningsdirektoratet	145
Sosiale kompetanse i lokale strategidokumenter	147
Oppfatning av eleven: Mestring av kompetansemål eller innhenting av egen kunnskap?	148
Oppfatning av eleven i sentrale styringssignaler	148
Drøfting: Opplæring – en tretrinnsrakett	149
Elevsyn i lokale strategidokumenter	151
Skolen som lærende organisasjon sett i forhold til lokalt lære- og fagplanarbeid	151
Lokalt læreplanarbeid i sentrale styringssignaler	152
Lokale læreplanarbeid i politiske premissdokumenter	152
Lokale læreplanarbeid i læreplanverket	152
Lokalt læreplanarbeid i veiledning fra Utdanningsdirektoratet	153
Lokalt læreplanarbeid i lokale strategidokumenter	154
Lokale fagplaner på skoleeiernivå	155
Kommunale skoleeiere	156
Fylkeskommunale eiere av videregående opplæring	160
Skolen som en lærende organisasjon i sentrale styringssignaler	163
Skolen som lærende organisasjon i politiske premissdokumenter	164
Skolen som lærende organisasjon i læreplanverket	164
Skolen som lærende organisasjon i veiledning fra Utdanningsdirektoratet	165
Skolen som lærende organisasjon i lokale strategidokumenter	166
Kommunale grunnskoleeiere	166
Fylkeskommunale eiere av videregående opplæring	169
En samgang mellom lokalt læreplanarbeid og skolen som lærende organisasjon	171

Oppsummering	174
DEL III: AVSLUTNING	176
KAP 6: OPPSUMMERING, KONKLUSJONER OG DRØFTINGER	177
Oppsummering av viktige funn	177
Et læreplanverk bestående av flere læreplantyper	177
Funn ved hjelp av analyseredskapet didaktisk relasjonstenkning	178
Målproblematikk	178
Valg av konkret faglig innhold	180
Valg av arbeidsmåter i opplæringen	180
Elevsyn	182
Lokalt læreplanarbeid i en lærende organisasjon	182
Drøfting av sentrale styringssignaler	183
Orientering om visjoner/ intensjoner i reformen	184
Informasjon gjennom grunnlagsdokumentene	184
Informasjon gjennom læreplanverket	184
Informasjon gjennom orienteringer fra Utdanningsdirektoratet	185
Informasjon gjennom tiltak på fylkesmannsnivå	185
Adekvate virkemidler for implementering av reformen	186
Grunnlagsdokumentene om adekvate virkemidler	186
Læreplanverket om adekvate virkemidler	186
Utdanningsdirektoratet om adekvate virkemidler	187
Tiltak på fylkesmannsnivå som virkemidler for implementering av reformen	188
Konklusjon: Bli kunnskap, og det ble	189
Drøfting av lokale strategidokumenter	190
Skoleeierne kjenner til ny rolle og oppgaver	191
Kommunale grunnskoleeiere contra fylkeskommunale eiere av videregående opplæring	192
Lokale strategidokumenter prioriterer kompetanseutvikling	192
Rapportering til FM	192
Andre typer strategidokumenter finnes også	192
"Fabrication"?	193
Kan man spore kreativitet og innovativt ansvar i de dokumenter som utarbeides av kommunale og fylkeskommunale skoleeiere?	193
Konklusjon mht lokale strategidokumenter: "Polly vil ha kake"	194
Avrunding	194
LITTERATUR	199
VEDLEGG	206

- Vedlegg 1: Oversikt over kommuner/ fylkeskommuner/ fylkesmenn som er tilskrevet
- Vedlegg 2: Oversikt over dokumenter fra fylkesmenn, fylkeskommunale og kommunale skoleiere
- Vedlegg 3: Brev til de utvalgte fylkesmennene
- Vedlegg 4: Purrebrev til fylkesmenn
- Vedlegg 5: Brev til kommunale grunnskoleiere
- Vedlegg 6: Purrebrev til kommunale grunnskoleiere
- Vedlegg 7: Brev til fylkeskommunale eiere av videregående opplæring
- Vedlegg 8: Purrebrev til fylkeskommunale eiere av videregående opplæring

FORORD

Forskningsprosjektet Analyse av reformens forutsetninger inngår i en forskningsbasert evaluering av kunnskapsløftet. Oppdragsgiver for forskningsevalueringen er Utdanningsdirektoratet. Analysen av reformens forutsetninger skal gjennomføres av en forskergruppe ved Pedagogisk forskningsinstitutt. Professor Erling Lars Dale er leder. Professor Britt Ulstrup Engelsen, professor Kamil Özerk og førsteamanuensis Berit Karseth (ansatte ved PFI) er med i gruppa. Førsteamanuensis Hans Bonesrønning ved NTNU er også tilknyttet forskningsprosjektet. Bonesrønning skal bidra med økonomiske analyser. Forskergruppen kaller forskningsprosjektet for ARK: Analyse av Reformen Kunnskapsløftet.

Rapporten: *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*, er første rapport i en forskningsbasert evalueringen av Kunnskapsløftet, avgrenset til analyse av reformens forutsetninger. Innsamling av materialet og analysen av det er gjennomført av professor Britt Ulstrup Engelsen. Forskergruppen særlig Erling Lars Dale og Berit Karseth har bidratt med drøfting av valg av kategorier i analysene, perspektiv i fremstillingen av analysen, strukturen i rapporten og i noen grad også retorikken. Lesingen av tekstene underveis har vært omfattende og de faglige diskusjonene har vært substansielle og satt sitt preg på rapporten. Britt Ulstrup Engelsen har imidlertid det faglige ansvaret for forskningen og fremstillingen av den.

Rapporten representerer imidlertid ikke helheten i forskningsprosjektet. Rapporten er den første av tre rapporter. Hovedspørsmålene i forskningsprosjektet som denne rapporten inngår i er følgende: Er de strategier og virkemidler som er valgt i Kunnskapsløftet, utformet og dimensjonert i tråd med reformens intensjoner? Er strategiene og virkemidlene utformet slik at det kan sies å være sammenheng og konsistens i reformen? Forskningsprosjektet avgrenser reformens intensjoner til det utdanningspolitiske nivået (Departement og Storting). Virkemidler og strategi gjelder både for Departement, Utdanningsdirektorat, Skoleeier og Fylkesmann. Operasjonalisering avgrenses i hovedsak til Direktorat, Fylkesmann og Skoleeier. Hensikten er altså i alle rapporter å analysere sammenhengen i de strategidokumenter som sendes ut fra øverste nivå i styringslinjen – Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, med de operasjonaliseringene som blir gjort på det neste nivå i styringslinjen, i hovedsak skoleeier.

I en avsluttende analyse vil forskergruppen prøve også å besvare spørsmålet: Er det sammenheng mellom reformens strategier og virkemidler og andre rammevilkår og utviklingstrekk som påvirker og styrer utdanningssystemet?

De overordnede begrepene i analysene av reformens forutsetninger er intensjoner, strategier, virkemidler, rammevilkår og utviklingstrekk. Med reformens intensjon forstås det man ønsker å oppnå. Virkemidler omfatter de tiltak som man velger for å oppnå intensjonene. Intensjon og virkemiddel er imidlertid ikke kategorier som ekskluderer hverandre. I en sammenheng kan tilpasset opplæring være en intensjon, i en annen sammenheng framsettes det som et virkemiddel for å skape gode læringsprosesser for alle elever. Med begrepet strategi forstås plandokumenter som viser til prioriterte innsatser. Økonomi og kompetanse sentrale rammevilkår. Forskningsprosjektet framhever skoleeiers betydning for valg av virkemidler og strategier som et sentralt utviklingstrekk ved reformen.

Denne første rapporten gjelder sammenheng og konsistens mellom intensjon, strategi og operasjonalisering når det gjelder de *nye læreplaner* med ny utforming og nytt innhold. Analyse-
ne vil gjennomføres på to nivåer i utdanningens styringslinje. I rapporten analyseres sammen-
hengen i de strategi- og styringsdokumenter som sendes ut fra øverste nivå – Kunnskapsde-
partementet og Utdanningsdirektoratet. Læreplananalysene som inngår i denne første rappor-
ten retter oppmerksomheten mot læreplanverkets tre deler - generell del (L93), del II – prin-
sipp for opplæringen og læreplaner for fag. Rapporten besvarer spørsmålet: Kan disse tre
delene sies å sende ut samsvarende intensjoner? Aktuelle temaer i den første rapporten er de
grunnleggende ferdigheter og læringsstrategi. Hvilke signaler sendes ut sentralt? Og er de
styringssignaler som sendes ut lokalt, samsvar med de styringssignaler som sendes ut sentralt.

En viktig del av analysene av reformens forutsetninger er hvorvidt de ressursmessige forut-
setninger som bevilges er tilstrekkelige for å kunne realisere reformens intensjoner. De res-
sursmessige forutsetninger inngår ikke i denne første rapporten. Problemstillinger som tilhører
rapporter som skal leveres i 2009 og 2010 vil dreie seg om kommunal skoleeiers strategier og
virkemidler som er valgt knyttet til økonomisk disponering, er konsistente med denne delen
av reformens intensjoner om tidlig vektlegging på grunnleggende ferdigheter. Er de økono-
miske forutsetningene slik at reformens intensjoner kan realiseres? Inngår informasjon om
økonomiske forutsetninger for å vektlegge de grunnleggende ferdigheter og informasjon om
elevenes læringsutbytte i skoleeiers rapportering til fylkesmannen? Hvilke modeller bruker
skoleeier for tildeling av ressurser til skolen i lys av målet om bedre tilpasset opplæring for
alle elevene. Strategier og virkemiddel for å operasjonalisere intensjonen om tilpasset opplæ-
ring berøre sterkt spørsmål om økonomisk disponeringer. Og inngår informasjon om sam-
menhenger mellom økonomiske ressurser, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og elevenes
læringsutbytte i skoleeiers rapportering til fylkesmannen?

I sluttrapporten i 2010 skal analysen av reformens forutsetninger fullføres med prinsipielle
drøftinger og utviklingstrekk i reformperioden 2006- 2009.

I sluttrapporten er planen at en særlig skal analysere operasjonaliseringen av den nasjonale
strategien med lokalt arbeid med læreplanverket ut fra spørsmål om reformens rammevilkår
og historiske utviklingstrekk som påvirker og styrer utdanningssystemet. Sluttrapporten inn-
holder videre en analyse i utvikling av nye valgte strategier og virkemiddel, nye operasjoni-
seringer, eventuelt nye intensjoner knyttet innenfor reformperioden. Og endelig: Analysen av
reformens økonomiske forutsetninger både nasjonalt og i kommuner, fylkeskommuner, skoler
og lærebedrifter knyttet til gjennomføringen, fullføres.

Et gjennomgående tema i forskningsprosjektet er reformens nye læreplanverk. I sluttrapporten
er forskningsplanen å gjennomføre en prinsipiell drøfting av lokalt læreplanarbeid. Det er ikke
første gang man prøver lokalt læreplanarbeid i Norge. Her er på sin plass å trekke opp et his-
torisk perspektiv på reformens intensjoner. De tre siste læreplanene har hatt lokalt læreplanar-
beid med i reformstrategien – hver på sin måte. Hva er det man søker å oppnå? Hva er det
man ikke finner løsninger på, men stadig søker å løse?

I reformen har fylkesmannen som det regionale leddet i den statlige utdanningsadministrasjon, et hovedansvar for å gjennomføre det statlige *tilsynet*. Spørsmålet om tilsyn blir berørt i denne første rapporten men nærmere analysert i sluttrapporten. Ansvar for kompetanseutvikling innenfor reformen har ikke primært med tilsyn å gjøre, men er kjennetegnet av et *innovativt* ansvar, et ansvar som er tiltenkt skoleeier. Hvordan virker styringsprinsippene når de vurderes opp mot statlig ansvar for tilsyn og skoleeiers valg av strategier og virkemiddel for å operasjonalisere reformens intensjoner? Hvordan inngår tilsynet som et rammevilkår i reformens forutsetninger?

Etter at PFI fikk tildelt oppdraget med å analysere reformens forutsetninger (mars 2007), har det ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, blitt opprettet en forskergruppe i Læreplanstudier med forskning særlig på utdanning og reformer, styring og vurderingssystemer. Forskningsprosjektet ARK inngår som forskning knyttet til denne forskergruppen i Læreplanstudier med LPS som navn. Derfor har vi valgt å bruke logoen til denne forskergruppen i denne rapporten til Utdanningsdirektoratet.

Erling Lars Dale

KAP. 1: INNLEDNING

Den store utdanningsreformen Kunnskapsløftet med den tilhørende læreplanen (LK06) ble tatt i bruk høsten 2006. Vesentlige sider ved bakgrunnen for denne utdanningsreformen er listet i punktene nedenfor (implisitt i disse punktene ligger myndighetenes problematisering av den skolen som var):

- utfordringer knyttet til elevens læringsmiljø
- svak kultur for læring i norsk skole
- en opplæring som i for liten grad er tilpasset elev og lærling
- for lite fokus på elevenes læringsstrategier
- utydelige læringsmål
- manglende fokus på resultater
- svakt læringsutbytte i grunnleggende ferdigheter
- store forskjeller som følge av sosial bakgrunn
- for lav gjennomføringsgrad i videregående opplæring
- mangelfull kompetanse hos lærere og skoleledere
- utfordringer knyttet til strategier for styring
- utfordringer knyttet til ressursforvaltningen i grunnopplæringen

Gjennom reformen skal det beste i grunnopplæringen i Norge bli ivaretatt og bli utviklet videre. Samtidig skal man ta fatt i og redusere de problemområdene som punktvis er skissert ovenfor. På denne måten skal elever og lærlinger bli satt bedre i stand til å møte kunnskaps-

samfunnets utfordringer. Man har en visjon om å skape en bedre kultur for læring for et felles kunnskapsløft. For å få dette til, ønsker man å trekke kommunale (grunnskole) og fylkeskommunale (videregående opplæring) skoleeiere klarere inn i implementeringen av reform og læreplan. L97-undersøkelsene viste at kommunene (og også skolene) gjorde ulike mye i forbindelse med realiseringen av Reform 97 (jfr. Haug, 2004). Bjørnsrud oppsummerer funnene fra L97-undersøkelsen på denne måten:

I evalueringen av L97 kom det fram at det var store forskjeller mellom kommuner og skoler når det gjaldt implementeringen av denne reformen. Skoler som var kommet langt i læreplanarbeidet hadde utført dette med langsiktige perspektiver og med hele personalet involvert. Disse skolene var preget av en felles kultur for læring og ikke av enkeltlæreres eller gruppers særinteresser. Samtidig kom det fram i evalueringen at kommuner har et stort handlingsrom når det gjelder å påvirke skolens utviklingsarbeid. *Engasjement og vilje til utvikling av skoler var større der det var et godt samspill mellom kommunalt nivå og skolenivå. Forskere har i den sammenheng funnet at en felles kommunal arena for å utvikle skolen er vesentlig.* (Bjørnsrud, 2006, s. 478; kursivering ved B. U. E.)

Denne gangen er de eksplisitte forventningene til skoleeiernivåets deltaking i det lokale arbeidet med læreplanene større enn de var i Reform 97. Kommunale og fylkeskommunale skoleeiere blir forventet å utforme strategidokumenter for gjennomføring av reformen lokalt, og skoleeier kan også – på grunnlag av den sentralgitte læreplanen LK06 – ta initiativ til utforming av mer konkrete fagplaner. Slike fagplaner vil da – sammen med LK06 - utgjøre en ramme for skolens og lærernes arbeid med en opplæring tilpasset Kunnskapsløftets intensjoner.

Implementeringen av reform og læreplan er nå i gang (med start høsten 2006). Samtidig er også satt i gang en evaluering av hvordan reformen og læreplanen blir realisert. Evalueringen skal være forskningsbasert, og den skal skje i regi av Utdanningsdirektoratet. Direktoratet har angitt følgende overordnede spørsmål for forskningsprosjekter om implementering av Kunnskapsløftet – analyse av reformens forutsetninger:

- Er de strategier og virkemidler som er valgt i Kunnskapsløftet, utformet og dimensjonert i tråd med reformens intensjoner?
- Er strategiene og virkemidlene utformet slik at det kan sies å være sammenheng og konsistens i reformen?
- Er det sammenheng mellom reformens strategier og virkemidler og andre rammevilkår og utviklingstrekk som påvirker og styrer utdanningssystemet?

Den foreliggende rapporten er ledd i denne implementeringen. Det dreier seg om den første rapporten fra forskningsprosjektet ARK. Prosjektet er støttet av Utdanningsdirektoratet.

Om Rapport 1

Den delen av vårt forskningsoppdrag som er nedfelt i Rapport 1 dreier seg, for det første, om en analyse av det nasjonale læreplandokumentet for Kunnskapsløftet (LK06). Til grunn for denne analysen ligger politiske premisser, nedfelt i utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter og/ eller i dokumenter som presiserer og konkretiserer læreplanens anbefalinger og retningslinjer. Videre dreier det seg om analyse av lokale (kommunale og fylkeskommunale) dokumenter som er blitt utformet som ledd i implementeringen av LK06. Nedenfor brukes betegnelsen *styringsdokumenter* (og *styringssignaler*) om retningslinjer som er utformet sentralt (i regi av departementet og Utdanningsdirektoratet). *Strategidokumenter* blir brukt som betegnelse på retningslinjer som er utarbeidet av lokale skoleeiere.

Å analysere sider ved en reformprosess, er imidlertid ikke bare enkelt. Karakteristiske trekk ved reformer vanskeliggjør enkle analyser. Punktvis er dette blitt løftet fram som karakteristiske trekk ved reformer:

- Det tar tid å implementere reformer
- Reformintensjoner er ikke stabile
- Det kan være skilnader i tempo når det gjelder henholdsvis utvikling av reformideer og utvikling av reformpraksis
- Ideer og praksis kan være i motsetning (jfr. Sundberg, 2005; Taylor et al., 1997)

Generelt kan vi skissere denne reformprosessen: Initiering av en utdanningsreform – implementering av utdanningsreformen – institusjonalisering av utdanningsreformen (jfr. Smith & Lovatt, 1996; Sundberg, 2005). Det er viktig å trekke et skille mellom *implementering* og *institusjonalisering*. Implementering blir da en betegnelse på den mer synlige prosessen av organisatoriske forandringer som er en direkte konsekvens av reformarbeidet. Institusjonalisering blir derimot en betegnelse på mer indirekte forandringer i institusjonens struktur og kultur – med andre ord mer fundamentale og langtvirkende resultater av en forandringsprosess. Institusjonaliseringen – det at reformen blir en del av institusjonens daglige virkelighet – er et viktig felt for studier av reformer og deres virkning. Dessverre faller institusjonaliseringen utenfor dette forskningsprosjektet. Her ser vi bare på en tidlig fase i implementeringen av Kunnskapsløftet: Hvorvidt, og eventuelt hvordan, lokale strategidokumenter for gjennomføringen blir utformet. Likevel bør institusjonalisering bli nevnt som et viktig ledd i gjennomføringen av en reform.

Det teoretisk hovedperspektivet i denne rapporten er læreplanteori (jfr. Gundem, Karseth & Sivesind, 2003). Læreplanteorien har redskaper som teoretisk og empirisk kan håndtere utformingen og implementeringen av et læreplandokument (se kap. 2).

Analysene er gjennomført på to nivåer i utdanningens styringslinje. For det første har jeg analysert sammenhengen i de styringsdokumenter som sendes ut fra øverste nivå i utdanningssystemet – Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. For å få et grundig tak på læreplanintensjonene blir politiske premisser framført i Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) og Stortingsmelding nr 16 (2006-2007), trukket inn. Noen ganger løfter jeg også fram synspunkter fra Kvalitetsutvalgets hovedinnstilling (NOU 2003: 16). Videre retter læreplananalysene på dette nivået oppmerksomheten mot læreplanverkets tre deler - generell del (L93), prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag – ut fra spørsmålet: Kan disse tre delene sies å sende ut samsvarende intensjoner? For det andre har jeg foretatt analyser av strategidokumenter fra fylkeskommunale og kommunale skoleeiere. Siktemålet med disse analysene har vært å se om de styringssignaler som sendes ut lokalt, samsvarer med de styringssignaler som sendes ut sentralt. I utgangspunktet var planen å se på strategidokumenter fra alle fylker samt et utvalg kommuner (10 - 15). Rammefaktorer for prosjektet gjorde det nødvendig å begrense utvalget noe: Jeg har sett på strategidokumenter fra tre kommuner (av noe ulik type) i fem ulike fylker (dvs. i alt 15 kommuner). Jeg har videre sett på strategidokumenter fra fylkeskommunale skoleeiere i de samme fem fylkene, samt i fem nabofylker. (Oversikt over kommunale og fylkeskommunale skoleeiere blir gitt i vedlegg 1. I vedlegg 2 finnes oversikt over lokale strategidokumenter – enten funnet på internett, eller tilsendt etter anmodning.) Også dokumenter fra fylkesmennene i de ti fylkene er samlet inn (se vedleggene 1 og 2)

Rapport 1 baserer seg på analyse av disse dokumentene. Et utgangspunkt for analysene var den didaktiske relasjonsmodellen som er utviklet ved Pedagogisk forskningsinstitutt (Bjørndal & Lieberg, 1978; jfr. også Engelsen, 1998), og som er mye brukt for analyse av pedagogisk-didaktiske tekster. Koritzinsky (2000) brukte den for eksempel i en analyse av L97 – utviklingsprosessene bak læreplanen og selve utformingen av den. Dokumentenes beskaffenhet gjorde det imidlertid nødvendig med visse tilpasninger i bruken av dette analyseinstrumentet (se kap. 3).

Rapporten består av tre deler.

I den første delen beskrives rapportens bakgrunn. For det første, tar jeg for meg forskning på og teoretisering rundt implementering av utdanningspolitiske reformer i et læreplanperspektiv. Deretter redegjør jeg for de framgangsmåter som er blitt anvendt for innsamling og analyse av de dokumenter som denne rapporten bygger på.

I den andre delen presenteres (og i noen grad drøftes) de funn som er gjort. Innsamlede dokumenter blir først beskrevet. Deretter presenterer (og i noen grad drøfter) jeg analysen av sentrale styringssignaler og lokale skoleeieres strategidokumenter.

I den avsluttende tredje delen finner man oppsummering av og drøftinger i tilknytning til funn og drøftinger av funn og konklusjoner.

Det er viktig å påpeke at den informasjonen som denne rapporten bygger på, er samlet inn på et tidlig tidspunkt i implementeringen av Kunnskapsløftet. Derfor må man anse de dataene som er grunnlag for rapporten, som foreløpige. Gjennomføring av hele prosjektet vil sannsynligvis gi sikrere informasjon om implementeringen av Kunnskapsløftet

DEL I: BAKGRUNN

I Del I. blir sentrale sider ved forsknings- og teorifeltet læreplanstudier beskrevet – med fokus på implementering av utdanningsreformer. Denne beskrivelsen gir teoretiske og forskningsmessige utgangspunkter for de studier som ligger til grunn for denne rapporten.

Videre i Del I. beskriver jeg framgangsmåter ved innsamling og analyse av sentrale styrings-signaler og lokale strategidokumenter.

KAP. 2: I ET LÆREPLANPERSPEKTIV: FORSKNING PÅ OG TEORETISERING RUNDT IMPLEMENTERING AV UTDANNINGSREFORMER

I dette kapitlet gir jeg en beskrivelse av forskningsfeltet implementering av utdanningsreformer – sett i et læreplanperspektiv. Jeg løfter først fram noen generelle synspunkter på utdanningsreformer. I den forbindelse ser jeg på læreplanen som virkemiddel i utdanningsreformer. Jeg viser kort hvordan norske læreplaner i løpet av ca. tretti år har utvidet sitt målgruppeperspektiv: Fram til og med 1970-tallet henvendte læreplanen seg i hovedsak til enkeltlæreren. På 1980-tallet ble skolen og lærerkollektivet trukket klarere inn (M87/ L97). I dag henvender læreplandokumentet seg også til skoleeiere. Videre løfter jeg fram forskning på læreplanen i et implementeringsperspektiv. Forenklet kan vi si at slik forskning kan deles i to hovedtyper: For det første kan vi finne forskning som belyser sider ved selve læreplandokumentet. For det andre, kan vi finne forskning som retter oppmerksomheten mot *møtet* mellom lære-/ fagplan og bruker (som oftest i denne forskningen har læreren vært brukeren).

Reformer i utdanning

Vi kan skille mellom ulike typer reformer i utdanning (jfr. f. eks. Sundberg, 2005): *Utdanningsreformer* bruker jeg som et overordnet begrep. Begrepet blir brukt om store systemendringer som blir gjennomført i hele utdanningssystemet. Kunnskapsløftet er eksempel på en slik reform. En *læreplanreform* er gjerne del av en utdanningsreform. Læreplanendringene blir foretatt for å informere brukerne (lærere, elever, foreldre) om viktige trekk ved reformen og hvordan den kan implementeres. LK06 er resultat av en slik læreplanreform. *Skolereformer* kan anvendes på mer avgrensede endringer i tilknytning til skolen og dens gjennomføringsarena. Endringer som den enkelte skoleeier/ skole gjør som en følge av Kunnskapsløftet kan plasseres her.

Vi kan trekke en betydningsdistinksjon mellom sentrale (eller generelle) og lokale reformer. En sentral/generell reform innebærer endring av skolelover, nye læreplaner og andre styringsdokumenter og nye system for styring av skolen. Slike sentrale initiativ er generelt gyldige. En lokal reform, derimot, får vi hvis endringene initieres lokalt i en kommune eller i en skole. Det kan dreie seg om midler for å realisere en sentral reform, eller endringene kan være ut-

trykk for lokale vektlegginger og ambisjoner. En generell reform gir, med andre ord, rom for en eller flere lokale reformer (jfr. Sundberg, 2005; Wallin, 2002).

I politisk språkbruk er reformbegrepet ofte blitt brukt synonymt med framskritt og utvikling (jfr. Hamilton, 1989; Sundberg, 2005). Staten framstår som en problemløsende aktør som rasjonelt og effektivt skal levere løsninger på problemer – i dette tilfelle innenfor utdanning, skole, undervisning og opplæring. Den politiske forståelsen av reformbegrepet er imidlertid problematisk for forskningen. Reformen er ofte både mangetydige og instabile (jfr. Popkewitz, 1991; Sundberg, 2005). Reformen innebærer ikke med nødvendighet en utvikling i betydningen forbedring. Forskningsmessig må de bli tolket kritisk ut fra de samfunnsendringer som de virker sammen med.

I Norge – som i andre land - var 1990-tallet et reformintensivt tiår, der store deler av utdanningssystemet (Hernes: ”fra vugge til disputas”) ble gjenstand for relativt stor endringer. Reformene fortsatte på 2000-tallet med blant annet Kunnskapsløftet og LK06. Skolesystemet i Norge og i andre vestlige land (jfr. f. eks. Ross, 2000) ble gjenstand for det engelskspråklige forfatteren betegner som en ”restructuring”. Omstruktureringen av skolesystemet dreier seg om flere forhold: For det første, dreier det seg om faktorer som styring, organisering og regulering av utdanning på et nasjonalt nivå. For det andre, dreier det seg om hvordan opplæringen organiseres lokalt og i klasserommet. Reformbevegelsene i vår tid befinner seg i et spenningsfelt mellom sentraliserings- og desentraliseringstendenser (jfr. Karlsen 1993a, 1993b, 2002, 2007; Sundberg, 2005). For eksempel la Reform 97 og L97 opp til at en rekke bestemmelser som under M87 ble tatt lokalt, igjen skulle tas sentralt, men med Kunnskapsløftet og LK06 er vi på mange måter tilbake i en desentraliseringsutvikling med stort handlingsrom og ansvar til lokale skoleeiere (kommuner og fylkeskommuner) og lokale skoler (leder og lærere). Desentralisering medfører endrede maktrelasjoner mellom stat og samfunn, men også etter en desentraliseringsprosess kan staten iverksette kontrollprosesser (økonomiske bevilgninger, resultatoppfølging etc.) som medfører at man fremdeles har en sentral styring – men den er blitt mer skjult. ”Staten förblir den centrala styringsaktören, men den verkar nu på distans och låter skolor bli självstyrande och självreglerande innom et reglerat resultat- och prestationssystem. En sådan styrning decentraliserer styrning, men icke nödevändigvis makt, . . .” (Sundberg, 2005, s. 149; jfr. også Söderlind & Petersson, 1988). Vi har fått et klarere skille mellom skaperne av en reform og brukerne av den (jfr. Sundberg, 2005). Staten blir den som bestiller en utdanning i samsvar med viktige elementer i reformen, mens skoleeiere og lokale skoler blir

brukere. Man får en klarere rollefordeling og fordeling av ansvar enn det man hadde tidligere. Reformmål formuleres av initiativtakere til en reform, mens gjennomføringen av reformen overlates til brukerne – i vårt tilfelle skoleeiere og lokale skoler. Noen forfattere hevder at dette medfører en ”styring på avstand”. Det betyr at under dekke av tilsynelatende desentralisering, finnes det fremdeles sentrale styringsvirkemidler.

Læreplanen som styringsmiddel – endringer i norsk tenkning

For myndighetene har læreplanen vært et viktig styringsmiddel:

Læreplanene forteller hva nasjonale myndigheter mener det er viktig at den oppvoksende slekt skal lære. Læreplanene forteller hvilke verdier og interesser de styrende ønsker å prioritere, hvilke kunnskaper som skal defineres som samfunnsmessig gyldige. Læreplanene blir derfor viktige styringsredskaper i utformingen av nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling. (Hovdenak, 2000, s. 25)

Det har imidlertid skjedd en del endringer mht hvordan man har tenkt seg styringslinja mellom statlige retningslinjer i den sentralgitte læreplanen og lokal tilrettelegging av undervisning og opplæring. Vår første rammeplan var M74. Den henvendte seg stort sett til enkeltlæreren og forventet at læreren – innenfor angitte rammer – skulle velge konkret innhold i undervisningen. At læreren skulle foreta det konkrete innholdsvalget var noe nytt. Å velge arbeidsmåter, derimot, var i samsvar med lærerens tradisjonelle metodefrihet. Det var derfor noe lærerne var vant med. Den neste læreplanen, M87, overlot også det konkrete innholdsvalget til det lokale nivået. Men nå var det lærerkollektivet på skolen man forventet et lokalt læreplanarbeid av. Sammen skulle lærerne på en skole formulere ”skolens plattform” og utforme lokale fagplaner med angivelse av det konkrete innholdet for undervisningen. Også denne gangen skulle det konkrete innholdsvalget foregå innenfor nærmere angitte innholdsrammer. Med L97 kom det en reaksjon mot at man lokalt skulle få lov til å konkretisere innholdet i undervisningen. Sterkere enn under de to foregående rammeplanene vektla man betydningen av at elevene skulle få felles referanserammer. Man ga også retningslinjer for bruk av obligatoriske arbeidsmåter (lek, tema- og prosjektarbeid). Fremdeles tenkte man seg at det skulle skje et lokalt arbeid med læreplanene, men innenfor klarere angitte innholdsrammer enn tidligere. Planen anbefalte lagarbeid i planleggingen, men samtidig ble enkeltlærerens betydning for elevene framhevet. Kunnskapsløftet og LK06 framhever de kommunale (grunnskole) og fylkeskommunale skoleeierens (videregående opplæring) ansvar og oppgaver. Man forventer

at skoleeierne kan trekke opp mer konkrete lokale rammer og eventuelt utarbeide (eller ta initiativ til at det blir utarbeidet) mer konkrete lokale fagplaner. Disse lokale fagplanene skal deretter bearbeides videre av lederen og lærerne i den enkelte skole. Både konkret innholdsvalg og valg av arbeidsmåter blir overlatt til ”de profesjonelle” (lederne og lærerne ved den enkelte skole).

Forskning på læreplanen som virkemiddel i implementering av utdanningsreformer

Nedenfor skal vi først se nærmere på forskning som på ulike måter søker å belyse sider ved selve læreplandokumentet. Deretter løfter jeg fram forskning som tar for seg bruk av læreplandokumentet som arbeidsredskap i tilrettelegging av lærings situasjoner for elevene. Forskning som blir løftet fram i dette kapitlet, vil bli brukt som grunnlag i rapportens avsluttende drøftinger (kap. 6).

Forskning med fokus på læreplandokumentet

Enhver læreplan må bli forstått i lys av sin samtids samfunnsmessige situasjon. Det betyr at læreplanen må bli forstått mot en samtids- og samfunns kontekst (jfr. Ross, 2000; se også Engelsen, 2003). Nedenfor vil jeg først ta for meg forskning på læreplanen som et kontekst-avhengig dokument. Deretter vil jeg gå nærmere inn på problematikk knyttet til det å finne adekvate læreplantyper for vår tid, før jeg ser nærmere på forskningspåviste genrekarakteristika ved en læreplantekst.

Læreplanen – et kontekst-avhengig dokument Det blir ofte påpekt at læreplaner må bli sett og forstått på bakgrunn av den konteksten, der de er blitt til. Cornbleth (2002) hevder for eksempel at formulering og realisering av læreplanen skjer i en bestemt tid, på et bestemt sted, i en bestemt kultur. ”That time, place and culture make up the context that shapes how curriculum policies and plans are enacted” (s. 96). Hun fortsetter: “. . . you cannot keep the context out of curriculum” (s. 98). Hun mener at forholdet mellom læreplandokumentet og dets kontekst vil ha betydning for hvor vellykket implementeringen av læreplanen vil bli:

In viewing curriculum as practice in context, with context contingent outcomes, I am not at all de-valuing curriculum policies and plans; they make a substantial difference in what students have opportunities to learn in school although not as directly as some policymakers and planners might like. I simply am not taking curriculum policies and plans as given or taking them for granted in either form or substance. *I do wonder why*

some policies and plans are more successfully implemented and have more substantial impact than others, and I suspect the differences lie not only in the policies and plans, but also in their interaction with the circumstances and setting of implementation efforts. . . . So-called "problems" of curriculum change may lie in larger social institutions/ structures. (Cornbleth, 2002, s. 97; kursivering ved B.U.E.)

Sentrale styringssignaler i læreplanen må derfor bli sett mot den lokale konteksten der de skal bli iverksatt. I dag blir læreplaner imidlertid hevdet å være påvirket av internasjonale strømninger. Slike strømninger får lettere enn tidligere nedslag i nasjonale læreplaner, mener man. Men til tross for påviste internasjonaliseringstendenser er læreplaner fremdeles dypt forankret i sin sosiale kontekst: "Curriculum is inextricably linked to social context. Broad historical, cultural, economic and political forces inter-relate to form and shape teaching and learning. This process is ongoing and accounts for the contested nature of curriculum change" (Moon & Murphy, 1999, s. 1; se også Engelsen, 2003; Meyer m. fl., 1992). I samsvar med dette synet advarer Reid (1999) mot at man oppfatter læreplanvirkeligheten som lik fra land til land:

Curriculum as a definable universal has become an assumption of the field.

Is this merely an academic point, or does it have practical or theoretic significance? First of all, from a practical point of view, *if we assume the curriculum to be universal, we run into problems of international communication and research. Though curriculum is treated as universal, actual discourse about it is, inevitably, particularistic and has as reference points, "specific action within specific contexts". . . . Mistakes and misconceptions can, and frequently do, arise as nations strive to study and learn from each other's conduct of education systems because misplaced assumptions of the universal nature of the term curriculum. (Reid, 1999, s. 177; kursiv ved B.U.E.)*

Dette betyr at dersom norsk læreplanforskning bygger på forskning og synspunkter, knyttet til andre land og samfunns læreplaner, kan man ikke direkte relatere disse synspunktene til læreplaner i vårt land. Når vi benytter forskning og synspunkter, hentet fra andre land og samfunn, må vi være bevisst på at konteksten innvirker på læreplanutforming og læreplanformuleringer. Internasjonale ideer om utdanning må, før de blir virksomme i vårt land, gjennom et nasjonalt filter (jfr. også Telhaug. 1992).

Ross (2000) påpeker læreplanens rolle som nasjonsbygger og hevder at læreplanene er en "narrasjon av nasjonen". Den engelske nasjonale læreplanen (fra 1988) legger for eksempel vekt på to viktige identitetsfaktorer, mener han:

- to define its citizens primarily as individuals owing obligations and duties to the State, and these duties are prior to and independent of any rights, and
- to minimize alternative identities (of class, ethnicity or gender – or regional and supra-national affinities). (Ross, 2000, s. 150)

Cornbleth mener å se en stadig større vekt på nasjonale standarder og nasjonal vurdering – noe hun tolker som uttrykk for en søken etter sikkerhet, stabilitet og enhet. Samtidig blir de fleste land stadig mer flerkulturelle. Dette fører Cornbleth til en viktig problemstilling for læreplanforskningen: ”A major curriculum research question for me has been: How do the tensions between nation-building and racial/ ethnic/ cultural diversity play out in curriculum policymaking and classroom practice?” (s. 101; se f.ø. de følgende sider for Cornbleths “svar” på dette spørsmålet.). Også Künzli (2002) understreker at læreplaner former nasjonal identitet: Planmakerne velger ut det som det nasjonale samfunnet anser for å være mest verdifullt å formidle i skolens undervisning. Han mener imidlertid at det nasjonale og regionale taper i møtet med det internasjonale: “. . . the increase of cross-cultural assessment of school effectiveness shows a tendency to foster and focus what can be compared and to weaken other elements of a regional culture. The latter are losing legitimacy” (Künzli, 2002, s. 228).

Kunnskapsløftet og LK06 kan bli sett i dette perspektivet. Reform og læreplan er blitt påvirket av internasjonale strømninger. Samtidig er utforming av reform og læreplan tilpasset til nasjonale og regionale forhold. Telhaug (1992) har påvist at internasjonale strømninger må gjennom et nasjonalt filter før de blir virksomme i vårt land (se ovenfor). Tilsvarende kan man tenke seg at nasjonale styringssignaler må gjennom lokale filtre før de blir virksomme. Hvorvidt dette er tilfelle, skal vi se nærmere på nedenfor (i kap. 5 og 6).

En ny type læreplan I dag har man ikke lenger den samme sterke troen som i tidligere tider på nasjonalt gitte læreplaner som kan gi et felles grunnlag for all grunnopplæring i landet vårt. Det er blitt sagt at i det framtidssamfunnet, som vi nå begynner å se konturene av, vil det ikke være plass for nasjonale læreplaner av den typen vi kjenner. "Nasjonale læreplaner vil rett og slett ikke klare å følge med tida, . . . ", sier Imsen (2002, s. 6). Vi lever i dag i et samfunn med postmoderne strømninger (jfr. Engelsen, 2003). Der blir nasjonale læreplaner for trege. I våre dager går utviklingen hurtig, og kravene om omstilling kommer tettere og tettere. Å utvikle nye læreplaner er en omfattende prosess som tar altfor lang tid. Tiltak må bli satt inn når det er behov for dem og ikke når en sentralt gitt læreplan endelig gir tillatelse til det (se også Beck, 1999).

Skolens tradisjonelle verdigrunnlag blir i dag problematisert. En viktig oppgave for våre læreplaner har vært av ideologisk art. De har blant annet hatt en viktig oppgave i å bidra til å bygge en nasjonal identitet (se ovenfor) Nå lever vi imidlertid i et samfunn med en langt mer plu-

realistisk innstilling (se. f. eks. Marshall, Sears & Schubert, 2000; Pinar m.fl., 1995; Slattery, 1995). For dem som skal utforme våre læreplaner, skaper denne situasjonen nye dilemmaer. Når mange stemmer får rett til å bli hørt, blir det vanskeligere å oppnå enighet om skolens mål og innhold. Det blir vanskeligere å utforme én læreplan når kulturen, som tidligere ble oppfattet som felles, har utviklet seg til et mangfold av ulike oppfatninger. Man aksepterer i dag et mangfold av sannheter. Vi kan tenke oss et kontinuum fra en helt *tradisjonsstyrt* læreplan til en situasjon med et *totalt tradisjonssammenbrudd*. I det førstnevnte tilfellet styrer tradisjonen utvalg av innhold i og utforming av læreplan og undervisning. Man "vet" hva det er viktig å innlemme i lære- og fagplaner. Det tradisjonelle opplever man som selvsagt. Derfor har man ofte et ubevisst forhold til hvordan tradisjonen virker inn på læreplanarbeidet. I det sistnevnte tilfellet fungerer ikke tradisjonen lenger som utvalgsinstrument. Verken læreplanens innhold eller utformingen av undervisningen styres lenger av tradisjonelle oppfatninger. Derfor overlater man lettere enn før viktige læreplanavgjørelser til lokale instanser. Kunnskapsløftet og LK06 kan bli sett i dette perspektivet – ut fra at mange avgjørelser som tidligere ble gjort sentralt, nå blir overført til det lokale nivået.

Genrekarakteristika Forskning har påvist at utdanningspolitiske tekster (herunder lære- og fagplaner) representerer en egen teksttype med egne karakteristiske kjennetegn (jfr. også Engelsen, 2003). Nedenfor går jeg kort inn på følgende karakteristika ved slike dokumenter:

- pluralistiske kompromissformuleringer
- harmoni- og konsensusformuleringer
- styringstekster
- tekster på formuleringsarenaen

Læreplanen er blitt karakterisert som en tekst med *pluralistiske kompromissformuleringer* (Lundgren, 1979; Svingby, 1978). Også andre styrings- og strategidokumenter har dette prege: De inneholder formuleringer som gir inntrykk av enighet, men ved tolkningsforsøk viser de seg å kunne bli tolket i mange forskjellige retninger. Alle ønsker å framheve ”en samfunnsaktiv skole”, og alle vil at elevene skal ha ”medansvar for læringsmiljøet”. Men hva det faktisk betyr å ha en samfunnsaktiv skole, eller hva elever med medansvar for læringsmiljøet faktisk gjør, er vi ikke like enige om. At dokumentene inneholder slike formuleringer, har blant annet sin bakgrunn i at de blir til i komitéarbeid og ved utredninger og forhandlinger, der mange ulike instanser og interessegrupperinger søker å gjøre sin innflytelse gjeldende. I de utredningene og forhandlingene som går forut for publiseringen av et læreplandokument, må man nødvendigvis ta beslutninger som innebærer kompromisser mellom ulike former for

kompetanse og ulike interesser. Slike kompromisser fører til at planens retningslinjer for undervisning ofte blir vide og vage. Læreplanen styrer nok, men ved analyse og tolkning viser den seg å styre i ulike retninger. Dette gjelder både for læreplanen generelt og for fagplanene. Ross beskriver hvordan sentrale og viktige pedagogiske begreper (som for eksempel honnørordet autonomi) blir tolket ulikt – ut fra tolkernes tilhørighet i ulike læreplanideologier (jfr. Ross, 2000, s. 147).

Englund viser til sosiologen Mannheim (1929a/ 1986a, 1929b/ 1986b) som tidlig hevdet at virkeligheten kunne bli oppfattet på ulike måter, ". . . och att ett och samma begrepp behandlas mycket olikartat beroende på förankringar i skilda ideologier" (Englund, 1997, s. 131). Dette overfører Englund til skolen og undervisningen der: "Exempelvis kan en (och ytligt sett) samma skolkunskap – formulerad på sätt som "alla" kan godkänna (exempelvis i läro- och kursplaner) – på vägen till och i undervisnings- och lärandesituationer ges helt olika uttolkningar. Uttolkningarna är beroende av förekomsten av skilda ideologier i vid mening hos de agerande (politiska ideologier, utbildningsfilosofier, skilda sätt att uppfatta ämnets kärna och perspektiv, olika förförståelse och tidigare erfarenheter etc.)" (Englund, 1997, s. 131). Læreplaner er utformet slik at de gir grunnlag for ulike tolkninger, understreker han. Det gjelder læreplanen generelt; den er full av politiske kompromisser som kan tolkes i ulike retninger. Men også læreplanens fagpresentasjoner gir rom for ulike tolkninger – noe som fører til at det eksisterer ulike forståelser av skolefag. Englund understreker at ulike forståelser av skolens faglige innhold har avgjørende betydning for de meninger som blir tilbudt elevene i skolens undervisning.

I mange læreplandokumenter legger man vekt på å vise fram en tilsynelatende enighet. Man viser ikke til diskusjon og uenighet om standpunkter. Læreplanen har preg av å være en *harmoni-* eller *konsensus*stekst. I debatt om utdanningsspørsmål kan de skarpe motsetningene komme fram, og også i skolepolitikken bak læreplanene kan konflikter komme til uttrykk. Konfliktene får imidlertid ikke komme fram i selve læreplanen. Der er det konsensus- og kompromissformuleringene som råder grunnen. Læreplanene blir "harmoniplaner", der debatter og konflikter blir skjult i de formuleringene som velges (Engelsen, 1993). I læreplanene finner man ikke spor av diskusjoner verken av undervisningssyn eller fagsyn (se f. eks. Engelsen, 2003). "Läroplanerna väljer i stort en homogeniserande strategi och undviker det hetrogena" (Andersson, Person & Thavenius, 1999b, s. 155). Læreplanene generelt kan berøre det forhold at kunnskap ikke må bli betraktet som statisk, og de kan påpeke at kunn-

skap er i stadig endring. Men dette synspunktet blir sjelden videreført i fagplanene: ”Däremot har läroplanerna ingenting att säga om att det finns flera olika kunskapstraditioner och synsätt på de fält som skolämnena omfattar” (Andersson, Person & Thavenius, 1995b, s. 154). Om fagplanen for norskfaget i M74, ble det for eksempel sagt: ”M74 framstiller norsk som et fag i harmoni både innad og utad, uten verdibrytninger og indre motsetninger. Vi meiner det må være et redelighetskrav til en ny fagplan at den ikke tildekker eksisterende konfliktfelt . . . Det tilsier at det i utforminga av "fag-ernene" må åpnes for avsnitt med kommenterende og drøftende preg” (Grunnskolerådet, 1982, s. 31). Men denne oppfordringen er ikke blitt tatt til følge i senere læreplaner – verken for norskfaget eller for andre fag.

Lære- og fagplaner påpeker tradisjonelt ikke konflikter i fagsyn. De gir i stedet inntrykk av en faglig harmoni som ikke finnes i virkelighetens verden. Debatt og diskusjon av faglige standpunkter blir ikke berørt. I stedet velger man formuleringer som kan dekke over faglig uenighet. Mot dette er det blitt framsatt ønsker om fagplaner med en eksplisitt framstilling av konflikter og motsetninger i fagsyn. Man har ønsket et åpent forhold til faglig debatt og diskusjon, der ulike faglige oppfatninger og standpunkter får komme til orde. Man har ønsket at når et faglig standpunkt blir tatt, skal det komme klart fram hva grunnlaget for det faglige valget er. Slike ønsker om en mer "diskuterende" plantype (Engelsen, 1993) er imidlertid ikke blitt tatt til følge. Stadig blir våre lære- og fagplaner utformet som "harmoniplaner". Dette kan få konsekvenser for utformingen av lokale strategidokumenter og lokale fagplaner.

I noen typer offentlige dokumenter kan man riktignok finne flertalls- og mindretallsuttalelser – blant annet for å dokumentere partipolitisk uenighet. Ofte skjer det i stortingsdokumenter, mens for eksempel stortingsmeldinger, som blir sendt fra departementene til Stortinget, som oftest taler ”med en tunge” (som riktignok ofte er litt vag i måten den uttaler seg på).

Læreplaner blir betraktet som en form for *styringsdokumenter*. Underforstått forventer man én tolkning av de fleste styrings- (og strategi)dokumenter – dette til tross for at litteraturteori sier at dette ikke er mulig. Det er ikke de som har skrevet en tekst, som "eier" den, hevder en retning innenfor litteraturteorien. Det er tvert i mot de som leser en tekst som "eier" den. En forfatter kan ikke kontrollere den mening lesere gir hans tekst. En tekst har like mange meninger som den har lesere. Heller ikke forfattere av utdanningspolitiske tekster kan sørge for at det oppstår én korrekt tolkning av den teksten de har skrevet. Utdanningspolitiske tekster (ulike

typer offentlige dokumenter og læreplaner) er slett ikke entydige. De er blitt til ved en rekke kompromisser i ulike stadier av utviklingsprosessen.

The texts are products of compromise at various stages (at points of influence, in the micropolitics of legislative formulation, in the parliamentary process and in the politics and micropolitics of interest group articulation). They are typically the cannibalized products of multiple (but circumscribed) influences and agendas. There is ad hocery negotiation and serendipity within the state, within the policy formulation process. (Ball, 1994, s. 16; riktignok uttaler han seg om utdanningspolitiske tekster i England.)

Det er også viktig å ha klart for seg at læreplandokumenter og andre utdanningspolitiske dokumenter befinner seg på *formuleringsarenaen* (Lindensjö & Lundgren, 2000). De beskriver en idealisert virkelighet. De løfter fram den undervisning/ opplæring som man gjerne skulle se ble virkeliggjort, men: En rekke rammefaktorer bidrar gjerne til at det blir et ”gap” mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen (jfr. Stenhouse, 1975). Undervisningsvirkeligheten blir aldri slik den er beskrevet i de utdanningspolitiske dokumentene. Derfor må man i analyse av slike dokumenter huske på at de ikke beskriver virkeligheten, men bare den ønskede virkeligheten (som man sannsynligvis aldri når fram til . . .).

Forskning på møtet mellom utdanningspolitiske reformdokumenter og brukerne

Med utdanningspolitiske reformdokumenter tenkes det her på grunnlagsdokumenter (som NOU’er og stortingsmeldinger), læreplaner og andre dokumenter med sentrale styringssignaler. Tidligere tenkte man seg at det var skolen og lærerne der som skulle omforme sentrale ideer, visjoner, intensjoner og retningslinjer til undervisningspraksis. Skolen og lærerne måtte utvikle ”curriculum literacy” – evne til å lese og tolke læreplaner (jfr. Ben-Peretz, 1990). Kunnskapsløftet retter oppmerksomheten mot også kommunale og fylkeskommunale skoleeiere. Ikke bare lærerne i klasserommet, men også skoleeierne blir nå medarbeidere i skoleutvikling (og forutsettes derfor å inneha en ”curriculum literacy”). Det er imidlertid ikke mye forskning som retter oppmerksomheten mot skoleeiere i rollen som læreplanutviklere. (Generelt finnes det forskning på skoleeiernivå, men denne forskningen retter ikke primært oppmerksomheten mot læreplanen i lokal bruk; jfr. f. eks. Engeland, 2000, Farsund, 1998.) Derimot finnes det ganske mye forskning som retter oppmerksomheten mot skolen/ lærerne og lokal læreplanutvikling. Noen av funnene fra denne forskningen synes relevante også for skoleeiernivået.

Viktige elementer i lære- og fagplaner har tradisjonelt vært (jfr. Lundgren, 1979):

- formulering av *mål* for utdanning og undervisning
- valg og organisering av undervisningsinnhold
- valg av gode og effektive undervisningsmetoder
- valg av *vurderingsopplegg*

Disse elementene har tradisjonelt vært til stede i både overordnede og mer lokale og konkrete læreplantyper. De kunne bli formulert og ordnet på ulike måter – noe som resulterer i ulike plantyper (om dette, se Engelsen, 2003, 2006). Fremdeles er dette viktige elementer i lokale læreplaner, men i LK06 er (kompetanse)mål (og nasjonal vurdering) blitt *det sentrale elementet* (andre læreplanelementer kan nok stadig være med, men da mer implisitt i de målene som blir framført). Å legge hovedvekten på mål, er i samsvar med internasjonale tendenser. I tidligere tider, påpeker Künzli (2002), hadde myndigheter og skole en gjensidig bindende forståelse av hva som måtte være sentrale mål og obligatorisk undervisningsinnhold. Dette ble bestemt sentralt. I dagens pluralistiske samfunn kan deler av læreplanutviklingen (f. eks. valg av faglig innhold) like gjerne overføres til lokale skoler og lærere (og skoleeiere). Man legger ikke lenger vekt på koordinering og lik faglig forståelse ved alle skoler. I stedet legger man vekt på kontroll i form av nasjonal vurdering. Evaluering har en sterk tilbakevirkende kraft på undervisningen. Det viser både forskning og erfaring. Den evaluering som man forventer, får betydning for hva man lokalt velger å vektlegge i undervisning og opplæring, og evalueringen virker også inn på elevenes arbeid. Både innhold og arbeidsmåter blir valgt og lagt til rette lokalt for at man skal lykkes i evalueringen.

Künzli (2002) mener at utviklingen av læreplaner for fag er mer preget av en rasjonalitet med utgangspunkt i mål enn det utviklingen av generelle læreplandeler er. Slik er det også i Norge: Prosedyrer og tankegang bak fagplaner er etter hvert blitt annerledes enn prosedyrer og tankegang bak generelle læreplandeler. I LK06 er relativt konkrete mål klart inne i læreplaner for fag, men ikke så klart i de generelle delene. I fagplanene blir det satt ganske konkrete mål både for hele skoletiden (formål for faget) og kompetansemål for enkelte årstrinn – 2. årstrinn (i noen fag), 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen. De generelle delene er derimot langt mer visjonære. Den generelle læreplandelen (L93) blir ofte karakterisert som et *visjonsdokument*. Dokumentet løfter fram visjoner som ingen kan være uenige i. Det er muligens derfor at L93 har overlevd fire læreplaner (M87/ fra 1993 – L94 – L97 – LK06; se også nedenfor).

Det meste som ovenfor er blitt sagt, bør relativt lett kunne overføres til skoleeiernivået. Skoleeierne blir nå forventet å konkretisere de sentrale styringssignalene. De kan utarbeide konkretiserte fagplaner med utgangspunkt i læreplanens kompetansemål. Men, som vi har sett, forskning på skoleeiernivået mangler stort sett foreløpig – selv om det finnes noen antydninger om hva man kan se etter i slik forskning:

Et sentralt stikkord hos Ball (2003) er ”fabrication”. Med dette stikkordet påpeker han at utdanningsmyndighetenes reformer får konsekvenser for måten organisasjoner og individer presenterer seg på ved å fabrikere nye virkelighetsbilder. Disse virkelighetsbildene støtter de prioriteringer som er satt av utdanningsmyndighetene. Det betyr at virkelighetsbildene blir fabrikkert for å gi uttelling. De blir en slags ”taktiske forbedringer” av beskrivelser av sider ved opplæring i skoler og klasserom. Man gir seg selv en ”beregnet fasade”. Man tilpasser beskrivelsen av seg selv og sin skole til de kravene som utdanningsmyndighetene stiller. Det som ikke passer inn i det presenterte virkelighetsbildet, blir ekskludert. Derfor kan slike virkelighetsbilder skjule like mye som de viser, mener Ball. Sundberg (2005) viser til Brunsson & Olsen (1990) som uttaler: ”Organisationer visar upp fasader mot omvärlden som har lite å göra med dess inre strukturer, processer och ideologier. Det gäller inte minst i samband med reformer. Det är viktigt att forskarna inte bara registerar fasaderna utan också tränger bakom dem” (Brunsson & Olsen, 1990, s. 26). For å kunne forstå og forklare vilkår som strukturerer forandlingsprosesser, er det viktig å komme bakenfor fasadene. Reformen er aldri direktiver ovenfra som enkelt kan institusjonaliseres i skolens organisasjon og virksomhet. Derimot tolkes og omtolkes reformsignalene lokalt – kanskje til og med med innslag av konflikt og kamp. At reformprosessen innebærer tolkningsprosesser, der ulike faktorer i konteksten kan påvirke de lokale tolkningene, er viktig også i dette prosjektet. Omtolkningsprosessene starter sannsynligvis allerede på skoleeiernivået. Det betyr at Ball’s påstand om ”fabrication” kan gjelde også for skoleeieres strategidokumenter. Også disse dokumentene kan inneholde ”fabrikerte virkelighetsbilder” som tilfredsstillende krav fra utdanningsmyndighetene. Dette skal jeg se nærmere på nedenfor (i kap. 5 og 6).

Fra læreplan til læring Vi kan trekke opp to viktige læreplanperspektiver (jfr. bl. a. Engelsen, 2003): På den ene siden har vi å gjøre med et læreplandokument som beskriver den *intenderte undervisningen*. På den andre siden dreier det seg om den undervisningen som *faktisk blir gjennomført*. Det dreier seg med andre ord om et *formuleringsnivå* og et *realiseringsnivå* (se ovenfor, jfr. Lindensjö & Lundgren, 2000; Karlsen, 1993a, 1993 b). Med Kunnskapsløftet

og LK06 får vi i alle fall to formuleringsplan – et statlig (Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet) og et skoleeiernivå (fylkeskommune/ kommune). Uansett: Et sentralt problem for læreplanstudier er *gapet* mellom formulerte ideer og aspirasjoner for undervisning og forsøk på å realisere dem (jfr. Stenhouse, 1975). Noen forskere har imidlertid forsøkt å få fram at det dreier seg om mer enn ett gap mellom to læreplannivåer – i stedet må vi tenke oss fleres slike nivåer:

På bakgrunn av den svenske læreplanvirkeligheten skisserte Lundgren (1979) tre læreplannivåer; disse nivåene kan overføres til norske forhold: På *det første nivået* rettet han oppmerksomheten mot de prinsippene som ligger til grunn for en utdanning, og som kommer til uttrykk gjennom en læreplan. Kvalitetsutvalgets hovedinnstilling (NOU 2003: 16), Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) og Stortingsmelding 16 (2006 – 2007) redegjør for slike grunnleggende reformprinsipper. *Det andre nivået* dreier seg om de beslutnings- og kontrollprosesser som blir satt i verk under utviklingen av et læreplandokument. Med andre ord rettet han her oppmerksomheten mot det politisk-administrative nivået, der selve læreplandokumentet blir utformet. Utdanningsdirektoratet befinner seg på dette nivået. Muligens kan nå også skoleeiers lokale strategidokumenter bli plassert her. På *det tredje nivået* så han på hvordan læreplandokumentet styrer selve undervisningsprosessen (hvordan skolen og lærerne legger til rette opplærings situasjoner) og med dette også elevenes læring og sosialisering.

Forholdet mellom den intenderte og den realiserte undervisningen kan bli enda nærmere presisert ved hjelp av Goodlad's såkalte *læreplannivåer* (jfr. Goodlad m.fl. 1979). De blir ofte anvendt for å forklare den norske læreplanvirkeligheten (se Evenshaug, 1998, Tiller, 1996, for kritiske synspunkter på Goodlad's system for begrepsfesting av læreplanfeltet, slik det blir brukt i norsk sammenheng). Ved hjelp av disse nivåene (som i norsk versjon nok blir framstilt som mer hierarkiske enn når Goodlad selv beskriver det *han* betegner som "læreplanens framstillingsformer"), kan man få en dypere innsikt i gapet mellom våre intensjoner og realiseringen av dem: Det er en lang vei å gå fra de ideene som blir nedfelt i et læreplandokument, til den læringen og sosialiseringen som faktisk finner sted hos elevene våre:

- *Ideenes læreplan*: Her tenker vi på de mange ideene som blir fremmet blant annet i debatt om skole, utdanning, undervisning og fag. Ideene kan ha sin bakgrunn i filosofiske og ideologiske idéstrømninger, eller de kan bli fremmet ut fra forhold som har å gjøre med næringsliv og arbeidsmarked. Noen slike ideer får betydning for innholdet i og utformingen av læreplanen, mens andre blir glemt. *Dette nivået hos Goodlad tilsvarer tilnærmet Lundgrens øverste nivå.*

- *Den formelle læreplanen:* Dette er selve det læreplandokumentet som utgjør en ramme for skolens og lærerens virksomhet. Her befinner vi oss på det mellomste av Lundgrens tre nivåer.

De neste tre nivåene hos Goodlad kan bli sett på som en presisering av det tredje nivået hos Lundgren;

- *Den oppfattede læreplanen:* Når lærere (og andre) leser læreplandokumentet, tolker de råd og retningslinjer i planen. Det er denne tolkningen som blir utgangspunkt for deres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen.

Skoleeernivået i Kunnskapsløftet kan trolig legges inn på dette nivået. Skoleeier forventes å lese og tolke det sentralt gitte læreplandokumentet med grunnlagsdokumenter og på dette grunnlag utarbeide lokale strategidokumenter og ta initiativ til at det blir utarbeidet lokale fagplaner.

- *Den operasjonaliserte læreplanen:* Med dette tenker vi på den undervisningen som faktisk blir gjennomført innenfor læreplanens og de lokale strategidokumentenes/fagplanenes rammer – slik de blir oppfattet av læreren (og skoleledelsen)
- *Den erfarte læreplanen:* Først og fremst tenker vi her på elevenes erfaringer med og opplevelser av undervisningen – deres læring og sosialisering. Men man kan også rette oppmerksomheten mot foreldrenes opplevelse av den, eller mot hvordan undervisningen blir opplevd av et vanlig samfunnsmedlem.

Ut fra framstillingen av Goodlad's læreplannivåer i fig. 1, ser vi at læreplanen har en *sender-side* og en *mottakerside*. Den inneholder et budskap som de som har utformet planen, gjerne vil overføre til mottakerne. De lokale mottakerne av læreplanen – ut fra Kunnskapsløftet både skoleeier og den enkelte skole/ lærer - blir forventet å omdanne dette budskapet til opplæringspraksis.

Sendersiden:

Ideologisk læreplan

|

Formell læreplan

|

Mottakersiden:

Mottaker 1:

Lokal skoleeier lager, med utgangspunkt i sentralt gitt læreplan, lokale strategidokumenter/ fagplaner

Mottaker 2:

Lokale skoler/ lærere mottar en sentralt gitt læreplan, samt lokale strategidokumenter/ fagplaner

Oppfattet læreplan

|

Realisert læreplan

|

Erfart læreplan

Fig. 1: *Læreplanens to brukersider*

Mens de forfatterne jeg ovenfor har vist til, kan bli tolket som om de tenker seg ulike læreplannivåer som står i et hierarkisk styringsforhold til hverandre, velger Bachmann & Sivesind (2002; jfr. s. 27f; se også 2004) å se for seg ulike sammenhenger eller diskurser, der det blir kommunisert om læreplanen. Diskursene er til dels uavhengige av hverandre, og innenfor hver diskurs gjelder det egne regler for kommunikasjonen. De ulike diskursene omfatter ulike oppgaver og aktiviteter: 1) I den *politiske diskursen* får skolens oppgaver og formål en samfunnsmessig begrunnelse og legitimitet. I begrunnelsen blir trukket inn både hensynet til bevaring av kulturarven og forventninger om fremtidige kvalifikasjonskrav i samfunnet. Utviklingen og utformingen av læreplanen skjer gjennom 2) en *programmatisk diskurs*. Her blir retningslinjer og anvisninger for skolens organisering og innhold konkretisert. Det blir utformet tiltak som forventes å støtte opp under anvendelse og iverksetting av læreplanens. Tiltakene kan for eksempel gå ut på å lage undervisningsveiledninger, læremiddelproduksjon, etterutdanning eller evaluering. Her tenkes det både på det som utarbeides og publiseres sentralt (i Utdanningsdirektoratet) og det som utarbeides lokalt (av skoleeier). Mottakelsen og bruken av læreplanen skjer i 3) den *pedagogiske praksisen*. Her blir læreplanen direkte eller indirekte brukt i den enkelte skolen og i det enkelte klasserom. En slik systemanalytisk tilnæringsmåte kan ha forklaringskraft i analysene. Her understreker man blant annet forskjellighet i refe-

ranseramme og forklaringsmåter mellom på den ene siden det politiske system og på den andre siden det administrative system. Hvert nivå i beslutnings- og implementeringsprosessen har på en måte sitt ”språk” og sin måte å kommunisere på – noe som vanskeliggjør en genuin kommunikasjon mellom nivåene. I dette prosjektet vil dette også kunne gjelde forholdet mellom sentrale styringsdokumenter og lokale strategidokumenter.

Involvering – en forutsetning for implementering Et sentralt forskningsspørsmål har vært og er: Hvordan skal man oppnå at lærere og andre lokale aktører leser og gjør bruk av læreplaner? Genuin involvering blir ofte sett på som en forutsetning for god læreplanimplementering, men hvordan oppnår man best en slik genuin involvering?

Implementering av en reform er avhengig av hva lærere foretar seg i forhold til sentrale og lokale strategidokumenter. Læreren er en nøkkelfaktor i endring av klasserommet, mener Cuban (1993). De som initierer utdanningsreformer, har tradisjonelt søkt å få til endringer i klasserommene ved å påvirke lærerne. Cubans synspunkt er at fire faktorer må være til stede hvis påvirkningslinjen skal fungere: 1) Endringer forutsetter lærere som er engasjert og involvert i å endre gammel praksis. 2) De må ha kunnskap om hva endringene dreier seg om. 3) De må kunne endre pedagogisk grunnsyn, og 4) de må utvikle nye undervisningsferdigheter (jfr. Cuban, 1993, s. 274). At lærerne fungerer som nøkkelfaktorer i implementeringen av en utdannings-/ læreplanreform, gjelder uansett om man nå – i Kunnskapsløftet – har lagt inn et skoleeiernivå i styringslinja. Det er stadig lærerne som er i nærkontakt med elevene, og som forventes å legge til rette lærings situasjoner som er tilpasset elevenes ulike forutsetninger. Dessuten må lokale strategidokumenter for en stor del henvende seg til lærerne og ledelsen ved skolen. Synspunkter på møtet mellom skole og læreplan gjelder også for lærernes og skolens møte med lokale skoleeieres strategidokumenter.

Vi skal nedenfor (i kap. 5 og 6) se nærmere på hvorvidt sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter gir grunnlag for å si at Cubans fire faktorer er til stede i implementering av Kunnskapsløftet og LK06

Top down strategien – adekvat for implementering? Som oftest anvender man ved læreplanutforming og læreplanimplementering en *top down strategi*: De sentrale utdanningsmyndighetene tar initiativ til å få utarbeidet en ny læreplan. På sentralt hold sørger man for å få satt ned nødvendige komiteer, og man gir retningslinjer og tidsfrister for arbeidet deres. Et

ferdig utarbeidet læreplandokument, ble tidligere overlevert til skolen og lærerne. Nå forventes også lokale skoleeiere å utarbeide lokale strategidokumenter med skolen, skoleledelsen og lærerne som målgruppe. Lærerne og skoleledelsen blir forventet – kanskje ved hjelp av noen kurs og andre former for opplæring – å tilrettelegge virksomheten i skole og klasserom i samsvar med retningslinjene i det nye læreplandokumentet og lokale strategidokumenter. "Top down" strategien medfører på mange måter en lang avstand mellom plansender og planmottaker. Cuban setter opp fire viktige faser i implementeringen eller gjennomføringen av en utdanningsreform. Disse fire fasene viser at det er en lang vei fra politiske formuleringer om utdanningsreformer på nasjonalt og statlig nivå til det som egentlig skjer på den enkelte skole og i det enkelte klasserom (jfr. også Goodlad m. fl., 1979):

1. Behovet for å reformere utdanning oppstår gjerne utenfor skolen
2. Behovet for reformer i utdanningen blir formulert i politiske termer (og politiske dokumenter) som uttrykker en akseptabel definisjon av hvor utdanningsproblemet ligger og hvordan det kan løses av skoler og lærere.
3. Reformdokumentene (hos oss særlig læreplanene) blir akseptert og adoptert på ulike utdanningsnivåer (Stat, fylke, kommune, lokalskole/ lokalt klasserom)
4. Reformen blir tilpasset til og operasjonalisert hos den enkelte lærer i det enkelte klasserom. (jfr. Cuban, 1993, s. 224)

Bare meget sjelden blir en *bottom up strategi* anvendt. Ved bruk av en slik strategi kommer initiativet til læreplanendring fra det lokale nivået (fra skolen og lærerne). Dersom initiativet kommer fra "grasrota", mener mange at eierfølelsen til praksisendringer gjerne blir større (jfr. Tiller, 1996).

Vi skal nedenfor (i kap. 5 og 6) se nærmere på hvorvidt og hvordan sentrale styringssignaler og lokale skoleeieres strategidokumenter henvender seg til skolen, skoleledelsen og lærerne: Finner man i dokumentene en klar top down styring, eller finnes det elementer av en bottom up strategi?

Gir "lisensiering" tilstrekkelig styring? Künzli (2002) skiller mellom tre ulike måter myndighetene kan styre og føre kontroll med skolen på – ". . . the licensing principle, the innovation program and the school program" (s. 223; se tabell 1). Vi skal primært stoppe opp ved lisensieringsprinsippet. Bruken av dette prinsippet kan kanskje forklare hvorfor utdanningsreformer tilsynelatende ikke virker (jfr. Hopmann, 2003). På samme måte som et førerkort gir oss en lisens til å kjøre bil, ga læreplanen tradisjonelt lærerne en slags lisens til å undervise. Innenfor rammen av læreplanens retningslinjer fikk lærerne en frihet til å legge opp undervis-

ningen i samsvar med sine egne standarder. Staten ga tradisjonelt gjennom læreplanen undervisningslisens eller en kontrakt til lærerne. Tidligere var denne primært moralsk, men i og med at læreplanen er blitt en forskrift, blir lisensen juridisk bindende (jfr. Gundem, 1993; Hopmann, 2003).

	Licensing principle	Innovation program	School program
Predominant factor: Levels	Teaching practice	Development level	None
Competence	Teachers	Experts	School administration and policy
Intended purpose	Support in orientation and planning	School development	Coordination and demarcation
Main areas of regulation	Objectives and contents of instruction	Organization of learning. Forms of teaching and learning	Objectives and performance requirements
Pedagogical preference	Person-oriented	Social orientation	None or functional orientation
Preferred addressees/ targets	Individual teachers	Group of teachers and the school	Persons with a specific function or role
Social effects	Orientation and security	Change and redistribution	Legitimization
Administrative preference	Reducing work load	Modernization	Organization and control
Structural effects	Stabilization	Reorganization, compulsory supporting links ("sekundäre Lehrplanbildung")	Measurement and placement

Tabell 1: *Idealtypiske former for styring og kontroll gjennom læreplan* (etter Künzli, 2002, s. 224)

Ved styring gjennom lisensiering er læreplanen mer bindende for utdanningsadministrasjonen, som sender ut læreplanen, enn for lærerne som mottar den, mener Künzli. Mens man forventer av utdanningsadministrasjonen at den fatter beslutninger – om undervisnings- og læringsmateriell, om eksamener og budsjettfordeling som er i samsvar med læreplanen, kan lærerne bare fortsette å undervise som før. For lærerne er læreplanen". . . a kind of general frame or reference for establishing the curricular norms of teachers, who actually regulate instruction and its planning" (Künzli, 2002, s. 223). Litt satt på spissen (kanskje), hevder Künzli, at ". . . teachers are authorized to teach what they are already teaching in following their own curricular norms" (Künzli, 2002, s. 223). Dette kan muligens forklare det faktum som mye forskning har påvist (jfr. for eksempel Birkemo, 1990; Rønning, 1989): at lærere tradisjonelt egentlig ikke har lest læreplaner særlig godt. Læreplanen ble for dem en slags referanse som de kunne begrunne sine egne undervisningsstandarder i, og det var disse standardene som egentlig regulerte deres planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av undervisning. (Hos oss ble dette trolig endret da M87 eksplisitt krevde et lokalt læreplanarbeid av

skolen og lærerkollektivet der. For å gjennomføre et lokalt læreplanarbeid, var lærerne nødt til å lese den sentralt gitte læreplanen. Også senere læreplaner har forutsatt at lærerne må gjennomføre et lokalt læreplanarbeid (L97: et lokalt arbeid med læreplanene). Dermed må lærerne kjenne de sentralt gitte læreplanene relativt godt.

Hopmann (2003) mener at det eksisterer to ulike tradisjoner mht. forholdet mellom lærer og læreplan. Disse to tradisjonene medfører to ulike former for evaluering og kontroll av undervisning: På det europeiske kontinentet (Tyskland) – og også i Norge - har man tradisjonelt hatt et personorientert system som har gitt profesjonelle lærere lisens til å undervise. *Lisensieringstradisjonen* har liten vekt på ytre prosess- og produktkontroll. I USA og England har man derimot hatt en *assessment-tradisjon* - et produktorientert system der effektivitet er blitt et kjernebegrep for lærerprofesjonen. Innenfor denne tradisjonen blir den beste læreren den som får sine elever til å ”stand up and deliver” til rett tid. (jfr. Hopmann, 2003, s. 126). I dagens situasjon har imidlertid begge tradisjoner stått overfor en krise i utdanning. Man har uttrykt bekymringer for ”a nation at risk”, og man har ment at nasjonens problemer skyldes forhold i skole og utdanning. Innenfor begge tradisjoner har man søkt etter nye løsninger. I begge tradisjoner har man funnet mulige alternativer i den andre tradisjonen. Man har altså prøvd motsatte løsninger! Hopmann (2003) uttrykker bekymringer for de konsekvenser en mer produktorientert kontroll kan ha for det europeiske lisensieringssystemet. Künzli mener imidlertid at lisensiering ikke gir tilstrekkelig grad av styring i dagens samfunn og skole. Den baserer seg i for stor grad på den enkelte læreren og hans/hennes læreplannormer. Den dreier seg i for stor grad om personlig ansvar og forpliktelse. Han mener at utgangspunkt i sentraltgitte mål på en helt annen måte tar systemsiden – og ikke bare personsiden – med i betraktning.

Vi skal nedenfor (i kap. 5 og 6) se nærmere på hvorvidt sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter i tilknytning til Kunnskapsløftet og LK06 fremdeles gir grunnlag for en lisensieringspraksis, eller om andre styringsformer er klart inne.

Motstand mot endringskrav Ball (2003) påpeker (med England som hovedperspektiv) at nye reformers krav til lærere forandrer ikke bare hva lærere *gjør*. De endrer faktisk også hvem lærerne *er*. Reformene innebærer at vi får lærere med nye identiteter, nye interaksjoner og nye verdier. Dette får konsekvenser for vår oppfatning av 1) hva det vil si å være lærer, 2) hva det vil si å undervise og 3) hvordan man som lærer forholder seg til elever og til kolleger (jfr.

Ball, 2003, s. 218). Man får nye beskrivelser av hva lærere gjør, og dermed får vi også lærere med nye måter å handle på.

Det generelle bildet som forskningen viser, er imidlertid at lærere yter stor motstand mot endringskrav som kommer utenfra. Forskningen viser at lærere ikke tilpasser seg og sin undervisning til nye reformer – de tilpasser i stedet reformene til seg. Dette kan skyldes lisensierings-tradisjonen (se ovenfor). Hopmann (2003) mener imidlertid at denne tradisjonen primært karakteriserer forholdet mellom lærer og læreplan i Europa (se ovenfor). Men Cuban (1993) finner også i USA stabilitet i læreres undervisningsvirksomhet på tvers av en rekke utdanningsreformer. Han har foretatt en historisk undersøkelse av læreratferd i amerikanske klasserom fra 1880 og fram til 1990. Det han fant, var en relativt stabil, lærersentrert atferd som i ulike deler av USA på mange måter var den samme i hele dette hundreåret. Generelt dominerer en tavleundervisning rettet mot hele klassen på en gang. Men han fant også at noen reformer lettere enn andre finner innpass i klasserommet. For det meste dominerer en helklasseinnrettet undervisning, der læreren snakker det meste av tiden, mens elevene lytter, eller kanskje de gjør øvelser i en arbeidsbok – øvelser som læreren pålegger dem. Men samtidig er lærerne – særlig på grunnskolenivået - noe påvirket av nyere pedagogiske idéstrømninger som legger vekt på elevaktivisering og bruk av en arbeidsskolepedagogikk. Men dette blir sjelden drevet så langt at elevene får noen medbestemmelsesrett i klasserommet eller ansvar for egen læring. Det er stadig læreren som bestemmer hva man skal jobbe med og hvor lang tid man får bruke. Hvordan forklarer Cuban slike funn? Hvorfor er dette tradisjonelle undervisningsmønsteret så vanskelig å utrydde? Hvorfor velger disse lærerne bare noen elevsentrerte elementer, spør han. Hvorfor går de ikke over til en helt elevsentrert pedagogikk? Videre spør han hvorfor de velger akkurat disse elevsentrerte elementene og ikke andre. Hans hovedforklaring er at lærere ofte velger aktiviteter som kan bli beskrevet som tilsynelatende endringer, på den måten at lærerne stadig beholder sin formelle autoritet og stadig er den som beholder makten i klasserommet. De aksepterer mer elevsnakk, mer bevegelse og mer elevsamarbeid, men i bunn og grunn er det stadig læreren som beholder ledelsen. Resultatet blir et kompromiss mellom ny og gammel lærerrolle (jfr. også Klette, 1994, 2003).

Ut fra det som er sagt ovenfor, kan konklusjonen bli som følger: Forskere mener at det ”riktige” spørsmålet for implementeringsforskningen er ikke hvordan forandrer reformen skolen. Det er heller: Hvordan forandrer skolen reformen (jfr. Sarason, 1991; Sundberg, 1995)? For vårt prosjekt må spørsmålet omformuleres litt: Hvordan forandrer eventuelt skoleeiere, gjen-

nom sine strategidokumenter reformen? Forbundet med dette spørsmålet er også et tilleggs-spørsmål: Hvilke arbeidsbetingelser blir, gjennom lokale strategidokumenter, skapt for lokale aktører i opplæringen? Disse to spørsmålene skal vi se nærmere på nedenfor (i kap. 5 g 6).

KAP. 3: OM FRAMGANGSMÅTE VED INNSAMLING OG ANALYSE AV STYRINGS- OG STRATEGIDOKUMENTER

I dette prosjektets første fase (Rapport 1) blir belysning av konsistens/inkonsistens i intensjon – virkemiddel – operasjonalisering i Kunnskapsløftet foretatt ved å se på sammenhengen mellom styringssignalene i viktige dokumenter fra utdanningsmyndighetene og i retningslinjene for implementering av reformen i strategidokumenter, utarbeidet av lokale (kommunale og fylkeskommunale) skoleeiere. Dette krever, for det første en analyse av sider ved budskapet i de sentrale styringssignalene: Hvordan kan dette budskapet bli oppfattet? Er det sider ved budskapet som stiller lokale skoleeiere overfor tolkningsproblemer mht til implementeringen av reformen? Eller skaper styringssignalene dilemmaer som man lokalt må løse? De lokale strategidokumentene må bli lest på en litt annen måte: To ledespørsmål for lesningen av lokale strategidokumenter har vært (se også vedleggene 3 – 8: brev til fylkesmenn og lokale skoleeiere):

1. Hvordan oppfatter man lokalt (på kommunalt og fylkeskommunalt nivå) styringssignalene i reformen Kunnskapsløftet og den tilhørende læreplanen (LK06)?
2. Med hvilke midler/ på hvilken måte søkes reformen gjennomført (ut fra det som kan leses ut av lokale strategidokumenter/ lokale planer)?

For det første har jeg altså forsøkt å fange opp konsistenser/ inkonsistenser i de sentrale styringssignalene. Ut fra ledespørsmålene ovenfor har jeg deretter søkt å fange opp hvorvidt det er sammenheng mellom signalene i sentrale styringsdokumenter og i ulike typer lokale strategidokumenter.

Kunnskapsløftet – ”styringslinja” for implementering

De dokumentene jeg har sett på, befinner seg på ulike nivåer i en utdanningsmessige ”styringslinje”. Denne linja viser hvordan man har tenkt at reformer på lokal nivå skal kunne ”styres” fra sentralt nivå. Jeg tenker meg at ”styringslinja” omfatter disse nivåene (*uthevet og kursivert skrift* viser hvor prosjektets hovedanalyser har ligget):

- **Statlig nivå:** På statlig nivå har vi å gjøre med to instanser:

1) Diverse sentrale styringsdokumenter (i hovedsak NOU'er og stortingsmeldinger) har **departementet** som avsender. I slike styringsdokumenter skisseres politiske premisser, visjoner og intensjoner for reformering av utdanning.

2) Styringsdokumenter som mer dreier seg om implementeringen av reformen blir p.t. utarbeidet i **Utdanningsdirektoratet**. Her blir politiske premisser, visjoner og intensjoner for reformer i utdanningssystemet omgjort til mer konkrete retningslinjer for gjennomføringen av reformene.

- **Mellom stat og skoleeier.**

1) **Fylkesmannen (FM):** FM har en koordinerende og kontrollerende rolle i forhold til lokale skoleeieres virksomhet. FM skal være pådriver, han skal motta rapporter, og han skal, etter nærmere retningslinjer, føre tilsyn med virksomheten lokalt.

- **Skoleeiernivået.** På skoleeiernivået har vi også å gjøre med to instanser

1) **Kommuner:** De enkelte kommuner er skoleeiere i forhold til grunnskolene i landet vårt. De blir forventet å utarbeide strategidokumenter som konkretiserer de overordnede, sentralt gitte retningslinjene i Kunnskapsløftet til opplæringen i grunnskolen. Lokale strategidokumenter viser hvordan man i den enkelte kommune vil realisere forhold rundt Kunnskapsløftet?

Det er viktig å merke seg at kommuner kan velge å gå sammen i et regionalt samarbeid om implementeringen av Kunnskapsløftet.

2) **Fylkeskommunen:** Fylkeskommunen er eier av videregående opplæring (skole og bedrift). Eiere av videregående opplæring blir forventet å utarbeide strategidokumenter som konkretiserer følgene av Kunnskapsløftet for opplæring på dette nivået.

Ulike aktører kan på ulike måter prøve å påvirke det som skjer i denne styringslinja. To sentrale påvirkningsaktører er for eksempel Kommunenes sentralforbund (KS) og Utdanningsforbundet. KS har en viss koordinerende funksjon i forhold til det som skjer i kommunene og publiserer felles retningslinjer/ anbefalinger. Det kan at dette organet egentlig befinner seg i selve "styringslinja". For eksempel henvender Stortingsmelding 16 (2006 – 2007; se nedenfor) seg i stor grad til KS og ikke bare til enkeltkommunene. Vi har imidlertid valgt å betrakte KS som en sentral påvirkningsaktør i forhold til det som skjer i styringslinja. (Foreløpig har prosjektet imidlertid ikke foretatt noen omfattende analyse av dokumenter fra KS.) Utdanningsforbundet er ikke "i styringslinja", men må sies å være en sterk påvirkningsaktør på utdanningsfeltet på både sentralt og lokalt nivå. Derfor vil også notater o. l. fra det store fagforbundet for lærere i hele grunnopplæringen kunne bli trukket inn i analysene der det er relevant. (Men foreløpig har prosjektet ikke lagt opp til noen omfattende analyse av dokumenter utarbeidet på dette nivået.)

Framgangsmåte ved innsamling av styrings- og strategidokumenter

Prosjektet omfatter altså analyse av sentrale styringsdokumenter og lokale strategidokumenter. Styringssignaler fra departementet er for det meste funnet i publiserte dokumenter (i stortingsmeldinger og, i noen grad, også i NOU'er). Styringssignaler formidlet av Utdanningsdirektoratet er for det meste funnet i internettpublikasjoner. Innsamlingen foregikk stort sett i første kvartal av år 2007. De innsamlede lokale strategidokumentene er publisert (i trykk eller på internett) fram til og med våren og forsommeren 2007. Det viste seg å være noe mer komplisert å skulle samle inn publikasjoner fra lokale skoleeiere (og også fra FM) enn det hadde vært å samle inn sentrale styringsdokumenter. Derfor ble innsamlingsmåten her noe annerledes. Lokale strategidokumenter er innsamlet både ved hjelp av skoleeiers hjemmesider på internett og ved tilsending etter skriftlig henvendelse. Det vil framgå nedenfor hvorfor begge disse innsamlingsmåtene er blitt brukt.

(Vedleggene 1 og 2 viser konkret hvordan innsamlingen av lokale strategidokumenter ble foretatt i tid, og hva slags dokumenter som ble funnet på internett/ sendt inn til prosjektet).

En første eksplorering av skoleeierfeltet (ved hjelp av skoleeiernes hjemmesider på internett) syntes å indikere at skoleeierne i landet vårt har gjort og gjør ulike mye i forhold til forventningene i Kunnskapsløftet (Se også rapport fra Fylkesmannsambetet, publisert på Utdanningsdepartementets nettside 22.12.06; jfr.

http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2342, utskriftsdato: 10.01.07). Men hjemmesidene viste seg litt vanskelig å bruke som eneste måte å samle inn dokumenter på. Sjekkingen av nettsider viste i alle fall fire måter skoleeier kunne forholde seg til Kunnskapsløftet på:

1. Det fantes på skoleeiers hjemmeside ingen henvisning til Kunnskapsløftet (ofte var det svært lenge siden hjemmesiden ble oppdatert). Likevel kunne det selvfølgelig finnes lokale strategidokumenter, men uten at de var lagt ut på hjemmesiden.
2. Kunnskapsløftet ble nevnt, og det fantes lenker som kunne gi leseren mer informasjon, men disse lenkene førte leseren rett til sentral informasjon om reformen. Noen lokale strategidokumenter var det ikke mulig å finne. Også her kunne det selvsagt finnes lokale strategidokumenter på skoleeiernivå som ikke var lagt ut. Eller de kunne være lagt ut, men vanskelig å finne.
3. Kunnskapsløftet ble nevnt, men for å få vite mer om hva som foregikk eller ble planlagt lokalt, ble man henvist til de enkelte skolens hjemmesider. På skoleeier-nivå så det ikke ut til at noe var laget (men det kunne selvfølgelig ikke utelukkes).
4. Strategidokumenter for skoleeiers virksomhet fantes og ble forventet å utgjøre rammer for den enkelte skolens realisering av visjoner/intensjoner i Kunnskapsløftet. Slike strategido-

kumenter kunne imidlertid være vanskelig å finne. De kunne være plassert under ulike stikkord, og disse stikkordene var ikke alltid å finne under Skole, oppvekst ell. lign. Stikkordet Kommunale planer kunne for eksempel inkludere reguleringsplaner, arealplaner, planer for vannkvalitet og planer for realisering av Kunnskapsløftet. Strategidokumenter ang. Kunnskapsløftet kunne også være plassert under tjenester, politikk, kommunal forvaltning osv.

Man kunne altså ikke bare gå til skoleeierens nettsider for å finne eventuelle strategidokumenter for implementering av Kunnskapsløftet. Det ble derfor bestemt at skoleeierne selv skulle få avgjøre hva de hadde av lokale strategidokumenter. Følgende prosedyre ble valgt for å skaffe til veie tekster som skoleeierne oppfattet som sine lokale strategidokumenter

1. I hvert av fem fylker (Østfold, Hedmark, Vest-Agder, Hordaland, Finnmark) ble det valgt ut grunnskoleeiere i tre ulike kommunetyper (f. eks. by, tettsted, utkantkommune og/eller by, kyst, innland). Fylkeskommunale skoleeiere (videregående opplæring) ble valgt i de samme fem fylkene, samt i fem nabofylker (Østfold/ Akershus, Hedmark/ Oppland, Aust- og Vest-Agder, Hordaland/ Sogn og Fjordane, Finnmark/ Troms). I alle ti fylker ble også fylkesmannssembetet valgt ut.
2. Hjemmesidene til de valgte skoleeierne og fem av fylkesmennene (Østfold, Hedmark, Vest-Agder, Hordaland, Finnmark) ble sjekket for å finne eventuelle strategidokumenter og andre relevante dokumenter/notater.
3. Skoleeierne og fylkesmennene ble tilskrevet (se vedlegg 1) for å skaffe til veie eventuelle dokumenter som ikke ligger på nettet, eller som ikke ble funnet på hjemmesidene. Det ble samtidig sjekket om skoleeierne inngår i noe regionalt samarbeid om implementering av Kunnskapsløftet, og om det er utarbeidet strategidokumenter for et eventuelt regionalt samarbeid.

Nesten alle skoleeiere og fylkesmenn svarte på henvendelsen (noen riktignok først etter purring; se vedlegg 1; se også vedlegg 2 som viser hva slags dokumenter som ble tilsendt). Siste purringsfrist var 15.06.07. Etter denne purringsfristen ble det raskt satt sperre for å lese flere strategidokumenter. Det betyr at dokumenter tilsendt etter denne fristen ikke er blitt lest.

Ikke i noe tilfelle var det fullt samsvar mellom den informasjon som ble funnet på hjemmesiden og den informasjon som ble tilsendt. For noen ble det funnet mye informasjon på

nett, mens lite ble sendt inn. For andre var det motsatt: Lite informasjon ble funnet på hjemmesidene, mens ganske mye ble sendt inn etter skriftlig henvendelse. Der det var et utstrakt regionalt samarbeid, virket det som om ingen hadde ansvaret for å legge ut informasjonen eller lenker til den. Derfor var regionale samarbeidsdokumenter ofte vanskelig å finne (et unntak her er fylke I, der slike dokumenter lå hos FM).

Ut fra tanken om at det var opp til skoleeier å definere hva man lokalt hadde utarbeidet av strategidokumenter, hadde det muligens vært rimelig å prioritere tilsendte dokumenter i analysen. Det ble imidlertid valgt å behandle informasjon innsamlet på begge måter likt. Begge innsamlingsmåtene har gitt resultater som kan fortelle noe om skoleeierens arbeid med reformen. Informasjon innhentet med begge innsamlingskilder har feilkilder. Ved søk på internett kan man gå glipp av dokumenter som ikke er lagt ut, eller som er vanskelig å finne, men som likevel er å anse for viktige i kommunens virksomhet. Søk på internett, sammenlignet med tilsendt informasjon, viste at noen skoleeiere faktisk har gjort mer enn de selv synes bevisst på (se vedlegg 2). Heller ikke ved skriftlig henvendelse er man sikret å få tilsendt all relevant informasjon. Man er prisgitt den som oversender informasjonen og vedkommendes tolkning av anmodningen. Man er videre også avhengig av den oppfatning vedkommende har av hva som er skoleeiers strategidokumenter. Også ved denne innsamlingsmetoden kan viktig informasjon bli utelatt. Derfor valgte vi å bygge på dokumenter samlet inn ved begge innsamlingsmåter. Dette gir et bredere bilde av hva skoleeier har foretatt seg for å implementere Kunnskapsløftet.

4. Det ble summert opp hva punktene 2 og 3 forteller om skoleeierens arbeid med Kunnskapsløftet: Tar de sitt ansvar som skoleeier på alvor? Hvordan ivaretar de sitt ansvar, og hvordan møter de forventningene og kravene som de blir stilt overfor. (Oppsummeringen fylte ca 500 tekstsider.)
5. Analyse og drøfting av innsamlede strategidokumenter. Slik analyse og drøfting ble foretatt ut fra dilemmaer som ble påviste i de sentrale styringssignalene. På grunnlag av slike dilemmaer ble det formulert spørsmål for analyse av de lokale strategidokumentene. (se kap. 5)

Didaktisk relasjonstenkning - analyseverktøy og drøftingsperspektiv

Det ble i prosjektbeskrivelsen til Utdanningsdirektoratet angitt at didaktisk relasjonstenkning, eller en forenklet variant av denne, skulle bli brukt i analysene. Ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen kan man belyse viktige didaktiske kategorier og forholdet mellom dem. Slik modellen nå er utformet (jfr. Engelsen, 2006), blir dette angitt å være de viktigste didaktiske kategoriene: mål, elev, rammer, innhold, arbeidsmåter, vurdering. Ved hjelp av modellen kan man se nærmere på alle eller noen av disse kategoriene. Den opprinnelige modellen (Bjørndal & Lieberg, 1978) opererte ikke med eksakt de samme didaktiske kategoriene som man i dag løfter fram. Man kan fremdeles godt legge til kategorier eller dele opp noen av kategoriene for å få modellen mer saksvarende i dagens utdannings- og opplæringssituasjon (Grunnskolerådet, 1986 opererte f. eks. med en forenklet variant av modellen). Det som i denne modellen blir betegnet som "didaktiske kategorier", kan sies å samsvare med det Schwab (se f.eks. 1969, 1973) betegner som "commonplaces of curriculum" (se Ben-Peretz, 1977, 1990; Gudem, 1990). Ut fra Schwabs tenkning, er overveielser over slike elementer vesentlige i utviklingen av enhver læreplan. Didaktiske kategorier må på samme måte bli betraktet som elementer som eksplisitt eller implisitt må være til stede i enhver læreplan. Å avdekke hvordan de blir behandlet i læreplanen og dens grunnlagsdokumenter, samt i implementeringsdokumenter på ulike nivåer, vil derfor være av vital betydning (jfr. også Ben-Peretz, 1977, 1990).

Den opprinnelige tanken var altså å benytte denne modellen som analyseredskap både på sentrale styringsdokumenter og på lokale strategidokumenter. Ut fra lesingen av styrings- og strategidokumenter ble det imidlertid gjort endringer i analyseinstrumentet. Avsnittet nedenfor forklarer hvorfor disse endringene ble gjort, og hva endringene konkret bestod i.

Endringer i analyse- og drøftingsperspektivene

Den didaktiske relasjonsmodellen og dens didaktiske kategorier ligger stadig til grunn for analysene i prosjektet, men på grunn av styringsdokumentenes beskaffenhet, ble det nødvendig å gjøre noen endringer i bruken av modellen. Modellen forutsetter at planleggingen av utdanning/ undervisning/ opplæring skjer på en slik måte at det blir viktig å oppnå sammenheng mellom alle de didaktiske kategoriene som inngår i modellen. Styringsdokumentene tilstreber imidlertid tilsynelatende ikke å oppnå en slik sammenheng. Noen didaktiske katego-

rier overbetones (mål og vurdering), mens styringssignalene har lite eller ingenting å si om andre didaktiske kategorier som innhold og metoder/ arbeidsmåter. Når det gjelder valg innenfor disse didaktiske kategoriene, overlater styringsdokumentene det meste til ”de profesjonelle” (skoleledelsen og lærerne), og de gir bare helt generelle føringer for valget. Lokale skoleeiere (og skoler/lærere) forutsettes å være medarbeidere i utvikling av egnede læreplaner for implementering av Kunnskapsløftet. Lokalt må man forholde seg til valg også av egnet innhold og egnede arbeidsmåter som samsvarer med (kompetanse)mål, rammefaktorer, retningslinjer for vurdering osv. I analysen av lokale strategidokumenter, ble det derfor sjekket om didaktisk relasjonstenkning (eller noen annen form for sammenhengsperspektiv) ligger til grunn for implementeringsarbeidet hos skoleeierne.

Så langt det gikk, ville jeg likevel drøfte de sentrale styringssignalene i lys av den didaktiske relasjonsmodellen. Ikke alle didaktiske kategorier og sammenhenger mellom didaktiske kategorier kunne få samme vekt i denne drøftingen. Det ville føre alt for langt. I stedet har jeg valgt å gå nærmere inn på forholdene rundt noen didaktiske kategorier. Jeg viser først at læreplanverkets tre ulike deler egentlig representerer tre ulike læreplantyper med ulike konsekvenser for blant annet kunnskapssyn. Ut fra inkonsistenser i valg av læreplantype, valgte jeg i analysen av sentrale styringsdokumenter å se på 1) *mål*problematikken i styringssignalene (bruk av kompetansemål og grunnleggende ferdigheter), 2) styringssignalenes syn på *innholdet* i opplæringen, 3) styringssignalenes syn på bruk av *arbeidsmåter* i skolen (knyttet til vekten på læringsstrategier/ læringsstiler, tilrettelegging for tilpasset opplæring og for utvikling av sosial kompetanse) og 4) *elevsynet* i styringssignalene (knyttet til forholdet mellom læringssyn og vekten på gitte kompetansemål). Endelig så jeg på: 5) Hvorvidt det er sammenheng mellom det som blir sagt om *lokalt læreplanarbeid*, på den ene siden, og om *skolen som lærende organisasjon*, på den andre siden,

For hvert av de fem punktene i analysen av sentrale styringsdokumenter blir det påvist dilemmaer i de sentrale styringssignalene som blir sendt til lokale skoleeiere. Dilemmaer oppstår blant annet fordi ikke alle styringsdokumentene har helt det samme budskapet, fordi ett og samme dokument kan inneholde to eller flere budskap som ikke helt går i hop, eller fordi styringssignalene generelt er vage. Analysen av hvert av de fem punktene blir avsluttet med spørsmål til lokale skoleeieres strategidokumenter. Analysen av lokale strategidokumenter søker å finne svar på disse spørsmålene. (For mer konkret informasjon om fremgangsmåte i analysearbeidet, blir det henvist til analysekapitlet – kap 5.)

Hvis jeg skulle fulgt den didaktiske relasjonsmodellen helt ut, burde også synspunkter på vurdering blitt omtalt. Jeg valgte imidlertid å utelate denne didaktiske kategorien. Dette fordi synspunkter på individvurdering i de sentrale styringssignalene ser ut til å være meget uferdige. Det framgår heller ikke særlig konkret i de lokale strategidokumentene hvordan det arbeides med individvurdering, og hvorvidt man har utviklet verktøy for slik vurdering. Individvurdering blir i lokale strategidokumenter nevnt som stikkord – uten at man får mer utdypende informasjon om hvordan tiltak for kompetanseheving på dette området blir tilrettelagt. Derfor har jeg lite grunnlag for å uttale meg om individvurdering – ikke nødvendigvis fordi skoleeierne ikke har jobbet med det, men fordi informasjonen fra skoleeier blir veldig generell.

Tre utvalgte fag

Jeg ser i analysene nærmere på hvordan tre utvalgte fag/ emner blir beskrevet sentralt og lokalt. Disse tre fagene blir trukket inn i forhold til alle de didaktiske kategoriene i analysen. Jeg ser på hvordan de blir oppfattet i de sentrale styringsdokumentene. De tre utvalgte fagene/ emnene er norsk med hovedvekt på litteraturundervisning, samfunnskunnskap (som del av samfunnsfag) og musikk. De tre skolefagene kan alle sies å være såkalte områdefag – fagbetegnelser som dekker over ulike faglige deldisipliner, men de har en noe ulik læreplanhistorie: Norsk har lenge vært et sentralt fag i skole og læreplan (jfr. Steinfeldt, 1986; se også Aase, 2002). Samfunnskunnskap ble først i etterkrigstiden en del av faget samfunnsfag. (Samfunnsfag er et fag som i læreplanene i etterkrigstiden stadig er blitt presentert på nye måter - med stadige omstruktureringer og inntrekking av nye kunnskapsområder. I dag omfatter faget historie, geografi og samfunnskunnskap; jfr. Børhaug, Christophersen & Aarre, 2003). Musikk er et estetisk fag med sin egen læreplanhistorie: Opprinnelig het faget sang, men har senere skiftet navn til navnet musikk – et fag som legger vekt på ulike musiske elementer (jfr. Bjørlykke, 1999; Hanken & Johansen, 1998).

Bak fagene, slik det blir presentert i læreplanene ligger det faglige diskusjoner. Disse diskusjonene kommer til uttrykk i høringsutkast og i andre underveisdokumenter. Beskrivelsen i denne rapporten begrenser seg imidlertid til faget, slik det blir presentert i tilknytning til LK06. Dette blant annet fordi det er de ferdige fagplanene som danner utgangspunkt for lokale fagplaner, utarbeidet av skoleeier (eller eventuelt av skoler). Bare unntaksvis kommer jeg

inn på forhold som har å gjøre med de diskusjoner som ligger bak den, i læreplanen, valgte måten å presentere faget på.

Den opprinnelige tanken var at beskrivelsene i de sentrale styringssignalene skulle bli brukt som en bakgrunn og et utgangspunkt for å se nærmere på lokale strategidokumenter generelt, og på de fagplanene som noen skoleeiere har sendt inn til prosjektet. Det var altså meningen å følge disse tre fagene/emnene fra LK06's fagplaner (med grunnlagsdokumenter) og videre inn i lokale skoleeieres fagplaner. Nå er det imidlertid bare et fåtall av skoleeierne som har sendt inn lokale fagplaner. De få lokale fagplanene som prosjektet har fått tilgang til, blir derfor bare generelt omtalt.

DEL II: ANALYSER MED DRØFTINGER

Del II. består av to kapitler:

I det første kapitlet (kap. 4) beskriver jeg nærmere de dokumentene som er samlet inn for analyse i prosjektet. Det dreier seg om sentrale styringsdokumenter fra departementet og Utdanningsdirektoratet. Videre er det dokumenter hentet fra fylkesmennenes hjemmesider på internett, og/ eller tilsendt fra fylkesmennene etter skriftlig henvendelse fra prosjektet. Endelig er det strategidokumenter utarbeidet av kommunale eiere av grunnskoler og fylkeskommunale eiere av videregående opplæring (også disse er innsamlet fra internett eller etter skriftlig henvendelse). En rekke karakteristiske trekk ved disse lokale strategidokumentene blir nærmere beskrevet.

I det andre kapitlet (kap. 5) blir det nærmere redegjort for gjennomførte analyser (med noe drøfting) av sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter.

KAP. 4: OM INNSAMLEDE DOKUMENTER

Som grunnlag for denne rapporten er det samlet inn både dokumenter som målbærer de sentrale styringssignalene og dokumenter som beskriver lokale implementeringsstrategier.

Sentrale styringsinstanser

Nedenfor omtales den sentrale styringslinjen i vårt utdanningssystem (se også kap. 2). Viktige instanser her er Kunnskapsdepartementet (og dets forløper: Utdannings- og forskningsdepartementet), Utdanningsdirektoratet og Fylkesmannsembetet (dette embetet kan bli sett på som en overgang mellom den sentrale og den lokale styringen). Viktige styringsdokumenter fra departement og direktorat blir presentert. Innsamlede dokumenter fra FM (samlet inn på samme måte som dokumenter fra lokale skoleeiere) blir også presentert her (for dokumenter fra FM, se fø vedlegg 2).

Departementet

Initiativet til den store utdanningspolitiske reformen som har fått betegnelsen Kunnskapsløftet, og til utformingen av den tilhørende læreplanen – LK06, ble tatt i det som den gang ble kalt for Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD). Tre regjeringer har hittil satt sitt preg på reform og læreplan – tre regjeringer med ulik sammensetning og ulike politiske standpunkter. (Gjennom den generelle delen av læreplanen – L93 – har faktisk en fjerde regjering også satt sitt preg på reformen – en AP-regjering ved Gro Harlem Brundtland, med Gudmund Hernes som statsråd for utdanning; se nedenfor.)

Grunnlagsdokumenter og grunnlagsarbeid De dokumentene som her blir betegnet som grunnlagsdokumenter og grunnlagsarbeid, inneholder politiske signaler som blir premisser for det reform- og læreplanarbeid som senere iverksettes. Når de omtales her og senere i rapporten, er det for å løfte fram disse premissene – uten at de egentlig inngår i de analysene som blir omtalt i rapporten.

I oktober 2001 ble det såkalte ”kvalitetsutvalget” oppnevnt av regjeringen Stoltenberg (der statsråd for utdanning var Trond Giske). Dette utvalget skulle se på innhold, kvalitet og organisering av hele grunnopplæringen. Utvalget fikk et meget omfattende mandat (jfr. NOU

2003: 16). Etter regjeringsskiftet i 2001 fikk vi en borgerlig samlingsregjering (Kristelig folkeparti, Venstre og Høyre) ved Bondevik (statsråd for utdanning ble Kristin Clemet fra Høyre). Innstillingene fra utvalget ble avgitt til henne. Hovedinnstillingen var NOU 2003: 16 (en delinnstilling var NOU 2002: 10). Et kapittel (kap. 8) i denne innstillingen tok spesielt opp læreplanspørsmål. Dette var ett skritt på veien mot ny læreplan. På grunnlag av de to innstillingene fra kvalitetsutvalget utarbeidet UFD Stortingsmelding 30 (2003 – 2004). Denne stortingsmeldingen ble det konkrete grunnlaget for det læreplanarbeidet som ledet fram til LK06. Meldingen la opp til klar målstyring ved hjelp av det den kalte *kompetansemål*. Samtidig understreket den ”*de profesjonelles*” (”de profesjonelle” = lærerne og skolelederne) frihet og ansvar. Innenfor rammen av de faglige kompetansemålene ble det forventet av ”de profesjonelle” at de skulle finne fram til et adekvat innhold og ikke minst velge hensiktsmessige arbeidsmåter i opplæringen. Det skulle videre bli utarbeidet en læreplan for hele grunnopplæringen (dvs. for både grunnskole og videregående opplæring i skole og i bedrift). Så langt det lot seg gjøre, skulle man se den faglige opplæringen for hele opplæringsforløpet i sammenheng. Stortingsmeldingen ble behandlet i Stortinget medio juni 2004 (jfr. Innst. S. nr. 268, 2003 – 2004). Den fikk stor tilslutning i alle partier (med uenighet bare på mindre punkter). Etter stortingsbehandlingen ble selve læreplanarbeidet overlatt til det nye Utdanningsdirektoratet (som administrerte fagplangruppene og høringsrunder ang de nye fagplanene). Sluttbehandlingen av den nye læreplanen foregikk i UFD. Departementet sendte fra seg en nettversjon av den nye læreplanen 12. august 2005. Rundt 200 skoler skulle etter søknad ta i bruk hele eller deler av den nye læreplanen skoleåret 2005/2006 (jfr. Bergem, Båtevik, Bachmann & Kvangarsnes, 2006). Det var også forutsatt at de såkalte ”demonstrasjonsskolene” (som får ekstra penger fra departementet) skulle ta den nye læreplanen i bruk allerede i skoleåret 2005/2006. En midlertidig trykt utgave av læreplanen forelå i september 2005.

Ved Stortingsvalget i 2005 fikk vi imidlertid en ny såkalt rød-grønn regjering (med medlemmer fra Arbeiderpartiet/ AP, Sosialistisk Venstreparti/SV og Senterpartiet/SP). Jens Stoltenberg (AP) ble igjen statsminister, og Øystein Djupedal (SV) ble statsråd for det nye Kunnskapsdepartementet (KD, som erstattet Utdannings- og forskningsdepartementet). (Høsten 2007 overtok Bård Vegar Solhjell som kunnskapsminister, men dette statsråds skiftet ligger utenfor denne rapportens tidsperspektiv). Til å begynne med så det ut som om den nye regjeringen ville la ferdigstillingen av læreplanen og implementeringsprosessen gå videre i de spor som var trukket opp av den foregående borgerlige regjeringen og det Høyredominerte departementet. Men etter hvert ble læreplanverket supplert med en del II – en slags ”bro” (jfr. den

såkalte ”broen” i L97) som trakk opp visse prinsipper som var mer i tråd med det nye politiske grunnlaget (se nedenfor). Ny midlertidig utgave av læreplanverket ble publisert i juni 2006 (se nedenfor). Det er tekster fra denne utgaven av læreplanverket som blir analysert i dette prosjektet.

Senhøstes 2006 ble Stortingsmelding 16 (2006 – 2007) publisert av Kunnskapsdepartementet. Dette utdanningspolitiske dokumentet varslet nye styringssignaler også for grunnsopplæringen. Regjeringen ga uttrykk for at den ønsket å skape et kunnskapssamfunn for alle, og den trakk helt eksplisitt utdanningssystemet inn som virkemiddel for en sosial utjevningsspolitikk (jfr. s. 8). Man ønsket blant annet å satse videre på fellesskolen (en ny betegnelse på den gamle enhetsskolen). Arbeidet med å konkretisere virkemidler i reformen og utformingen av det nye læreplanverket ble imidlertid overlatt til Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet avløste tidlig sommeren 2004 det gamle Læringscenteret (som noen år tidligere var kommet i stedet for det såkalte Læremiddelsenteret). Utdanningsdirektoratet fikk i oppgave både å utvikle et nytt læreplanverk tilpasset Kunnskapsløftet og å stå for implementeringen av læreplanverket. Nedenfor beskriver jeg kort det nye læreplanverket. Prosedyrer rundt læreplanutviklingen blir berørt på relevante steder i beskrivelsen.

LK06: Læreplanverket for Kunnskapsløftet Det nye læreplanverket gjelder for arbeidet i hele grunnsopplæringen - både for arbeidet i grunnskolen og i all videregående opplæring (også for fagopplæring i bedrift). Som L97 er læreplanverket tredelt:

A. Generell del:

Som generell del blir den generelle delen av L97 (den såkalte L93) beholdt. Undervisningen skal med andre ord fremdeles ta utgangspunkt i og videreutvikle de såkalte *menneskedimensjonene* fra denne planen og det endelige siktemålet vil fremdeles være *det integrerte mennesket*. Det innebærer at denne læreplandelen har overlevd fire læreplaner: Den ble utarbeidet da Hernes var statsråd (1990 – 1995) i en Arbeiderpartiregjering. Da generell læreplandel var ferdigstilt og vedtatt i Stortinget, erstattet den i 1993 den generelle delen i M87 (grunnskole). Deretter ble den generell del i L94 (videregående opplæring). Den ble brukt som generell del også i L97. Og den borgerlige samlingsregjeringen valgte altså å beholde den også i det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet. Dette fikk tilslutning i Stortinget da Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) var til behandling 17. juni, 2004. Den rød-grønne regjeringen gjorde ingen endringer her.

B. Prinsipper for opplæringen med Læringsplakaten (eller Skoleplakaten).

I L97 var den såkalte ”broen” bindeleddet mellom den generelle læreplandelen og fagplanene for grunnskolen. ”Broen” var på 32 sider og trakk opp prinsipper og retningslinjer for arbeidet i grunnskolen. Opprinnelig ble ”broen” i LK06 erstattet med den såkalte Læringsplakaten (først kalt Skoleplakaten). I Læringsplakaten finner vi 11 prinsipper for virksomheten i skolen (jfr. LK06, s. s. 31). Etter Stortingsvalget som brakte den rød-grønne regjeringen til makten, ble Læringsplakaten supplert med Prinsipper for opplæringen i en del II av læreplanverket. Del II. kan beskrives som en kort ”bro” (5 sider: s. 31 - 35) som utdyper de 11 prinsippene i Læringsplakaten blant annet ved å vise til relevante paragrafer i Opplæringsloven med forskrifter. Del II. i læreplanverket løfter fram *sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, læreres og instruktørers kompetanse og rolle, samarbeid med hjemmet og endelig samarbeid med lokalsamfunnet.*

C. Nye målstyrte fagplaner.

I fagplanene er endringene fra L97 størst. Fagplangruppene ble nedsatt i august 2004 (76 personer i 14 læreplangrupper). De startet sitt arbeid 13. – 14. september 2004. Utkast skulle være ferdige til nærmere angitte milepældatoer (medio oktober og medio november) høsten 2004. Blant annet Didaktikkgruppa ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ved Universitetet i Oslo (UiO) var ”kritisk blikk” på disse utkastene. Etter bearbeiding i Utdanningsdirektoratet ble utkastene sendt på høring medio februar med høringsfrist 10. mai. Etter høringsrunden ble læreplanutkastet bearbeidet i Utdanningsdirektoratet. Et nytt utkast, der synspunkter fra høringsuttalelsene var forsøkt innarbeidet, ble sendt over til departementet sent på våren eller tidlig på sommeren 2005. 12. august 2005 sendte departementet fra seg den foreløpig ferdige læreplanen (som noen skoler altså skulle ta i bruk ca. uken etterpå; se ovenfor). Dette er oppbygningen av fagplanene:

- a. Formål for faget.
- b. Struktur i faget.
- c. Timetall i faget.
- d. Hovedområder i faget.
- e. Grunnleggende ferdigheter i faget.
- f. Kompetansemål i faget.
- g. Vurdering i faget.

(De enkelte elementer i fagplanene blir omtalt i analysene og drøftingene i kap. 5, der det er relevant for analysen.)

Blant annet Utdanningsforbundet har uttalt at med LK06 er det blitt innført en ny læreplantype som norske lærere ikke har noen erfaring med. En slik påstand lar seg nok gjendrive ved å peke på kontinuitet og likhetstrekk mellom denne læreplanen og læreplaner

som vi har hatt forut for LK06, men likevel er det forhold ved de nye fagplanene som kan skape dilemmaer lokalt. Det skal vi se nærmere på i analysene og drøftingene nedenfor (i kap. 5).

Implementeringsprosessen i Utdanningsdirektoratet Fra Utdanningsdirektoratets side søker man å påvirke implementeringen av Kunnskapsløftet gjennom informasjon på direktoratets hjemmeside, ved bestemte strategier og utviklingsprogrammer.

På Utdanningsdirektoratets hjemmesider kan man, for det første, finne flere *informasjonsark* om ulike sider ved reformen. Min antakelse er at skoleeiere, skoleledere og enkeltlærere neppe leser selve grunnlagsdokumentene i reformen særlig grundig. Det er større sannsynlighet for at de leser kortversjoner og informasjon fra Utdanningsdirektoratet. Derfor blir de tolkninger som er gjort på ulike informasjonsark, en viktig forutsetning for lokale tolkninger av reform og plan. Nettinformasjonen *Underveis i Kunnskapsløftet* (http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1954; utskriftsdato 10.03.07) inkluderer informasjon som kan komme til nytte i arbeidet med lokale læreplaner. Dette er ment å være et interaktivt hjelpemiddel der man blant annet legger ut eksempelmateriale fra skoleeiere, skoler og lærebedrifter. Eksempelmaterialet som var lagt ut våren 2007, var ikke fra skoleeiere/ skoler som inngår i denne rapportens analyser (for oversikt over utvalget, se vedleggene 1 og 2).

Utdanningsdirektoratet har, for det andre, tatt initiativ til en såkalt *artikkelstafett* om skoleutvikling (http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2167; utskriftsdato 30.01.07). Artikkelen har som siktemål å sette i gang refleksjon omkring utviklingsarbeidet på egen skole hos skoleeiere, skoleledere og andre. Den første artikkelen som ble lagt ut, var en artikkel fra NTNU om prosessorientert skriving som redskap i, og som grunnlag for refleksjon over, skoleutviklingen. Nye artikler blir stadig lagt til. Tekstene er imidlertid for det meste så omfattende at det heller må sies å dreie seg om en bokstafett.

For det tredje, er bestemte utviklingsprogrammer tatt i bruk. Tre slike programmer bør bli

nevnt:

For det første: En *overordnet strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen* ("kompetanseløftet"; se Utdanningsdirektoratet, 2005), med tilknytning til gjennomføringen av reformen ble offentliggjort i forbindelse med statsbudsjettet 6. oktober, 2004. Strategien tar utgangspunkt i Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) og Inst. S. nr. 268 (2003 – 2004). I forbindelse med at Stortinget sluttet seg til disse dokumentene, ble det påpekt utdannings- og læreplanreformen forutsetter en omfattende satsning på kompetanseutvikling - særlig for skoleledere, lærere og instruktører i lærebedrifter. For å få tildelt midler til kompetanseutvikling, må skoleeier utforme lokale planer for kompetanseutvikling, og skoleeier må gå inn med en egenandel for gjennomføring av de lokale planene. Det blir oppfordret til regionalt samarbeid i de tilfellene kommunene er små og har begrenset kompetanse. Strategiplanen påpeker også at Kunnskapsløftet innebærer stor handlefrihet for lokale skoleeier, og dette gir skoleeierne både nye muligheter og større ansvar (jfr. s. 7). "En forutsetning for at reformen i grunnopplæringen skal lykkes, er at skoleeierne har en tydelig vilje og kompetanse til å være drivkrefter i gjennomføringen av reformen" (s. 7). Imidlertid blir det ikke tydelig sagt hvordan ansvarsforholdene blir ved former for regionalt samarbeid. Jeg antar at – også ved regionalt samarbeid – blir ansvaret for lokale strategidokumenter og for lokalt læreplanarbeid fremdeles liggende hos den lokale kommunale eller fylkeskommunale skoleeier.

Lokale planer for kompetanseutvikling skal justeres år for år. Man søker med andre ord midler for et år av gangen. Utdanningsdirektoratets retningslinjer for bevilgning justeres også noe fra år til år. I retningslinjene for 2007, ble det blant annet sterkere understreket at kompetanseutviklingstiltak måtte samsvare med personalets behov. Trolig ble dette gjort fordi en FaFo-undersøkelse hadde vist at lærerne lokalt for en stor del mente de ikke hadde fått ta del i noen kompetanseutviklingstiltak (jfr.

http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1646;

utskriftsdato 27.11.07; Hagen, Nyen & Hertzberg, 2007).

For det andre: I Utdanningsdirektoratet er det også utviklet et *Program for skoleutvikling*, med en *programbeskrivelse 2005 – 2008* (Utdanningsdirektoratet 2005b). Programmet retter

oppmerksomheten mot den enkelte skole: ”Programmet tar utgangspunkt i at skolene selv kan forbedre elevenes faglige og sosiale utvikling ved å utvikle skolen som virksomhet” (s. 1). Utsagnet nedenfor illustrerer den vesentlige rolle skoleeiere er tiltenkt i programmet – en rolle og oppgaver som forutsetter at lokale skoleeiere har god pedagogisk kompetanse.

Skoleeier skal være prosjekteier og ansvarlig søker, og utforme prosjektbeskrivelser/søknad på vegne av en eller flere skoler. Det betraktes som positivt at skoleeieren stimulerer til utviklingsprosjekter mellom skoler med felles utfordringer. Det er ingenting i veien for at flere skoleeiere kan samarbeide om et prosjekt. Samarbeidsprosjekter som bidrar til bedre sammenheng i det 13-årige utdanningsløpet, vurderes som positivt.

Skoleeiere kan rekruttere skoler til deltakelse, eller de kan følge opp initiativ fra skoler som ønsker å delta. I rekruttering av skoler er det hensiktsmessig å samarbeide med Fylkesmannens utdanningsavdeling, som har god oversikt over skolene i de respektive fylkene.

Skoleeierne skal delta aktivt i gjennomføringen av utviklingsprosjekter lokalt, slik at skoleeieren og skolen i fellesskap utvikler bedre praksis for vurdering og helhetlig utviklingsarbeid. Det stilles krav om at skoleeierne prioriterer prosjektet og dokumenterer sin egen ressursbruk. (s. 5f)

For det tredje: Satsningen *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* bygger videre på dette programmet. På Utdanningsdirektoratets hjemmeside finnes det både *informasjonsark* og mer fylldig informasjon om dette satsningsområdet

(http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2240;

utskriftsdato 20.02.07, og

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

utskriftsdato 30.01.07). Satsningsområdene innenfor programmet er tenkt å kunne variere fra år til år. Også i dette programmet er skoleeierne tiltenkt en viktig oppgave. Skoleeier skal søke, og skoleeier blir formell prosjekteier. Det blir understreket at programmet skal omfatte alle typer skoler – ikke bare ”fyrstårn-skoler”, men også skoler med store utfordringer og skoler uten særlig erfaring med helhetlige utviklingsprosjekter. Man vil satse spesielt på skoler som trenger veiledning. Det skal inngås et trekantsamarbeid mellom skoleeier, skoler og kompetansemiljøer. *Kunnskapsdannelse og læring* er sentrale stikkord for programmet: Man skal generere kunnskap om praktisk skoleutvikling – noe som har høyest prioritet. I tilknytning til programmet skal man også innhente kunnskap om programmet som utdanningspolitisk virkemiddel. Programmet blir også forventet å gi administrativ og styringsmessig kunnskap.

Skoleutviklingen skal ikke bare gjelde den enkelte skole. For å oppnå kunnskapsdannelse og læring – og også for å få satt ord på taus kunnskap – ønsker man å legge vekt på tiltak som sikrer erfaringsspredning, erfaringsdeling og felles refleksjon over egen praksis. Å skape møteplasser og læringsarenaer hvor det blir lagt til rette for dialog og relasjonsbygging i og mellom prosjektene, blir derfor ansett å være viktig. Satsningen er tenkt å kunne sette flere skoler i stand til å skape et godt læringsmiljø og god faglig og sosial utvikling for sine elever. Siktemålet er at hele skolesektoren skal få mer kunnskap om helhetlig skoleutvikling, og det skal bli utviklet praktiske hjelpemidler som andre skoler og skoleeiere enn de som deltar i programmet, senere kan bruke. Man ønsker å innvinne mange gode eksempler som viser hvordan skoleeiere/ skoler helt konkret kan gå fram for å forbedre læringsarbeidet og realisere de ulike elementene av Kunnskapsløftet. Programmet er imidlertid veldig åpent i formen og gir lite grunnlag for å si noe om virkemidler.

Fylkesmannen: Mellom sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter

Fylkesmannsembetet befinner seg i en slags overgangsposisjon mellom den sentrale og den lokale styringslinja. Fylkesmannen (FM) kan altså bli sett på som en instans mellom de sentrale styringssignalene og de lokale strategidokumentene. Jeg sakser fra den oversikten over utdanningsrelaterte oppgaver som FM A.a har på sin hjemmeside:

- utøve tilsyn, lovlighetskontroll og behandle klagesaker
- følge opp regionalt arbeid med det nasjonale kvalitetsvurderingsarbeidet, herunder eksamen
- gi informasjon og veiledning til lokale skoleeiere og allmennhet om innhold, prinsipper og mål i den nasjonale utdanningspolitikken og i lov og regelverk
- bidra til kvalitetsutvikling av lærere og skoleledere og andre i samarbeid med skoleeier, jf. reformen Kunnskapsløftet og strategien for kompetanseutvikling
- stimulere til tverretatlig samarbeid som omfatter barn, oppvekst og opplæring, samt etterspørre i hvilken grad slikt samarbeid skjer på lokalt nivå
- forvalte diverse tilskuddsordninger

Embetet har viktige oppgaver pålagt fra statlige myndigheter. På ulike måter skal FM bidra til og kontrollere at signalene i sentrale styringsdokumenter blir gjort om til lokale strategier for implementering av forhold ved reformen Kunnskapsløftet. Embetet har pådriver- og tilsynsoppgaver. I avsnittene nedenfor vil det framgå hvordan fylkesmennene – ut fra innsamlede dokumenter (se vedlegg 2) - oppfatter sin rolle og funksjon, og hvordan pådriver- og kontroll-

funksjonen blir ivaretatt. Fra noen fylkesmannsembeter har man også tatt kontakt pr. telefon eller pr. e-mail for å få oppklart hva slags type dokumentasjon som var forventet sendt inn. I slik kontakt har det noen få ganger framkommet informasjon som er blitt benyttet i avsnittene nedenfor.

Slik mange FM opplever det, har de en langt mer begrenset rolle, mindre ansvar og færre oppgaver i tilknytning til reformen Kunnskapsløftet enn under Reform 97. Deres funksjon under implementeringen av Kunnskapsløftet kan beskrives med stikkordene pådriverrolle, rapportmottaker og tilsynsfører.

Fylkesmannens pådriverrolle

Mange FM angir at de har en viktig pådriverrolle i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet og den nye læreplanen. Pådriverrollen blir imidlertid ivaretatt på ulike måter.

Det er ganske vanlig å ivareta pådriverrollen ved å avholde konferanser om forhold ved Kunnskapsløftet og den nye læreplanen. På hjemmesiden til FM A.a fant vi for eksempel informasjon om *konferansen i fylke A 2007* (22. – 23. mars 2007). Det planlagte programmet for konferansen skulle dreie seg om *Kvalitet og rettssikkerhet under Kunnskapsløftet*. Oversendelsesbrevet fra FM J.j er vedlagt informasjon om samlinger/ konferanser knyttet til Kunnskapsløftet - blant annet om det samiske perspektivet i reformen og om skoleutvikling i perspektivet tilpasset opplæring.

Det ser imidlertid ut til å variere hvor mye fylkesmennene involverer seg i å være pådriver for gjennomføring av reformen Kunnskapsløftet.

Noen FM ser, ut fra innsamlede dokumenter, ut til å innta en ganske aktiv pådriverrolle. Det gjelder for eksempel FM I.i som har en god del informasjon om Kunnskapsløftet på sin hjemmeside, og som ser ut til å være en aktiv pådriver i implementeringen av reformen. I dokumentet, *Kunnskapsløftet i fylke I. Strategi for FM's arbeid med kompetanseutvikling i forbindelse med reformen i grunnopplæringen 2005 – 2008*, blir det påpekt at det er viktig å prioritere erfaringsspredning. Strategier for erfaringsspredning kan være mange, og man bør bruke mange ulike fora for slik spredning, heter det. I fylke I har man videre lagt opp til et utstrakt regionalt samarbeid mellom kommunale grunnskoleeiere i tre samarbeidsregioner.

Kompetanseutviklingsplaner for alle tre regioner er lagt ut på FM's hjemmeside (og ble også tilsendt etter skriftlig anmodning). De tre kommunene vi har valgt ut for å se nærmere på, tilhører to av disse samarbeidsregionene (om regionalt samarbeid – blant annet i fylke I, se nedenfor under kommunale grunnskoleeiere).

Andre fylkesmenn ser imidlertid ut til – ut fra innsamlede dokumenter - å oppfatte pådriverrollen sin som relativt liten. Dette ser for eksempel ut til å gjelde for FM E.e. En skriftlig henvendelse til FM E.e ga som svar at det på dette nivået ikke er utarbeidet særskilte strategidokumenter i forbindelse med Kunnskapsløftet. Man har primært lagt vekt på å styrke kommunenes samarbeid rundt innføringen av reformen, og man mener selv at man er kommet et godt stykke på vei med denne pådriverrollen. Man deltar i regionale møter og koordinerer informasjon gjennom en egen arbeidsgruppe på fylkesnivå. (En brosjyre fra den regionen, der kommune E.1 hører med, ble lagt med for å illustrere regionsamarbeidet.) Heller ikke på sin hjemmeside hadde FM E.e tilsynelatende særlig mye relevant informasjon om reform og læreplan. Et informasjonsark på nettsiden orienterte om ofte stilte spørsmål til reformen – i form av temaer. Det ble imidlertid utelukkende vist til et sentralt nettsted der man kunne finne svar på slike spørsmål. For øvrig blir det understreket at skoleeier har ansvar for å svare på spørsmål innenfor sitt område. Et annet informasjonsark informerte punktvis om relevante sider ved Kunnskapsløftet. For alle punktene ble det angitt en lenke ”les mer”, men å bruke disse lenkene ga ikke særlig mye relevant informasjon for dette forskningsprosjektet. Heller ikke FM G.g så ut til å ha engasjert seg mye i gjennomføringen av reformen. På hjemmesiden til FM G.g fant jeg lite relevant informasjon om Kunnskapsløftet. Et informasjonsark – *Oppfølging av strategien kompetanse for utvikling (05.01.07)* - viste seg ikke å gjelde spesielt for fylke G, men var et referat fra et sentralt møte. Referatet informerte i 12 punkter om tiltak som skal forbedre gjennomføringen av kompetanseutviklingsstrategien. Et informasjonsark – *viktige dokumenter ved skolestart* - hadde lenker utelukkende til sentrale nettsteder. Et informasjonsark – *gode erfaringer med nye læreplaner* - viste til rapporten om de skolene som hadde startet et år for tidlig med hele eller deler av den nye læreplanen (jfr. Bergem, Båtevik, Bachmann & Kvangarsnes, 2006). Et informasjonsark – *det 13-årige skoleløpet* - viste til Bamble i Telemark. Inntrykket av et nokså lavt engasjement ble bekreftet gjennom et brev fra FM G.g. Der ble vårt prosjekt informert om at man ikke hadde funnet det nødvendig å utarbeide egne strategidokumenter for fylke G. Den sentrale kompetanseplanen og de årlige tildelingsbrevene fra Utdanningsdirektoratet hadde vært grunnlag for arbeidet i fylket. Man hadde for øvrig brukt møter og konferanser for å formidle de statlige føringene til lokale skoleeiere.

Strategier for kompetanseutvikling Et spesielt pådriveransvar har FM i forbindelse med lokale strategier for kompetanseutvikling. FM skal ta i mot søknader, tildele midler og motta rapporter om strategier for kompetanseutvikling hos lokale skoleeiere. I den sentrale planen for kompetanseutvikling, listes FM's oppgaver punktvis:

- å veilede kommunen i forbindelse med kartlegging av kompetansebehov og i utarbeidelse av kompetanseutviklingsplaner etter behov
- å stimulere til samarbeid mellom skoleeiere og mellom skoleeiere, universiteter, høyskoler og andre fagmiljøer om kompetanseutvikling og lokalt utviklingsarbeid
- å føre tilsyn med at skoleeierne ivaretar sitt ansvar for kompetanseutvikling
- å fordele ressurser til skoleeierne etter objektive kriterier (Direktoratet skal fastsette slike kriterier i samarbeid med de berørte parter; jfr. den sentrale strategiplanen for kompetanseutvikling, s. 11.)

Mange av dokumentene fra FM omhandlet arbeid med strategier for kompetanseutvikling og FM's oppgaver og ansvar i forbindelse med det såkalte kompetanseløftet. I en *tilstandsrapport om grunnopplæringen i fylke A for skoleåret 2004 – 2005* (om tilstandsrapporter; se også nedenfor) kan man lese dette om hvordan den sentrale kompetanseutviklingsstrategien lokalt er fulgt opp med tre typer tiltak i regi av utdanningsdirektøren:

- a) informasjonsmøter med høyskole, skoleeiere, KS og lærerorganisasjoner,
- b) storsamling for politiske og administrative ledere på kommune-/ fylkeskommunenivå, ledere i de offentlige skolene og friskolene med presentasjon av funn fra internasjonale undersøkelser og Skoleporten.no
- c) Stor todagerssamling i samarbeid med KS for ledere på kommune-/fylkeskommunenivå. Denne møteplassen for skoleledere skulle sikre kontakt mellom grunnskole og videregående og danne grunnlag for utvikling av gode samarbeidsstrukturer mellom kommuner og mellom grunnskole og videregående opplæring. (s. 5)

For øvrig ble det i 2005 fra FM A.a sendt påminningsbrev til de seks kommunene som ikke hadde sendt inn plan for kompetanseutvikling innen fristen. Av de kommuner hvis strategidokumenter jeg i denne rapporten ser nærmere på, hadde verken kommune A.1 eller kommune A.3 sendt inn slike planer.

Flere FM har sendt inn informasjon som viser at de arbeider mye med lokale kompetanseutviklingstiltak. Et *informasjonsark om Kunnskapsløftet i fylke I* orienterte om FM's strategi for arbeid med kompetanseutvikling i fylke I (2005 – 2008). På hjemmesiden fant vi også *Kunnskapsløftet i fylke I. Strategi for FM's arbeid med kompetanseutvikling i forbindelse med re-*

formen i grunnopplæringen 2005 – 2008. FM's plan uttalte seg om ansvar og roller og om mulige arbeidsprosesser. Kompetanseutviklingsplanene er ledd i en visjon for å skape en bedre kultur for læring, sa FM. Det ble påpekt fire viktige aspekter ved denne visjonen: Tilpasset opplæring, nye læreplaner, en fornyelse av ungdomstrinnet og av videregående opplæring og, endelig, økt samarbeid mellom grunnopplæring og lokalt arbeidsliv. Dette krever en rekke kompetanseutviklingstiltak. Det ble påpekt at det "spesielle" ved denne reformen er "at det er skoleeier selv som skal prioritere og vedta kompetanseutviklingstiltakene" . . . Det betyr at det er skoleeier, som på bakgrunn av hovedutfordringer og utviklingsbehov, skal utforme planene for kompetanseutvikling i kommunene og fylkeskommunene.(s. 1). FM viste tilbake til den sentrale strategien for kompetanseutvikling, og, på bakgrunn av en del parafraseringer av teksten i den sentrale strategien, ble det spurt "Hvordan løser vi disse oppgavene i fylke I?" (s. 3). Svaret var at ". . . det er viktig at vi tar utgangspunkt i *vår* virkelighet" (s. 3). Man påpeker behovet for opplæring i samisk og finsk, og det vises videre til de muligheter for samarbeid med andre instanser som vil være naturlig i den sammenhengen. Mange kommuner er små og vil ikke alene make å få til kompetansehevingstiltak med tilknytning til opplæring i finsk og samisk – dette tilsier behov for regionalt samarbeid, påpekte FM. At det ikke finnes videregående skoler i alle kommuner, vil kunne gjøre det vanskelig å få til et 13-årig sammenhengende skoleløp. Slike forhold gir FM I.i spesielle oppgaver: Han må være en pådriver i forhold til at alle kompetansebehov blir registrert – uten derfor å gjøre skoleeierens jobb. Han må videre sørge for samarbeidsrelasjoner som kan skape et sammenhengende skoleløp for alle elever. Regionalt samarbeid blir derfor en naturlig konsekvens (se også nedenfor).

Også FM J.j har sendt over grundig informasjon om sitt arbeid med kompetanseutvikling. Dokumentasjonen gir inntrykk av et godt samarbeid mellom FM, regioner i fylket og den enkelte kommune. Oversendelsesbrevet fra FM J.j informerer om at de såkalte regionmøtene står sentralt i fylkets implementering av Kunnskapsløftet: "Samarbeidet har vært organisert i regionmøter. De fem regionkontaktene har utarbeidet regionale planer for perioden 2005 – 2008 der de har lagt til rette for interkommunale tiltak knyttet til kompetanseutviklingsstrategien og arbeidet med lokale læreplaner" (oversendelsesbrev fra F M J.j, 10.05.07). Mange FM har sendt inn kopi av brev om kompetanseutvikling til lokale skoleeiere. Brevene er relativt like. Det ser nesten ut som om det finnes en felles mal for utforming av slike brev. Brevene viser at FM er seg bevisst sine oppgaver mht lokal kompetanseutvikling: FM skal sørge for at skoleeier tar sitt ansvar for skoleutviklingen på alvor.

Virksomhetsplaner og tilstandsrapporter

Det innsamlede materialet fra fylkesmenn (hentet fra både hjemmesider og tilsendte dokumenter) inkluderte også virksomhetsplaner og tilstandsrapporter.

En virksomhetsplan Fra FM C.c ble tilsendt *virksomhetsplan for utdannings- og familieavdelingen hos fylkesmannen C.c for 2006*. De første sidene (s. 5 – 12) omhandler utdanningssektoren. FM skulle blant annet føre tilsyn med at kommuner, fylkeskommuner og andre bedriver opplæringsvirksomhet i samsvar med opplæringsloven (jfr. s. 5), og det skulle gjennomføres ”et nasjonalt tilsyn med felles metodikk (systemrevisjon) på opplæringsområdet våren 2006. Fylkesmannen skulle gi brukerstøtte i forbindelse med bruk av nettstedet Skoleporten.no (jfr. s. 7). Dessuten skulle fylkesmannen utføre oppgaver med tilknytning til læreplanarbeid (informasjonsarbeid, høringsrunder, oppfølging av læreplangrupper og implementering av læreplaner). Videre skulle FM bidra til gjennomføring av strategien for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen (jfr. s. 8), og han skulle utføre oppgaver forankret i opplæringsloven i forbindelse med skoleeierens forsøks- og utviklingsarbeid i grunnsopplæringen (jfr. s.9). Han skulle samarbeide og føre dialog med skoleeier om aktuelle saker i opplæringsområdet (jfr. s. 11), og han skulle informere og veilede skoleeiere om nasjonale mål på opplæringsområdet (jfr. s. 12).

Tilstandsrapporter På hjemmesiden til FM A.a fant vi en ganske omfattende *tilstandsrapport* om grunnsopplæringen i fylket i 2005 – 2006. I denne rapporten (s. 9ff) ble ”Kunnskapsløftet i fylke A” omtalt. For å informere om hva som var nytt med reformen, gjenga rapporten punktvis hva sentrale myndigheter har sagt om dette (jfr. s. 9). Tilstandsrapporten rettet oppmerksomheten mot arbeidet med kvalitets- og kompetanseutvikling i fylket, samt arbeidet med å innføre nye læreplaner i alle fag. Det ble kort redegjort for hva midler til kompetanseutvikling hadde gått til (s. 10f). Iflg. rapporten har man i fylke A jobbet mye med innføring av nye fagplaner (jfr. s. 12ff). Det ble vist til at tre skoler (av dem to i kommune A.2) hadde tidlig (2005) oppstart med de nye fagplanene. FM hadde videre arrangert kurs for skoleledere og fagansvarlige i læreplananalyse. Dette var FM’s konklusjon:

Det er fylkesmannens inntrykk at skoleeierne arbeider målrettet og godt med å forbedre skolene på nye læreplaner. Pedagogisk personale på alle nivåer er trukket inn i arbeidet med å forstå og tilpasse nye læreplaner i fag slik at de kan bli redskap tilpasset den enkelte skoleeier og skole. Nye læreplaner i fag med økt lokal frihet, metodefrihet, kompetansemål på trinn og grunnleggende ferdigheter som en integrert del av

den enkelte læreplan setter store krav til kompetanse og faglig trygghet hos den enkelte. Læreplanverket for Kunnskapsløftet er langt fra ferdig, men fylkesmannen er viss på at skoleeierne i fylke A er rustet til å ta i bruk de foreliggende planene fra høsten 2006 og samtidig ta del i det videre utviklingsarbeidet med å utvikle læreplanverket fullt ut. (s. 13)

I tillegg til den tilstandsrapporten som er omtalt ovenfor, ble det etter skriftlig henvendelse fra prosjektet sendt inn en tilsvarende *tilstandsrapport om grunnopplæringen i fylke A for skoleåret 2004 – 2005*. I denne rapporten ble det påpekt at reformen krever aktive skoleeiere, og FM A.a siterte KS: ”. . . en god skoleeier har til enhver tid oversikt over virksomheten i sine skoler, driver systematisk oppfølgingsarbeid og bidrar gjennom kompetent ledelse aktivt til å utvikle skolene i takt med samfunnets behov og endrede krav” (s. 6). Men samtidig ble leseren informert om at det ennå gjenstår en god del arbeid før kommunene i fylke A har utviklet og bruker aktivt et nødvendig styrings- og oppfølgingsverktøy. Det mangler en god del på systematikk og virkemiddelbruk når det gjelder kvalitetssikringssystemer. FM understreket: ”Det skal ikke være noen hemmelighet for skoleeier hvordan det står til i den enkelte skole. Interesse for og informasjon om den enkelte skoles forutsetninger og resultater er viktige for å kunne styre. Å sjekke regelmessig elevenes læringsutbytte og iverksette tiltak når en avdekker svakheter, er en kjerneaktivitet i de ambisiøse kommunenes og fylkeskommunenes administrasjon” (s. 7).

FM I.i har blant annet sendt inn rapporten *Kunnskapsløftet i fylke I 2006: En sammenfatning om hvordan det går med implementeringen av Kunnskapsløftet i fylke I og utfordringer for veien videre arbeid med ”Kunnskapsløftet” i fylke I*. Dokumentet viser til FM I.i’s strategi for arbeidet med kompetanseutvikling og det ansvar og de oppgaver som tilligger skoleeier. Arbeidet i 2005 blir oppsummert. Det blir vist til det arbeid som er blitt gjort i de tre regionene (se ovenfor og nedenfor): ”Regionkontorene utarbeider felles kompetanseutviklingsplaner for kommunene i regionene. Regionkontorene er også iverksetter av kompetanseutviklingsplanene for kommunene og de private grunnskolene. I tillegg har hver enkelt skoleeier sine planer som utfyller de regionale”. FM’s arbeid med Kunnskapsløftet er i rute. Alle skoleeiere har rapportert om bruken av kompetanseutviklingsmidlene. Blant utfordringene i 2006 nevnes arbeid for å få til gode sammenhenger i hele det 13-årige skoleløpet og tilpasset opplæring. De øvrige utfordringene som blir nevnt, synes for det meste å skyldes lokale forhold.

Å være tilsynsfører

Det er FM's oppgave å føre tilsyn med utdanningsvirksomheten i kommunene. Sentrale myndigheter angir hva tilsynet det enkelte år skal gjelde. I hvert fylke blir det valgt ut noen få kommuner som skal få tilsynets blikk rettet mot seg, og FM sender tilsynsrapporter om tilstanden i disse kommunene til Utdanningsdirektoratet. To begreper er viktige for å forstå tilsynsrapportene. *Avvik* indikerer at kommunens virksomhet ikke er i samsvar med gjeldende lover og forskrifter på det område tilsynet gjelder. *Merknad* angir et forbedringspotensial. Det nasjonale tilsynet med deler av kommunenes ansvar for grunnskolen fokuserte i 2006 hvorvidt kommunene hadde etablert et forsvarlig system for vurdering og oppfølging av krav i opplæringsloven (§ 13-10). For landet totalt ble dette det sørgelige resultatet: Få kommuner hadde etablert et forsvarlig system for vurdering og oppfølging av hvorvidt kravene i lov og forskrift er oppfylt (jfr.

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2342; utskriftsdato 10.01.07). Nedenfor har je med utdrag fra tilsynsrapporter som gjelder kommuner i vårt materiale.

Hos FM D.d kan man finne en tilsynsrapport om forholdene i kommune D.1 (tilsyn 07.11.06). Ved tilsynet fant man ingen avvik fra lover og forskrifter Ikke alle kommuner er imidlertid like heldige med tilsynsrapportene sine.

For kommune I.3 foreligger det en *tilsynsrapport* fra FM (tilsynet ble gjennomført 6. des. 2005). Selv om tilsynet ikke ga grunnlag for pålegg, kan man ikke si at det blir rapportert om særlig gode resultater. Det blir påpekt at kommunen har et forbedringspotensial (jfr. s. 7). Kommunen later ikke til å ha fulgt særlig godt med i utviklingen innenfor utdanningssystemet. I skjemaer og sakkyndigvurdering for spesialundervisning er det for eksempel brukt feil lovanvendelse, samtidig som man benytter seg av begreper som ikke lenger er i bruk. ”Gjennom tilsynet ble det avdekket at skolene til en viss grad har et system som prøver å fange opp resultatene av vurderingene som utføres, men et helhetlig system fra skolene til skoleeier og igjen tilbake til skolene, synes ikke å foreligge. En forutsetning for å få dette til, er at skoleeier har god kompetanse på kommunenivå for å ivareta oppgaven” (s. 4). Kommunen ble anmodet om å utvikle et godt system for kvalitetssikring innen utgangen av mars 2006. Det ble også påpekt at (for å kunne bli en lærende organisasjon?) man må sørge for å utvikle økt kompetanse innenfor IKT (jfr. s. 5f)

Også for kommune I.2 foreligger det en tilsynsrapport fra FM I.i (tilsyn 16. og 17. mars 2006). Rapporten er nokså skjematisk ført, og resultatene er dårlige. To avvik og en merknad rapporteres:

Avvik 1: Kommune I.2 har ikke dokumentert et forsvarlig system for vurdering av om kravene i opplæringsloven og forskriften blir fulgt.

Avvik 2: Kommune I.2 har ikke sørget for at elevundersøkelsen er blitt gjennomført fullt ut.

Merknad: Kommune I.2 må arbeide for at alle ansatte har en felles forståelse av skolebasert vurdering.

Avvik 1 blir utdypet blant annet på denne måten:

Gjennom den innsendte dokumentasjonen og spesielt gjennom intervjuene kom det fram stor usikkerhet omkring systemstrukturen i kommunen. *Det manglet skriftlige rutiner med klare ansvarsforhold og det var usikkerhet omkring dette.*

Samtidig som skolene kunne vise til interne rutiner, var det ikke mulig å spore opp rutiner og systemer som instruerer skolene og involverer kommunens oppfølgingsansvar.

Tilsynsgruppa merket seg at *informasjon og styringssignaler ovenfra gjennom ansvarslinja synes å være uklare*. Skoleeier har et ansvar etter loven å påse at dette oppfylles, dvs. at informasjonen og styringssignaler kommer fram til det siste leddet i ansvarslinja; læreren.

Evalueringsrutiner synes heller ikke å være satt skriftlig i system gjennom ansvarslinja, dvs. tidspunkt for ulike evalueringer, hvordan de behandles og hvordan tilbakemeldinger gis. (Kursivering ved B.U.E.)

Ut fra dette er det kanskje ikke til å undres over at kommune I.2 har svært lite relevant informasjon om implementering av Kunnskapsløftet lagt ut på sine hjemmesider.

For kommune D.2 er det, hos FM D.d, lagt ut en *tilsynsrapport* (tilsyn 14.11.06). Tilsynet avdekket fire alvorlige avvik, og kommunen blir bedt om å rette opp disse avvikene innen 01.03.07 (punktene utdypes i selve tilstandsrapporten):

1. Delegasjonsreglementet er mangelfullt
2. Avvik fra Oppl § 13-10 andre ledd
Kommune D.2 har ikke et forsvarlig system for systematisk vurdering av virksomhetene i skolen
3. Avvik fra forskrift til Oppl § 2-1 andre ledd
Kommune D.2 har ikke sikret at skolevurdering blir gjennomført ved skolene i kommunen
4. Avvik fra forskrift fra Oppl § 2-2
Kommune D.2 har ikke et forsvarlig administrativt system for å innhente statistiske og andre opplysninger som trengs for å vurdere tilstanden og utviklingen innenfor opplæringen

At kommunen får så mange og alvorlige avvik i et statlig tilsyn gir grunn til å anta at skoleeier heller ikke har jobbet veldig mye med reformen Kunnskapsløftet og den nye læreplanen.

Lokale skoleeieres strategidokumenter

I dette prosjektet er et antall lokale strategidokumenter av ulik type blitt samlet inn. Innsamlingen foregikk ved hjelp av skoleeierens internettsider og ved skriftlig henvendelse til den enkelte skoleeier (se vedlegg 2 og vedleggene 3 - 8). Med særdeles få unntak, reagerte de tilskrevne kommunale og fylkeskommunale skoleeiere positivt på vår henvendelse. De sendte inn det de mente de hadde av strategidokumenter for implementering av Kunnskapsløftet og for realisering av den nye læreplanen. Noen ringte eller sendte først e-mail for å få nærmere presisert hva slags strategidokumenter prosjektet ønsket å få tilsendt. Alle slike kontakter var preget av en velvillig holdning til prosjektet. Nedenfor redegjøres det generelt for sider ved de lokale strategidokumenter (vidt forstått) som ble innsamlet fra lokale skoleeiere.

Strategidokumenter, samlet inn fra kommunale grunnskoleeiere

Det var stor variasjon i dokumenter som kommunale skoleeiere hadde lagt ut på internett, og enda større var variasjonen var det i innsendte dokumenter.

Den avgjort største sendingen kom fra kommune D.1. Kommunen hadde – til å være en relativt stor by - forholdsvis lite stoff om implementering av Kunnskapsløftet lagt ut på sin hjemmeside. Etter purring sendte kommune D.1 imidlertid inn en kasse med 47 vedlegg. (De fleste andre skoleeiere klarte seg med mer eller mindre rommelige konvolutter i størrelsen A4.) Alle de 47 vedleggene fra denne skoleeieren var på en eller annen måte relevant for skoleeiers implementering av Kunnskapsløftet, men alle var ikke like relevant for ARK's prosjekt. Jeg valgte ut de tilsynelatende mest relevante av de tilsendte dokumentene og lot dem inngå i analysen (se vedlegg 2).

Regionalt samarbeid om implementeringen av Kunnskapsløftet Svært mange av de kommunene jeg har henvendt meg til (og sett på hjemmeside til), inngår i en eller annen form for regionalt samarbeid. Mange skoleeiere forteller at regionale samarbeidsformer eksisterer, men viser ikke nærmere til det i de dokumentene som prosjektet har samlet inn. Noen av samarbeidsformene ser ut til å være relativt enkle. Man samarbeider bare om noen få sider ved

implementeringen av Kunnskapsløftet. Andre regionale samarbeid er relativt omfattende, og de gir rammer for de kommunale skoleeiernes implementeringsvirksomhet. Dokumentasjon på relativt omfattende regionalt samarbeid fant jeg for eksempel for fylkene I og E.

Fra fylke I ble informasjonen om det regionale samarbeidet samlet inn fra FM. Man har i dette fylket lagt opp til et utstrakt regionalt samarbeid, med tre samarbeidsregioner. Det regionale samarbeidet gjelder særlig arbeid med det såkalte Kompetanseløftet. Planer for kompetanseutvikling for alle tre regioner er lagt ut på FM's hjemmeside (de er også innsendt fra FM etter den skriftlige henvendelsen). De tre kommunene forskningsprosjektet vårt har valgt ut for å se nærmere på, tilhører to av disse samarbeidsregionene: Kommune I.2 er med i samarbeidsregionen vest i fylke I. Denne regionen har utarbeidet en omfattende og tilsynelatende reflektert plan for kvalitetsutvikling i grunnskolen 2005 – 2008. I regionen øst i fylke I er fra vårt utvalg kommune I.1 og kommuner I.3 med. Det blir også påpekt et visst samarbeid mellom regionen øst i fylke I og regionen vest i fylke I.

Når det gjelder fylke E, ble de regionale dokumentene sendt inn fra skoleeierne i vårt utvalg. Det var derimot vanskelig å finne noen dokumentasjon på regionalt samarbeid hos FM E.e eller på de utvalgte kommunenes hjemmeside. Etter en skriftlig henvendelse sendte kommune E.1 blant annet inn en *regional kompetanseplan for Kunnskapsløftet 2005 – 2008 (med tiltaksdel for 2007)* i den regionen kommunen tilhører. Om kommune E.3 ble det i oversendelsesbrev opplyst at kommunen samarbeider tett med tre nabokommuner. Samarbeidet omfatter imidlertid ikke utarbeiding av regionale planer. Man fokuserer i stedet på tiltak. Fra regionen nordøst i fylke E sendte kommune E.2 blant annet inn en regional *strategiplan for kompetanseutvikling for grunnskole 2005 – 2008*. Det blir framhevet at det regionale samarbeidet har foregått siden 1997. Man påpeker at man har gode erfaringer med nettverkssamlinger. ”Kombineres kursdager med nettverkssamlinger som gir rom for erfaringsutveksling, ser dette ut til å skape et godt grunnlag for skoleutvikling” (s. 6). Én kommune (som ikke inngår i prosjektets utvalg av kommuner) ser ut til hele tiden å ha hatt en sentral plass i det regionale samarbeidet. Denne kommunen har ansvar for utforming av plan og gjennomføring av felles tiltak. Det blir videre påpekt at selv om man har utformet en regional plan, er det den enkelte skoleeier som har hovedansvaret for den kommunale kompetanseutviklingen

Noe som imidlertid forundrer meg, er den tilsynelatende lave bevisstheten det ofte ser ut til å være rundt det regionale samarbeidet man inngår i (det gjelder flere enn de skoleeiere som er

omtalt i avsnittene foran). På skoleeierens hjemmesider blir ofte ikke det regionale samarbeidet nevnt. Det finnes ikke lenker til det, og søk på det regionale samarbeidet gir ikke treff. Ved skriftlig henvendelse blir det regionale samarbeidet gjerne (ikke alltid) nevnt, men kanskje bare i en bisetning. (Dette gjelder selvsagt ikke alle kommuner. Noen er meget bevisste på det regionale samarbeidet de inngår i, og de oversender dokumentasjon på det regionale samarbeidet, slik vårt brev faktisk anmodet dem om; jfr. vedleggene 3 - 8). For øvrig er det få av de regionale planene som tar opp forholdet mellom de regionale planene og skoleeiers ansvar for det som skjer i eierens skoler.

Kommuner som tilsynelatende har gjort lite for å implementere Kunnskapsløftet – mulige fellestrekk Kommunene i denne kategorien har ikke mye informasjon om implementeringen av reformen på sine internett-sider. De har heller ikke sendt inn særlig mye informasjon etter den skriftlige henvendelsen fra prosjektet. Det dreier seg imidlertid om relativt få kommuner.

Noen av dem, men ikke alle inngår i *regionalt samarbeid*, der man ser ut til å ha gjort et grundig arbeid med reformen – noe som ser ut til å medføre lavere innsats på kommunalt skoleeiernivå. Ved at skoleeier inngår i et regionalt samarbeid, kan imidlertid pedagogiske og skolefaglige kompetansen bli bedre enn om skoleeier alene skulle ha bedrevet implementeringsarbeid mht Kunnskapsløftet. (At flere skoleeiere samarbeider, medfører imidlertid ikke nødvendigvis bedre pedagogisk og skolefaglig kompetanse. Det er ikke nødvendigvis samsvar mellom økt kvantitet og kvaliteten på det arbeidet som blir utført.) Blant annet kommune D.2 inngår i et regionalt samarbeid. For denne kommunen er det, hos FM D.d, lagt ut en *tilsynsrapport* (tilsyn 14.11.06). Tilsynet avdekket alvorlige avvik (se ovenfor). Avvikene var av en slik art at det ga grunn til å tro at skoleeier ikke hadde jobbet veldig mye med implementering av Kunnskapsløftet og den nye læreplanen (LK06). Jeg fant da heller ikke mye om denne reformen og den tilhørende læreplanen på kommunenes hjemmeside. Ett *informasjonsark om grunnskuletilbud* viste til L97 som gjeldende læreplan! Etter skriftlig henvendelse opplyste kommune D.2 i e-post at skoleeier ikke har utarbeidet noen strategi på lokalt nivå. Det ble imidlertid vist til regionalt samarbeid innenfor den regionen som kommunen tilhører. Kommunen omfattes av den regionale strategiplanen som er utarbeidet der. 2/3 av de statlige midlene går til regionale tiltak, mens resten går til kommunale tiltak. I tillegg har kommunen bevilget kr. 400 000,- både i 2006 og i 2007 til arbeidet med implementering av Kunnskapsløftet. (Søk på internett gav imidlertid ingen funn på denne samarbeidsregionen!). Prosjektet fikk

imidlertid tilsendt *kompetanseplan for kommunene i regionen 2006 – oppdatert og med justert tiltaksdel for neste skoleår*. Kommune I.3 ser ut til å være i samme situasjon. Jeg finner få hjemmeside-opplysninger for kommunen. Jeg har funnet en tilsynsrapport fra FM (tilsyn 6. des. 2005; se ovenfor). Kommunen har en felles kvalitetsutviklingsplan med østregionen i fylke I (se ovenfor), men – ut fra tilsynsrapporten - later det til at for lite blir gjort i selve kommunen (se ovenfor). I brev opplyser kommune I.3 at en regional plan for kompetanseutvikling, er det eneste strategidokumentet kommunen for tiden har. For øvrig blir det opplyst at kommunen har en grunnskole for 1. – 4. klasse, en grunnskole for 5. – 10. klasse og en kommunal videregående skole. Det er derfor ikke aktuelt at kommunen går inn og utarbeider lokale fagplaner på nivået over skolenivået.

Kommunene er som oftest *små*. De har *få ressurser*, og de har *lav bemanning* på kontor/avdelinger for skole/utdanning – ned til en person med delt ansvar for skole- og barnehagesektoren (noen ganger med ansvar for andre kommunale sektorer i tillegg). Kontorer/avdelinger med ansvar for skolesaker ser ut til å ha *lav pedagogisk/ skolefaglig kompetanse* – noe som til dels skyldes den lave bemanningen. Dette gjelder for eksempel for kommune A.1. Et oversendelsesbrev inneholdt informasjon om rammefaktorer for de som arbeider med skolesaker: Skoleadministrasjonens ledelse består av to stillinger (en 100 % og en 50 % - den siste en merkantil stilling). Skoleadministrasjonen har ansvar og ivaretar oppgaver innenfor tre hovedområder: 1) kommunens administrative funksjon som skoleeier, 2) ansvar og oppgaver som barnehagemyndighet, 3) overordnet ansvar for kulturaktivitetene. I kommune A.3 har man en lignende situasjon: Kommunen har så vidt jeg kan se, ingen informasjon om Kunnskapsløftet lagt ut på sin hjemmeside. Noe dokumentasjon ble sendt inn etter skriftlig henvendelse (og purring). Et brev ga (etter purringen, men før oversendelsen) opplysninger om de rammefaktorene som gjelder for området skole i kommune A.3: En person er alene om ansvar og oppgaver på dette området (i 40 % av sin stilling; de øvrige 60 % er avsatt til barnehagesaker). Et kort oversendelsesbrev informerte om noe regionalt samarbeid med nabo-kommunene, men samarbeidet synes ikke å gjelde den tilsendte planen for kompetanseutvikling – *Kompetanse for utvikling, planperiode 2005 – 2008, oppdatert 2007*.

En skoleeier – kommune A.1 – påpeker at reformen kommer *ubeleilig*. Skoleeier sier eksplisitt at kommunen på grunn av annen endringsvirksomhet i skolesektoren, bare har anledning til en ”reform light”. I alle innsamlede dokumenter fra denne skoleeieren framgår det at det pålagte arbeidet med implementering av Kunnskapsløftet føles ekstra tungt fordi det kollide-

rer med skoleeiers eget arbeid med å endre skolestrukturen i kommunene. Tre 1 – 10 skoler har skullet omdannes til to 1 – 7 skoler og en 8 – 10 skole. Den nye skolestrukturen er gjennomført fra og med skoleåret 2006/07, men arbeidet med den nye skolestrukturen har medført at få strategidokumenter med tilknytning til Kunnskapsløftet er utformet (stort sett planer for kompetanseutvikling etter myndighetenes føringer og etter puring fra FM A.a, se ovenfor). Læreplanarbeid pågår ved skolene – ingenting er vedtatt på skoleeiernivå.

Det blir i 2005-planen for kompetanseutvikling (utarbeidet etter puring fra FM A.a) påpekt at kommunen i realiteten står overfor to store reformer. Man må utnytte ressurser og kapasitet på en slik måte at begge kan bli gjennomført med best mulig kapasitet, men gjennomføringstakten må bli lav. Man ønsker derfor å fokusere de helt sentrale reformelementene – ”det åpenbart nødvendige”. Man gjør oppmerksom på at den reformrelaterte innsatsen må i noen grad tones ned, men den nye reformen vil utgjøre en viktig rammefaktor for den organisatoriske omleggingen. Strategiplanen avsluttes med denne epilogen:

Planen er en *førsteverisjon* og representerer starten på en videre planprosess som er i et direkte avhengighetsforhold til arbeidet med endring av skolestrukturen. Enkelte momenter i reformarbeidet må som en dyd av nødvendighet parkeres fram til den nye strukturen er etablert. Det gjelder også enkelte forhold som burde hatt en mer utførlig og detaljert behandling i dette dokumentet. Det betyr imidlertid ikke at planlegging og tenkning omkring reformen er lagt på is, det betyr bare at vi gjennomfører reformen i en annen takt enn vi ellers kunne ha gjort.

Slik 2006-versjonen (versjon 2 av planen) blir avsluttet, ser vi at de lokale strukturendringene fremdeles blir sett på som en hindring for full implementering av Kunnskapsløftet:

Planen (2006) er versjon 2 og representerer en tilnærming til videre planlegging av Kunnskapsløftet i et direkte avhengighetsforhold til arbeidet med skolestrukturen. . . . Enkelte momenter i reformarbeidet er som en dyd av nødvendighet fortsatt i ventemodus fram til ny skolestruktur er etablert. Det betyr at vi fortsatt gjennomfører reformen i en annen takt enn vi ellers hadde kunne ha gjort.

Som vi ser, bruker man fremdeles – i versjon 2 – stort sett de samme formuleringene som i den første versjonen av planen for kompetanseutvikling.

Kommuner som tilsynelatende er godt i gang med å implementere Kunnskapsløftet – mulige fellestrekk Kan man finne noen fellestrekk ved kommuner som synes å ha kommet godt i gang med å implementere Kunnskapsløftet? Dette spørsmålet ser ut til å være vanskeligere å finne svar på enn det var å finne mulige fellestrekk ved kommuner som tilsynelatende lå litt bakpå i forhold til reformrealiseringen (se ovenfor). At man er kommet godt i gang (og

kanskje til og med ligger litt i forkant) ser ut til å være uavhengig av kommunestørrelse (kommunene er likevel ikke av de aller minste). Heller ikke er det nødvendigvis noe skille mellom bykommuner og landkommuner. Det synes heller ikke være avhengig av ressurser: Kommune E.2 – en landkommune - hevder å ha godt med ressurser, mens kommune A.2 – en bykommune -klager over trange kår, men begge kommunene ser ut til å ha kommet godt i gang. Det kan se ut til å være av betydning at skoleeier har god pedagogiske og skolefaglig kompetanse: Kommune D.1 ser for eksempel ut til å ha overlatt arbeidet med implementeringen av Kunnskapsløftet til kommunenes Pedagogiske senter, der den pedagogiske og skolefaglige kompetansen ser ut til å være god. Også i kommune A.2 har skoleeier overlatt det meste av ansvaret for arbeid med implementeringen av Kunnskapsløftet til Pedagogisk senter i kommunen. Pedagogisk senter har lagt ut det meste av informasjonen om dette arbeidet på sin internett-side. Lite nytt ble tilsendt etter skriftlig henvendelse (se vedlegg 2).

Om dokumenter innsamlet fra fylkeskommunale eiere av videregående opplæring

Videregående opplæring eies av fylkeskommunene. Fylkeskommunene markerer seg i de innsamlede dokumentene med ”problemer” som ikke i samme grad angår grunnskolene i landet vårt. Det kan blant annet framheves at eiere av videregående opplæring har en langt større og mer komplisert organisasjon ”å bale med” enn det grunnskoleeierne har. Som en kuriositet kan det nevnes at så godt som alle fylkeskommuner har en visjon om at deres videregående opplæring skal bli den beste i landet! Fylkeskommune J har for eksempel i sin plan for kompetanseheving – *Kunnskapsløftet i fylke J* – en storslått visjon for den videregående opplæringen i fylkeskommunen: ”Fylkeskommune J.I skal gjøres til det ledende utdannings- og kompetansefylket i Norge” (s. 4). Lignende formuleringer finner vi igjen i svært mange dokumenter fra eiere av videregående opplæring.

Viktig å være lokal aktør I flere av de tilsendte dokumentene blir det understreket at den videregående opplæringen er tiltenkt en viktig rolle som aktør i den lokale eller regionale utviklingen. Dette inngår som en viktig premiss i arbeidet med å implementere Kunnskapsløftet. Jeg tar nedenfor med tre eksempler. På hjemmesiden til fylkeskommune E.I er utlagt en *strategisk plan for opplæring i fylkeskommunen E.I 2006 – 2010*. Her påpekes den rolle videregående opplæring har som lokal aktør. Man ønsker en kompetanseutvikling i et regionalt utviklingsperspektiv. Et viktig mål blir derfor formulert til å være ”videregående opplæring som regional utviklingsaktør/ samfunnsbygger”. Dette krever strategier som for eksempel satsning

på lokalsamfunnet (s. 17), partnerskap (s. 18) entreprenørskap (s. 19). Også fylkeskommune H.I påpeker sitt ansvar som lokal aktør. På hjemmesiden til fylkeskommunen finner vi blant annet dokumentet *Strategisk handlingsprogram for videregående opplæring i fylkeskommune H.I 2004 – 2007*. I dette dokumentet beskrives den ønskede situasjon i 2007: ” Videregående opplæring er ei drivkraft i lokal og regional samfunnsutvikling” (s. 32). I fylkeskommunes I.I’s dokument, *Plan for videregående opplæring 2004 – 2007: Kompetent region* (vedtatt 10.12.03), er det også mye som dreier seg om den videregående opplæringens rolle som regional utvikler.

Videregående opplæring – også i bedrift Videregående opplæring omfatter læring i både skole og bedrift. Flere skoleeiere gir uttrykk for at de mener det går relativt greit å implementere Kunnskapsløftet i skoledelen, men at man har større problemer når det gjelder fagopplæring i arbeidslivet. Jeg tar nedenfor med eksempler på uttalelser fra et par skoleeiere.

Fylkeskommune A.I er spesielt opptatt av fagopplæring i bedrift og påpeker i sine dokumenter at kravene til implementering av Kunnskapsløftet gjelder også her. Fylkeskommunen har sendt inn en *melding om oppfølging av strategiplanen med gjennomførte tiltak i 2006 og plan for tiltak i 2007* (til møte i fylkestinget 21.05.07). Sist i meldingen er vedlagt en kort oppfølging av den lokale strategiplanen med fokus på *kompetanse for utvikling i fag- og yrkesopplæringen* (Behandlet i yrkesopplæringsnemnda 07.02.07). Det framgår at også kompetansehevingstiltak på dette området skal følge føringene i den lokale strategiplanen. Det legges vekt på at også lærebedriften må være en lærende organisasjon. Dette er en bedrift som ”. . . fremstår som en opplæringsarena der miljø og kompetanse til sammen gir våre lærlinger og lærekandidater de beste forutsetningene for opplæring” (s. 55). Dette forutsetter 1) reformrelatert kompetanseutvikling for ledelsen i lærebedriften, 2) tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat, 3) utvikling av lærebedriftens evne til å organisere opplæringen og tilrettelegge innhold og arbeidsmåter for den enkelte lærling/ lærekandidat basert på nytt læreplanverk. Det må også bli bedre tilpasset opplæring i lærebedriftene. Dette er avhengig av 1) organiseringen av opplæringen, 2) tilrettelegging av innhold og arbeidsmetoder, 3) anvendelse av nasjonale system for kvalitetsutvikling, analyse og nyttiggjøring av informasjon. Videre er det nødvendig med kompetanse knyttet til nytt læreplanverk, og ”. . . utvikle lærernes/ instruktørene kompetanse til å vurdere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes faglige prestasjoner”. De nye læreplanene krever forståelse og innsikt i forhold til 1) de grunnleggende ferdighetene, 2) oppgaven med å vurdere og bestemme innhold, arbeidsmåter og organisering, 3) vurdering.

Blant annet på grunnlag av disse synspunktene blir det skissert kompetanseutviklingstiltak for 2007.

Tilsendt fra fylkeskommune F.I er *strategiplan for kompetanseheving 2005 – 2008*. Innledningsvis påpekes det at den nye skoleeierrollen synes å være tydeligere overfor de videregående skolene enn den er overfor lærebedrifter som har andre eierforhold og en annen styringsstruktur enn det skolene har (jfr. s. 2). ”Skoleeierrollen er overfor videregående opplæring i lærebedrifter, forstått på den måten at fylkeskommunen v/ yrkesopplærings-nemnda har ansvaret for å følge opp Kunnskapsløftet, . . . (s. 2). Senere i samme dokument framgår det av teksten at det nødvendige apparat for kompetanseutvikling er til stede mht. skolene, men ikke i fagopplæringen (jfr. s. 7f).

Karakteristiske trekk ved lokale strategidokumenter, samlet inn fra begge typer skoleeiere

Grunnlaget for avsnittene nedenfor er all dokumentasjon som er samlet inn – dvs. strategidokumenter fra alle skoleeiere i utvalget. Jeg ser nærmere på hva slags dokumenter som var utarbeidet fram til og med våren og forsommeren 2007 – ut fra hva som ble funnet på internett, og hva skoleeierne i utvalget sendte inn av dokumenter. Videre løfter jeg fram et par karakteristiske trekk ved dokumentene: Generelt ønsker skoleeierne å vise at de er i forkant av reformen. I tillegg er deres ordbruk i dokumentene ofte litt pompøs og klisjépreget. Dessuten ser jeg nærmere hvordan skoleeierne oppfatter sin rolle og funksjon i tilknytning til implementeringen av Kunnskapsløftet.

Tematisk fokus: Planer for kompetanseutvikling

Så godt som alle skoleeiere har sendt inn (og/ eller har på hjemmesidene sine) lokale planer for kompetanseutviklingstiltak 2005 – 2008. Å utarbeide slike planer var nødvendig for å bli tildelt midler fra myndighetene via FM (se ovenfor). Å justere planene årlig er en forutsetning for å bli tildelt midler videre. De fleste skoleeiere sendte med justerte planer for 2006 og 2007. Mange av disse justerte planene inkluderer rapport om gjennomførte tiltak året før. Slik rapportering er også et krav for videre bevilgning av midler.

Det ser ut som om små kommuner, med få tilsatte i opplæringsavdelinger, har hatt problemer med å utarbeide dokumenter for implementering av Kunnskapsløftet. I vårt kommuneutvalg gjelder det for eksempel kommunene A.3, A.1, I.3, D.2, D.3. Noen små kommuner har løst dette ved å gå inn i et utstrakt regionalt samarbeid (som vi ovenfor så eksempler på i fylkene I og E).

Utover planer for kompetanseutvikling, er det bare få kommuner som sender inn dokumenter som direkte kan oppfattes som strategidokumenter for implementering av Kunnskapsløftet. Likevel er det innsamlede materialet totalt sett preget av stort mangfold og stor variasjon.

Alle skoleeiere har tilsynelatende ikke en bevisst oppfatning om hva slags dokumenter som kan bli betegnet som strategidokumenter for implementeringen av Kunnskapsløftet. For eksempel sendte noen skoleeiere med foreldrebrosjyrer og ulike typer nyhetsbrev. For en del er det tilsynelatende ikke utformet egne strategidokumenter for gjennomføringen av Kunnskapsløftet, men slike strategier inngår i overordnede dokumenter som for eksempel kommuneplanen.

Et ønske om å være plassert i forkant

Flere skoleeiere søker gjennom sin dokumentasjon å vise at de er i forkant med implementeringen. Dokumenter o.a. som er utarbeidet før reformen, blir relatert til sentrale forhold i reformen. Jeg tar først med tre eksempler fra dokumenter sendt inn av kommunale grunnskoleeiere.

I kommune A.2 påpeker man at man for lengst har utarbeidet et system for kvalitetssikring i skolen (*Kvalitet i A.2-skolen. Kvalitetssystem for A.2-skolen. Et rammeverk for dokumentasjon og utvikling av kvalitet i opplæringen.*). Dette er et rammeverk for dokumentasjon og utvikling av kvalitet i opplæringen. En versjon av kvalitetssystemet (opplyst å være revidert og supplert april 2004) var lagt ut på kommunenes hjemmeside. Kvalitetssystemet beskriver

- Kvalitetsindikatorer for A.2-skolen
- Rutiner for innhenting av dokumentasjon (brukerundersøkelser og kartleggingsprøver) generelt og i fag)
- Rutiner for ekstern vurdering
- Konsept for oppfølging

Prosjektet fikk tilsendt en utgave av kvalitetssystemet som var revidert enda en gang (i mai 2006). Den nye revideringen blir forklart på denne måten: ”Revideringen . . . skjer med bakgrunn i erfaringer med bruk av kvalitetssystemet fram til dags dato og som følge av at det fra nasjonalt nivå er etablert et nasjonalt system for kvalitetsvurdering av grunnopplæringen” (s. 3). Det er imidlertid få endringer i kvalitetssystemet. De endringer som er gjort, ser ut til å ha bakgrunn i at de nasjonale føringene i noen grad er blitt endret – det er kommet nye signaler om nasjonale prøver og om kartleggingsprøver (jfr. s. 4 f) – noe som medfører endrede tidspunkter for gjennomføringer av vurderinger som er knyttet til kvalitetssystemet. Noen endringer i selve budskapet er vanskelig å finne.

Også kommune G.1 synes å ville være i forkant. Et informasjonsark informerer om visjoner og satsningsområder: ”Vår målsetting er at skolen skal bidra til at hver enkelt elev utvikler seg faglig, personlig og sosialt slik læreplanen for grunnskolen forutsetter”. Det vises til sentrale styringssignaler. På dette grunnlag blir satsningsområder i G.1-skolen presentert: ”Regn med G.1” er G.1’s satsning på realfag, ”G.1 – en by i bevegelse” handler om fysisk aktivitet i skolen og ”Gi rom for lesing” er satsning på lesing i G.1-skolen. ”Dette har vært satsningsområder i kommune G.1 i flere år, og *vi føler vi er i forkant av utviklingen i norsk skole*” (kursivering ved B.U.E.). På kommune D.1’s hjemmeside finner vi *Sektor – 7 – skole: Handlingsplan*. Under 8.2 *Hovedutfordringer* er ett av de punktene som blir løftet fram *faglig forbedring innen grunnleggende ferdigheter*: ”Kommune D.1 har i fire år satset målbevisst på kompetansetiltak og systematisk arbeid med lesing, skriving og regning. Disse ferdighetene er helt grunnleggende for det enkelte barns muligheter for mestring i skolesituasjonen og ellers” (s.3). Tilsendt er en *strategiplan for Kunnskapsløftet i D.1-skolen (14. oktober 2005)*. Innledningen er underskrevet av kommunens skoledirektør. Det blir påpekt at kommune D.1 allerede har lang tradisjon for å drive godt pedagogisk utviklingsarbeid (jfr. s. 4). Senere i dokumentet blir det orientert om at pågående utviklingsarbeid i kommunen nå vil bli inkludert i arbeidet med Kunnskapsløftet. Det gjelder for eksempel utviklingsarbeid innenfor lesing skriving og regneopplæring (jfr. s. 29f). ”Siden kommune D.1 allerede arbeider systematisk på hovedområder reformen etterspør, er det naturlig å la ”D.1 tar ordet! Regn med D.1” videreføres under fanen Kunnskapsløftet” (s. 29). Det blir likevel påpekt at selv om kommunen var tidlig ute, og selv om det viktige arbeidet med grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning startet i god tid før Kunnskapsløftet var påbegynt, er det fremdeles mange utfordringer å ta fatt på. Man er ennå ikke i mål med satsningen som ble startet for fire år siden (jfr. *årsrapport for 2005*).

Også fylkeskommuner vil gjerne få fram at de er i forkant med å implementere reformen. På fylkeskommune A.I's hjemmeside fant vi blant annet et informasjonsark om Kunnskapsløftet. Informasjonsarket orienterte om at fra 1. aug. 2006 er denne reformen en offisiell del av videregående opplæring i fylket. Dette medfører en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering – endringer som fylkeskommunen (og også den enkelte videregående skole) gjennom lang tid allerede hadde lagt vinn på at de ansatte skal være godt rustet til å gjennomføre. Lagt ut var også *Fylkestingssak vedtatt 28.04.05 om fylkeskommune A.I's strategiplan for kompetanseutvikling i videregående opplæring 2005 – 2008*. Der ble det påpekt at også tidligere utviklingsarbeider i fylkeskommune A.I måtte sies å være i samsvar med sentrale sider ved den nye reformen. På nettsiden til fylkeskommune D.I fant vi en *kompetanseplan 2005 – 2008*, knyttet til Kunnskapsløftet. I forbindelse med at tilpasset opplæring blir løftet fram, blir det også vist til at fylkeskommunen allerede har deltatt i det såkalte differensieringsprosjektet (Differensiering og tilpasning i videregående opplæring, 1999 – 2003, særlig syv differensieringsområder som ble vektlagt i prosjektet; jfr. Wærnes & Dale, 2003; se også nedenfor). Det blir videre påpekt at å gjennomføre reformen vil medføre et stort løft for fylkeskommunen, men samtidig blir det påpekt at fylkeskommunen allerede har satt i gang en rekke relevante tiltak (uten at det blir vist til slike tiltak). Etter skriftlig henvendelse sendte fylkeskommune I.I inn blant annet *Kunnskapsløftet. "Kultur for læring". De første refleksjonene*. Dokumentet uttaler: "På mange måter har fylkeskommune I.I tatt tak i de forventninger slik de er nedfelt i nasjonale styringsdokumenter. Visjonen ligger der, og arbeidet er påbegynt" (s. 3).

En litt pompøs ordbruk, der klisjeene trives

Formuleringene i alle typer dokumenter er ofte sterkt sjablonpreget. Generelt er både kompetanseutviklingsplaner og andre dokumenter fra lokale skoleeiere preget av å være skrevet i "store ord". Jeg har nedenfor noen – av svært mange – eksempler på ordbruken i skoleeierens strategidokumenter. Jeg starter med noen eksempler fra grunnskoleeierens dokumenter.

I en *Strategi for kompetanseutvikling i A.1-skolen 2005 – 2008* formuleres dette mottoet: "alle dager skal være soldager". Dette følges senere i dokumentet opp av en beskrivelse av "den gode skole" i kommune A.1. Beskrivelsen er ikke særlig konkret:

Den gode skole i kommune A.1 er over tid definert gjennom politisk behandling av årlige utviklingsplaner for grunnskole og gjennom den praksis som er utviklet med de særlige utfordringene vi har. Denne planen bygger videre på de vedtatte kvalitetskriteriene (HK) og på læreplanføringer i Generell del og Læringsplakaten (Stortinget). Men det skal også lånes blick til kriteriene for oppnevning av demonstrasjonsskoler (UFD) og tildeling av skoleeierprisen (KS/UF). Den gode skole krever innsats og deltakelse fra mange ulike aktører. (ark 4)

Ut fra forståelsen av viktige sider ved Kunnskapsløftet blir det lansert visjoner for skoleeierens grunnskole. Visjonene er skrevet som relativt ”store ord” som kan bli tolket i ulike retninger ut fra pedagogisk og faglig grunnsyn. Man vil ha en skole:

- med fokus på elevenes læring
- som utvikler lærerens kompetanse
- der alle i utgangspunktet skal behandles forskjellig ut fra ulike evner og behov
- som ikke bare er en forberedelse til noe annet, men også livet her og nå
- som fremmer medvirkning og har betydning for framtidens samfunnsbygning (ark 2)

Kommune E.2 har en visjon for framtidens skoletilbud i kommunen: ”Kommune E.2 – en trygg, skapende og framtidretta læringsarena for alle” (s. 9). Med dette utgangspunktet blir det formulert tre overordnede mål for skolene i i kommunen:

- Gi elevene kunnskap, innsikt og ferdigheter for å kunne handle som skapende mennesker
- Sette elevene i stand til å ivareta og utvikle demokrati, kulturarv og meningsgrunnlag
- Bidra til at elevene er i stand til å skape seg et meningsfylt liv (s. 9)

En felles pedagogisk plattform har fire hovedpunkter (for hvert punkt blir det angitt underpunkter):

- a) Elevene har iboende vilje til å lære og skape
- b) Elevene kan ta ansvar for egen læring
- c) Elevene vil ta ansvar for hverandre og fellesskapets beste
- d) Hver elev er unik og kan bidra til å berike fellesskapet (s. 9)

På kommune I.3's hjemmeside finner man en power-point-presentasjon: *13-årig skoleløp*:

Forslag til ny pedagogisk plattform. Presentasjonen er litt innholdstom. Visjonene er å skape en bedre kultur for læring, samt at skolene i kommune I.3 skal bli så gode at folk vil flytte dit.

Man presenterer fire hovedmål som skal bidra til dette:

- Å sette eleven i sentrum for all opplæring
- Å verdsette *det hele menneske*
- Å ha målstyrte planer for opplæringa
- Å opprette et kvalitetssystem som sikrer positiv utvikling av I.3-skolene

En rekke delmål for lærere skal bidra til måloppnåelse:

- Vi skal gjøre hverandre gode!

- Vi skal skape flere ildsjeler
- Vi skal være åpne for kollegaveiledning
- Vi skal ha en mer stabil lærersituasjon
- Vi skal sette team-arbeid i sentrum
- Vi skal få på plass seniorpolitiske tiltak
- Vi skal prioritere utviklingsarbeid
- Vi skal få på plass et ”rapporteringssystem” mellom de tre skolene og styrke vi-følelsen skolene i mellom
- Vi skal ha individuelt og felles ansvar for faglig utvikling
- Vi skal frigi ressurser til prosjekter som er med på å utvikle skolene våre
- Vi skal bedre samarbeidet med PPT

Også i fylkeskommunale dokumenter finner vi ”store ord”. Etter en skriftlig henvendelse til fylkeskommune F.I fikk prosjektet tilsendt et *regionalt handlingsprogram 2007 – mulighetenes fylke F*. I dette programmet finner vi blant annet denne målformuleringen for den videregående opplæringen i fylket: ”Den videregående opplæringen i fylke F skal være blant landets beste både når det gjelder bredde og variasjon i opplæringstilbudet, kvalitet på opplæringen, elevenes og lærlingenes gjennomstrømning og bruken av moderne informasjons- og kommunikasjonsteknologi” (s. 13). På hjemmesiden til fylkeskommune H.I finner vi *Kompetanseutvikling i videregående opplæring i fylke H. Plan for 2006*. Det påpekes at ”Kvaliteten i videregående opplæring i fylke H skal være høg og opplæringa skal vere tilpassa kvar elev og lærling sine føresetnader. Den videregående opplæringa har ei viktig samfunnsrolle, og skal skape grobott for nye arbeidsplassar. Ei utfordring er å ta i bruk nye arbeidsmåtar for å sikre ein høg kvalitet i læringsprosessen” (s. 8). Videre minner man om at handlingsprogrammet samler tiltakene under åtte hovedstrategier. Alle strategiene er relevante for Kunnskapsløftet, blir det påpekt. Til å være strategier, blir de imidlertid formulert i relativt store ord:

- Strategier med blick på elever, lærlinger og foresatte
 1. Trivsel og trygghet – det hele menneske
 2. Medvirkning fra elever og lærlinger
 3. Opplæring tilpasset den enkelte
- Strategier med blick på den videregående opplæringens samfunnsrolle
 4. Videregående opplæring som ressurs- og studiesenter for lokalsamfunnet.
 5. Tilgjengelig opplæringstilbud for alle
 6. Internasjonal kunnskap og forståelse
- Strategier med blick på utvikling av den videregående opplæringen
 7. Kompetanseutvikling for ledelsen, pedagogisk personale og andre tilsatte
 8. Utvikling og fornyelse av læringsmiljøet (jfr. s. 8)

I fylkeskommune I.I's *plan for videregående opplæring 2004 – 2007: Kompetent region* blir fylkeskommunens pedagogiske plattform beskrevet på denne måten:

De videregående skoler i fylke I skal være bærere av et felles verdigrunnlag. Dette verdigrunnlaget skal kjennetegnes av gode mellommenneskelige forhold, åpenhet og

tydelig ledelse. Kjernen i læringsarbeidet skal være den enkelte elev og dennes læringsutbytte, mestring og utvikling. FN-konvensjonen slår fast at de som ønsker det skal kunne spille ut sin etnisitet og at ulike kulturer får likeverdige levevilkår. I dette ligger respekt for mangfold. (s. 5)

I kapitel 2 omtalte jeg forskningspåviste genrekarakteristika ved læreplantekster. Blant disse genrekarakteristikaene var bruk av pluralistiske kompromissformuleringer (og harmoni- konsensusformuleringer). Av eksemplene i dette avsnittet ser vi at slike genrekarakteristika kan bli påvist også i lokale strategidokumenter.

Skoleeieres forståelse av sin rolle og funksjon i implementeringen av Kunnskapsløftet

Med Kunnskapsløftet blir kommunale og fylkeskommunale skoleeiere forventet, på grunnlag av de sentrale styringsdokumentene, å utarbeide strategidokumenter for den lokale opplæringsvirksomheten. De blir forventet å trekke opp mer konkrete rammer for skole og utdanning lokalt. De kan også utarbeide lokale fagplaner som skal ligge til grunn for det enda mer konkrete fagplanarbeidet på den enkelte skole. Skoleeierne viser gjennom sine strategidokumenter at dette er de klar over, og det blir i de fleste lokale strategidokumenter vist til og tatt sitater fra sentrale styringsdokumenter som gjelder skoleeiers rolle og funksjon i den nye utdanningsreformen.

Kommunale grunnskoleeiere

Innsamlede dokumenter varierer i utformingen. Noen skoleeiere gir inntrykk av å være litt ”hjelpeløse” og stilt overfor en litt for stor oppgave. Andre gir uttrykk for en klart offensiv holdning. De er klare til å gå i gang med implementeringen av Kunnskapsløftet. Blant begge typer grunnskoleeiere finner vi imidlertid noen som påpeker at de har behov for mer pedagogisk og skolefaglig kompetanse.

En litt for stor oppgave Noen kommuner virker litt ”hjelpeløse” når de omtaler kravene i Kunnskapsløftet. Det gjelder for eksempel kommune A.3 som i sin plan for kompetanseutvikling (*Kompetanse for utvikling, planperiode 2005 – 2008, oppdatert 2007*) innledningsvis utaler:

Norsk skole skal få et kunnskapsløft. Elevene skal lære mer og bedre. Det skal samtidig stimuleres til utvikling av hele mennesket i god sameksistens med andre. Det er det bred enighet om. . . . Alle kommuner har utarbeidet en plan for hvordan en skal oppnå riktig kompetanse for å kunne gjennomføre kunnskapsløftet. Det er vanskelig å sette opp mål for hvordan skolen i kommune A.3 skal være i 2008, men uten mål å arbeide mot, kan det fort bli tilfeldigheter som rår. Derfor setter vi opp en plan med noen viktige hovedområder som vi skal arbeide mye med. (s. 3)

Om situasjonen våren 2007, blir dette sagt: ”Tilbakemeldingene fra skolen i kommune A.3 våren 2007 er dermed helt klar: Skolene holder på med det arbeidet som kompetanseplanen legger opp til, det er mye på en gang, og det er et år igjen av en planlagt periode. Forankringen er der. Dette er ikke det året da man har behov for omfattende drøftinger om kompetanseutvikling” (s. 8). Det kan se ut som om man har å gjøre med en litt ”utmattet” kommune (kommunen har en skolefaglig ansvarlig i 40 % stilling) som har fått en oppgave som er noen nummer for stor? Det samme inntrykket gir andre små kommuner som A.1 og I.3 (se også ovenfor).

Klare til å gå i gang Andre kommuner ser ut til å ha en langt mer offensiv holdning til de nye kravene til skoleeier. Kommune E.1 har for eksempel sendt oss en *regional kompetanseplan for Kunnskapsløftet 2005 – 2008 (med tiltaksdel for 2007)*. Kompetanseplanen synes ganske bevisst på å løfte fram oppgaver som ligger til skoleeier. Som andre slike planer, viser den til de sentrale føringene, og den påpeker at det dreier seg om både et kunnskapsløft og et kompetanseløft: ”Kunnskapsløftet er en kompetanseutviklingsstrategi også for skoleledere, rådgivere, lærere og instruktører i lærebedrifter. Målsettingen blir å stimulere og ruste dem til å møte utfordringene i reformen. Gjennom kompetanseheving i skoler og bedrifter, skal skoleeier legge grunnlaget for en god læreprosess for elever og lærlinger slik at de kan utvikle evner og talenter” (s. 3). Dette målet blir formulert: ”Fra skoleåret 2006 - 07 skal alle ansatte i våre grunnskoler være skolert til å gjennomføre endringene som er nødvendige i tråd med intensjonene i reformen” (s. 5). Skoleeiers ansvar i den forbindelse blir formulert i 3 punkter: 1) stimulere og motivere ansatte i grunnskolen til endring og utvikling, 2) utvikle egen skole etter prinsippene for ”lærende organisasjoner”, 3) oppfylle Opplæringslovens krav om å kvalifisere grunnskolens personale ved å tilby relevant etterutdanning (jfr. s. 5). Kommune E.2 er også av de skoleeiere som gir inntrykk av å være meget bevisst på innføringen og implementeringen av Kunnskapsløftet. I planen for skoleutviklingsprosjektet – ”Kommune E.2 – en trygg, skapende og framtidsrettet læringsarena for alle” blir det uttalt:

Denne rapporten er et ledd i kommune E.2's utøvelse av sitt skoleeieroppdrag. Gjennom arbeidet har kommunen skaffet seg politisk kompetanse omkring skole og har fastsatt lokale utviklingsmål. En har fra politisk side ønsket å være en aktiv pådriver i utviklingen av E.2-skolen som en lærende organisasjon. Det skal være interessant, utviklende og spennende for våre dyktige medarbeidere å arbeide i skolene i kommune E.2.

Rapporten beskriver hvordan kommune E.2 også for framtida vil utøve sin rolle som skoleeier, politisk, så vel som administrativt i samsvar med kriteriene ovenfor.

Kommune I.1 har på sin nettside lagt ut en *Kvalitetsutviklingsplan 2003 – 2006*. Det blir her vist til at kommunale skoleeiere har fått større ansvar for lokale grunnskoler, samtidig som det lokale handlingsrommet er blitt større. Dette får konsekvenser for den pedagogiske tenkningen i kommunen::

Regjeringen dreier utdanningspolitikken mot en større ansvarliggjøring av skoleeier og mot økt fleksibilitet i forhold til lokal organisering. Virkemidlene fra statlig hold vil rettes inn i forhold til dette perspektivet. Dette vil få konsekvenser for kommunene som skoleeier, som må være tydeligere på å formulere skolepolitiske mål. En mer fleksibel utnyttelse av læreres arbeidstid og mindre regelstyring, vil gi et lokalt handlingsrom som kommunene må utnytte.

Skoleeiers krav til skolenes oppfølging av kommunal skolepolitikk, både i forhold til organisering av skolehverdagen og det pedagogiske innholdet er viktige. Dette må følges opp ved at den enkelte skole blir tydeligere i forhold til krav til kvalitet i forhold til opplæringen, som er reflektert i Opplæringsloven.

Kommune I.1 har et mål om å tydeligere forankre lokal skoleutvikling som en del av øvrig kommunalt planarbeid og utviklingsområder. Kommune I.1 skal framstå som en moderne kommune der kunnskap og lokale fortrinn framheves. Skolenes pedagogiske plattform må også bygge på denne visjonen. (s. 4)

De konsekvensene skoleeier ser, er altså av tre hovedtyper: For det første, skoleeier skal formulere tydelige skolepolitiske mål og legge opp til fleksibel utnyttelse av lærerne. For det andre, skoleeier skal stille tydelige krav til skolen og lærerne om oppfølging av de skolepolitiske intensjonene. For det tredje, plan for lokal skoleutvikling skal få en klarere forankring i det øvrige kommunale planarbeidet.

Behov for pedagogisk og skolefaglig kompetanse Flere kommuner ser behovet for mer pedagogisk og skolefaglig kompetanse. Det gjelder for eksempel kommune G.3. Etter skriftlig henvendelse sendte kommunen inn en *kompetanseplan for grunnskolen i kommune G.3 2005 – 2008*. Det blir påpekt at for å få til en profesjonell samhandling mellom skoleeier og skoleledelse vil man opprette en stilling (50 %) for en koordinator. Man mener det er umulig å gjennomføre Kunnskapsløftet uten en slik koordinator på kommunalt nivå. ”Koordinatoren

må vera pedagog med nært kjennskap til skulen og til Kunnskapsløftet og ha kompetanse innanfor IKT og sentrale fagområde” (s. 8; se også s. 11).

I en artikkel om lokalt læreplanarbeid innsendt fra kommune D.1, blir det innledningsvis vist til det ansvaret som den nye utdanningsreformen gir lokale skoleeiere. Skoleeier får ”. . . tydelige oppgaver og ansvar for innføringen av reformen. Dette er nye toner i forhold til forrige reform og gir et mandat og en plikt for skoleeier til å lede det pedagogiske utviklingsarbeidet systematisk og målrettet i tråd med føringer reformen innebærer” (s. 47). Konkret er arbeidet overlatt til Pedagogisk senter i kommunen.

Skoleeier skal se til at de ulike komponentene i læreplanen tas tak i og får prege skolehverdagen for elevene. For kommune D.1 sin del har føringene i Kunnskapsløftet medvirket til et enda tettere og mer forpliktende samarbeid mellom ulike aktører som bidrar til realiseringen av læreplanene og gjenkjennelige strukturer å samarbeide innenfor. Skoledirektøren har gitt Pedagogisk senter i oppgave å lede implementeringen. . . . (s.47)

Uten at det blir sagt helt eksplisitt, kan dette utsagnet bli tolket dit at man mener nødvendig pedagogisk og skolefaglig kompetanse finnes ved Pedagogisk Senter.

Fylkeskommunale eiere av videregående opplæring

Innsamlede dokumenter viser at man også på fylkeskommunalt nivå er klar over skoleeiers oppgaver og funksjoner i implementeringen av Kunnskapsløftet. Behovet for utvidet pedagogisk og skolefaglig kompetanse blir imidlertid påpekt.

Klar oppfatning av skoleeiers rolle I en tilsendt plan for kompetanseutvikling (*Kompetanse for utvikling. Strategi- og tiltaksplan for videregående opplæring i fylke E 2005 – 2008*) blir det vist til skoleeiers ansvar på denne måten: ”fylkeskommune E.I, som skoleeier, har et særskilt ansvar. En av strategiene for å nå dette målet, er en bevisst satsning på kompetanseheving i skole og bedrift”. Dokumentet fortsetter: ”Gjennom kompetanseheving i skoler og bedrifter, skal skoleeier legge grunnlaget for en god læringsprosess for elever og lærlinger slik at de kan utvikle evner og talenter”. Det blir i innledningen vist til sentrale føringer, samtidig som det blir informert om hvordan arbeidet i fylkeskommunen har foregått. ”Mål, strategier og tiltak bygger på en bred kartlegging og vurdering av kompetanse-utviklingsbehovene i skolen, bedriften og på enheten videregående opplæring. Denne planen er et resultat av et positivt samarbeid mellom ulike interessegrupper som KS, Fylkesmannen E.e, kommuner,

fylkeskommunen v/ enhet for videregående opplæring, våre videregående skoler og opplæringskontorer”. Tilsendt fra fylkeskommune C.I er blant annet en *overordnet strategiplan* for arbeidet med Kultur for læring/ Kunnskapsløftet (ikke datert). ”Gjennomføringen av reformen vil kreve målrettet innsats på alle nivåer i virksomheten over flere år, sannsynligvis utover reformens gjennomføringsperiode 2006 – 2008”, blir det påpekt (s. 8). På hjemmesiden til fylkeskommune H.I finner man en *strategisk plan for kompetanseutvikling i vidaregående opplæring 2005 – 2008*. Dokumentet er bevisst på skoleeiers ansvar i kompetanseutviklingen, og skisserer dette ansvaret på denne måten:

- syte for at dei vidaregåande skulane har ei velfungerande system for kompetansekartlegging og utarbeiding av kompetanseplanar
- opprette rutinar for registrering og innmelding av kompetansebehov
- å ha kompetanseutvikling som eit satsingsområde og eit tema ved bedriftsbesøk og dei årlege skulebesøka og eit område for kvalitetsvurdering og rapportering
- informere om Kunnskapsløftet og kartlegge kompetansebehov hos prøvenemnder og lærebudrifter som ikkje er knytt til eit opplæringskontor (s. 19)

Ut fra disse punktene ser det ut til at fylkeskommunen er klar for de oppgavene som implementeringen av Kunnskapsløftet medfører.

Behov for pedagogisk og skolefaglig kompetanse Flere fylkeskommunale skoleeiere forstår også at kravene i Kunnskapsløftet krever pedagogisk og skolefaglig kompetanse av dem. I kompetanseutviklingsplanen for fylkeskommune H.I blir det for eksempel understreket at også skoleeier har behov for kompetanseutvikling: ”Ein føresetnad for å gjennomføre dei nye leiingsprinsippa tillit, fridom og ansvar, jf. St.meld. nr. 30, er at skuleeigar har tilstrekkeleg vilje og kompetanse til å kunne vere ei drivkraft i gjennomføringa av Kunnskapsløftet” (s. 20). Også fylkeskommune D.I understreker behovene for kompetanseutvikling: På hjemmesiden til fylkeskommunen er lagt ut en *kompetanseplan for 2005 – 2008*. Fylkeskommunen løfter her fram behov for kompetanseheving også hos skoleeier selv. I en tilsendt *årsplan 2006* skisseres kompetansekrav til skoleeiere:

- **Reformkunnskap** (ny i 2006): De ansatte har oppdaterte kunnskaper om reformen og kan formidle og bruke kunnskapen
- **Lærende organisasjon**: De ansatte har gode kunnskaper innenfor egne fagområder, og organisasjonen har kultur og rutiner for deling og spredning av kunnskap. Alle tar del i et felles ansvar for utdanningsavdelingens resultater
- **Analyse**: De ansatte kan analysere og tolke resultater av undersøkelser og andre rapporter, og bruke resultatene som grunnlag for arbeidet
- **Refleksjon**: Refleksjon brukes individuelt og felles som et redskap for utvikling, kvalitetsheving og forbedring av praksis

- **Roller og strukturer:** Skoleeier kjenner og tar hensyn til samarbeidsstrukturer, kultur og rollefordeling i skoler og lærebedrifter.
- **Motivasjon og veiledning:** Skoleeier skal kunne motivere og veilede skoleledere og ansvarlige for opplæring i bedrift i forhold til reformen og annet utviklingsarbeid (jfr. s. 8)

Man blir også informert om gjennomførte tiltak i 2005. Tiltakene har blant annet dreiet seg om lærende organisasjon, analyse og refleksjon, samt motivasjon og veiledning (jfr. s. 9). Når det gjelder de planlagte tiltakene for 2006, merker vi oss følgende: Innenfor reformkunnskap vil man blant annet legge vekt på læreplanarbeid (det blir ikke opplyst på hvilken måte). Innenfor lærende organisasjon vil man legge vekt blant annet på fylkeskommunen som lærende organisasjon. Analyse og refleksjon vil være tema på et skolelederseminar (jfr. s. 9). I en tilsvarende *årsplan 2007* (vedtatt 25.04.07) formuleres kompetansekravene for skoleeierne stort sett som i tidligere planer. Når det gjelder gjennomført tiltak i 2006, ser vi at rapporten er litt mer nøktern enn planene. Jeg finner bare denne formuleringen: ”Deltakelse på diverse konferanser og seminarer relatert til Kunnskapsløftet” (s. 14). Planlagte tiltak for 2007 omfatter arbeid blant annet innenfor temaene lærende organisasjon (temaarbeid og studietur; jfr. s. 14).

Skoleeiers behov for kompetanse blir også framhevet av fylkeskommune C.I. Jeg benytter dette utsagnet fra denne skoleeieren som en oppsummering av påpekte behov for mer pedagogisk og skolefaglig kompetanse i skoleeiers opplæringsavdelinger: ”I lys av det ansvar som ligger på skoleeier i forbindelse med gjennomføringen av reformen, er det viktig at skoleeier har nødvendig kompetanse om reformen og således er i stand til å følge opp og bistå det arbeid som skal gjøres i den enkelte virksomhet herunder private og offentlig godkjente lærebedrifter” (s. 12).

I neste kapittel skal jeg gjennom en analyse gå nærmere inn på hvordan lokale strategidokumenter forholder seg til sentrale styringssignaler.

KAP. 5: UKLARHET OG INKONSISTENSER I DE SENTRALE STYRINGSSIGNALENE – DILEMMAER FOR LOKALE SKOLEEIERE?

Først i dette kapitlet ser jeg nærmere på inkonsistenser i selve læreplanverket. Egentlig er læreplanverket satt sammen av tre ulike læreplantyper. Disse læreplantypene gir blant annet uttrykk for ulike syn på kunnskap. På dette grunnlaget redegjør jeg videre i kapitlet for en næranalyse av visse sider ved læreplanverket (og i de dokumentene som gir politiske premisser for læreplanverkets utforming). Ut fra de sentrale styringssignalene, ser jeg på hvordan de tilsvarende aspektene blir behandlet i lokale skoleeieres strategidokumenter.

Et læreplanverk satt sammen av ulike læreplantyper

(Avsnittet ”Et læreplanverket satt sammen av ulike læreplantyper” bygger på en artikkel av Engelsen & Karseth i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2007, 91, 5, s. 404 – 415: ”Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn?”)

En viktig intensjon for Kunnskapsløftet kommer til uttrykk i de politiske grunnlagsdokumentene: Man skal formidle mer kunnskap til alle ved en bedre tilpasset opplæring. Men hva slags kunnskap er det snakk om? Hva karakteriserer de(n) kunnskapsoppfatning(er) som preger læreplanen (og andre styringsdokumenter) i reformen Kunnskapsløftet? Hovedkildene for svaret er styringssignalene i de sentrale styringsdokumentene som det er blitt redegjort for foran (primært det nye læreplanverket, LK06, men også de utdanningspolitiske dokumentene som har ligget til grunn for og gitt premisser for læreplanreformen: NOU 2002: 10; NOU 2003: 16; St.meld. 30, 2003 – 2004; Stortingsmelding 16, 2006 – 2007, diverse utlegninger fra Utdanningsdirektoratet). Svaret på det ovenfor stilte spørsmålet er at de tre læreplandelene som LK06 består av (se ovenfor), representerer ulike læreplantyper som blir dominert av ulike kunnskapssyn. Dermed spriker begrunnelsene for kunnskap i det nye læreplanverket. Dette synspunktet blir utdypet nedenfor.

Generell læreplandel – felles kunnskap og felles referanserammer

Den generelle læreplandelen ble opprinnelig utviklet tidlig på 1990-tallet (L93). Når denne generelle delen har overlevde hele fire læreplaner (se ovenfor), skyldes det antakelig at den er

utformet som et dokument med visjoner for utdanning – visjoner som det er vanskelig å si seg uenig i. Samtidig er den formulert i et poetisk og relativt vakkert språk som gir lyst til å strekke seg etter disse visjonene. Siktemålet er imidlertid at den generelle læreplandelens prinsipper og generelle formål skal få nedslag i alle læreplaner for fag i hele grunnopplæringen. Har man oppnådd dette siktemålet?

Generell del sier at opplæringen må formidle sentrale deler av vår kulturarv til den oppvoksende slekt. Hvis samfunnet vårt skal forbli demokratisk, må alle elever ha de samme referanserammene. Alle elever må få del i den samme skolefaglige kunnskapen. *Likhet og like rettigheter* er viktige stikkord. Felles referanserammer er nødvendige dersom vi skal unngå kompetanseforskjeller – noe som kan føre til sosial ulikhet og til at udemokratiske krefter får spillerom i samfunnet vårt (jfr. også NOU 1988: 28). Å kjenne til for eksempel grunnleggende historiske begivenheter, grunnleggende prinsipper i vårt styresett, sentrale verk i den klassiske litteraturen eller de symbolene som meteorologene bruker på værkartene, er nødvendige forutsetninger for at vanlige menn og kvinner skal kunne delta i avgjørelser som angår deres liv. Dette synet på kunnskap kom til å prege hele L97.

Den generelle læreplandelen gir uttrykk for en læreplanoppfatning som framhever gitt kunnskap. Et hovedargument bak vektleggingen av felles kunnskap og felles referanserammer var at læreplanen skulle bidra i et nasjonsbyggingsprosjekt (jfr. Telhaug m. fl., 2004). En underliggende antakelse i denne læreplandelen er også at den enkeltes identitetsutvikling er avhengig av en felles kulturell basis med vekt på felles kunnskaper og verdier. Den enkeltes personlige utvikling skjer gjennom sosialisering inn i en felles nasjonal og statlig identitet. Til grunn for denne oppfatningen finner vi et monokulturelt samfunnsideal. På tross av at man erkjenner at samfunnet er komplekst og pluralistisk, ønsker man at utdanningssystemet skal fremme det enkle og enhetlige samfunnet (jfr. Gundem & Karseth, 1998).

Prinsipper for opplæringen – elevsentring og læringsprosess og/eller utvikling av sosial kompetanse

Det nye læreplanverket har – etter at den rød-grønne regjeringen tok over regjeringsmakten høsten 2006 - fått sin ”bro”, med prinsipper som skal gjelde for all undervisning i grunnopplæringen (se ovenfor). Læringsplakaten, som opprinnelig ble utarbeidet i den ”gamle” borgerlige samlingsregjeringens tid, er en del av denne ”broen”. Plakaten gir blant annet uttrykk for

et ønske om forbedrede differensieringsmuligheter i skolen, slik at man kan få til en bedre tilpasset opplæring.

Ved siden av Læringsplakatens 11 punkter omfatter denne delen av læreplanverket, som vi har sett, en rekke prinsipper for opplæringen. Betydningen av god motivasjon for læringsarbeidet blir blant annet løftet fram. Det blir understreket at elevene må bli klar over sine egne læringsstrategier og bli seg bevisst hva de har lært, og hva de må lære for å nå målene. Å utvikle gode læringsstrategier og å ha god motivasjon for læringsarbeidet, blir framstilt som viktige basiskompetanser. Disse basiskompetansene må elevene utvikle for å ha godt utbytte av læringsarbeidet.

På Utdanningsdirektoratets hjemmeside er det lagt ut informasjonsark om sentrale deler av innholdet i den nye ”broen”

(http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2122; utskriftsdato 30.01.07). Denne informasjonen er viktig – læreplanverkets del II. er sammen med Stortingsmelding 16 (2006 – 2007) den rød-grønne regjeringens bidrag til læreplanreformen (se ovenfor). Læreplandelen kan bli sett på som en slags programerklæring fra den nye regjeringens og det nye Kunnskapsdepartementet. Det blir i informasjonen gjort oppmerksom på at læreplanverkets del II er forpliktende for opplæring på alle nivåer i grunnopplæringen. På et annet informasjonsark fra Utdanningsdirektoratet sies det om de nye prinsippene for opplæringen at de:

- sammenfatter og utdyper bestemmelsene i opplæringsloven, forskrift, herunder læreplanverket for opplæringen, og må sees i lys av det samlede regelverket
- bidra til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov
- skal inngå i grunnlaget for å videreutvikle kvaliteten og for systematisk vurdering av skole og lærebedrift
- inngår som en naturlig del av det lokale læreplanarbeidet
(http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1961; utskriftsdato 24.02.07)

Denne læreplandelen støtter fra en side sett en elevsentrert opplæring med vekt på selve læringsprosessen. En elevsentrert tilnærming kan bli tolket positivt – man legger vekt på frie og individuelle valg. Prinsippdelen vektlegger imidlertid også sosial kompetanse og understreker at tilpasset opplæring må skje innenfor rammen av fellesskapet. Dette kan tolkes som et grep

for å demme opp for en for sterk individorientert skole. En slik tolkning vil være i tråd med den tradisjonelle sosialdemokratiske skoleideologien – selv om det ble foreslått allerede Kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003: 16) at sosial kompetanse skulle være en av de såkalte basiskompetansene (se nedenfor).

Del II kan med andre ord leses som å representere to konkurrerende kunnskapsdiskurser. Argumentasjon ført fram gjennom Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) vektlegger den individuelle elevs utviklingsmuligheter plassert innenfor en liberalistisk overbygning. Argumentasjonen fremmet av den rød-grønne regjeringen (jfr. Stortingsmelding 16, 2006-2007) løfter fram betydningen av utdanning som et fellesskapsprosjekt basert på sterk statlig involvering.

Læreplaner for fag med vekt på styring ut fra kompetansemål

Premissene i de politiske styringssignalene var at de nye læreplanene for fag skulle være mindre detaljerte enn tidligere fagplaner. Samtidig skulle en rekke grunnleggende ferdigheter bli løftet fram i alle læreplaner for fag. I læreplaner for fag blir kunnskap, ut fra dette, formulert som kompetansemål med grunnlag i grunnleggende ferdigheter.

Om kompetansebegrepet i reformen Begrepet kompetanse står sentralt i hele reformen. La oss derfor se litt nærmere på begrepet kompetanse, og hvordan man i grunnlagsdokumentene har sett på forholdet mellom kompetanse og det mer tradisjonelle begrepet kunnskap. Dette blir en premiss for den forståelsen av begrepet kompetanse som kan lese ut av læreplanverket.

Betegnelsen kompetanse blir, av flere, hevdet å peke på noe bredere og mer fundamentalt enn tidligere satsninger på kunnskap i mer tradisjonell forstand. En gjennomgang av sentrale utdanningspolitiske dokumenter viser imidlertid at forståelsen av begrepet kompetanse som noe fundamentalt annerledes enn kunnskap i tradisjonell forstand i alle fall ikke har vært til stede helt fra starten av reformen. Denne forståelsen har vel heller utviklet seg gradvis, og den har nok mer blitt lagt på reformen etter hvert. Sentralt i kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003: 16) sto for så vidt betegnelsen ”kompetanse”, og det ble brukt beslektede betegnelser som ”kompetansebaserte læreplaner”, ”basiskompetanse” og ”kompetansemål”. Vanligvis gir utvalg bak utdanningspolitiske tekster inntrykk av at det finnes én entydig oppfatning av de sentrale begrepene de bruker (jfr. Ball, 1990, 1994; Lundgren, 1979), men det gjorde ikke

dette utvalget. Etter å ha presentert kompetanse som den sentrale betegnelsen i utredningen, framhevet utvalget at denne betegnelsen ikke er entydig (s. 68; se også s. 73). Utvalget dokumenterte at det – verken nasjonalt eller internasjonalt - eksisterer noen universell enighet om hva kompetanse egentlig er. Likevel valgte altså utvalget å sentrere sin utredning rundt dette begrepet, og man knyttet det til innholdet i de gjeldende norske læreplanene for grunnskole og videregående opplæring (L94 og L97). ”Kompetanse” ble presisert til å dreie seg om kunnskaper, ferdigheter og holdninger, samtidig som utvalget understreket at det er viktig at elevene får anledning til å *vis*e sin kompetanse.

Det fantes i dokumentet flere tilløp til ”ringdefinisjoner” (av typen *kompetanse er altså kompetanse!*) For øvrig uttalte man: *Utvalget har derfor avstått fra presise avklaringer av begrepsinnholdet innenfor kompetanseområdet* (s. 76). Man kunne få inntrykk av at utvalget – uten for mye refleksjon – hadde kastet seg over et aktuelt moteord (eller hadde fått beskjed om å bruke det). Det er fristende å spørre: Kunne det dreie seg om det vi kaller en ”ideologisk refrasering”, der man velger å gå bort fra bruk av en betegnelse som etter hvert har fått belastende konnotasjoner, og i stedet velger et nytt ord uten de belastende konnotasjonene (slik f. eks. ”fanger” i sin tid ble til ”innsatte” og ”åndssvake” til ”psykisk utviklingshemmede”)? Ved en slik ”ideologisk refrasering” forblir begrepsinnholdet det samme; det er bare betegnelsen som er ny. Med andre ord: Når dette utvalget brukte ”kompetanse” som det viktige og sentrale i skolen, mente det kanskje omtrent det samme som tidligere utvalg har ment med for eksempel betegnelsen ”kvalifisering”? Eller tenkte utvalget rett og slett på kunnskap, holdninger og ferdigheter i nokså tradisjonell forstand? Betegnelsen ”kompetanse” ble riktignok gitt en slags definisjon (”lånt” fra ASEM = Asia-Europe Meeting). Denne definisjonen må imidlertid bli karakterisert som relativt pluralistisk – med mange konkrete tolkningsmuligheter: ”Kompetansebegrepet kan defineres som evnen til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner – situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessige eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper” (s. 76).

I *Stortingsmelding 30 (2003 – 2004)* ble kunnskapssamfunnet og de krav som dette samfunnet stiller, løftet fram. Kunnskap, kompetanse og holdninger ble brukt som sidestilte begreper – uten at det ble presisert hva innholdet i det enkelt begrep egentlig er for noe.

. . . kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet, og som stadig mer avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv. De viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet er ikke lenger kapital, bygninger eller utstyr, men menneskene selv . . . I et slikt lys får menneskenes kunnskap, kompetanse og holdninger en helt avgjørende betydning både for samfunnet og for menneskene selv. (s. 23)

Det ble kort vist til et OECD-prosjekt – DeSeCo (DEfinition and SElection of COmpetence), der kompetanse blir beskrevet som ”evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave” (s. 31) På dette grunnlag konkluderte meldingen på denne måten:

Denne funksjonelle definisjonen knytter kompetanse til det å kunne mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke, samfunnsliv eller på det personlige plan.

Et viktig grunnlag for læring og utvikling blir derfor at elever og lærlinger settes i situasjoner hvor de får relevante utfordringer for å utvikle sin kompetanse. Dette vil ligge til grunn for drøftingene av opplæringens innhold (s. 31)

I Stortingsmelding 16 (2006 – 2007) proklamerer den rød-grønne regjeringen at den ønsker å skape et kunnskapssamfunn for alle. Bruken av begrepene kompetanse og kunnskap er med andre ord ikke entydig. Begrepene brukes litt om hverandre uten at man klart skiller mellom dem.

Kompetansemål – et sentralt begrep i LK06 Vi vender tilbake til fagplanene i LK06. I disse fagplanene viser mer eller mindre tydelige kompetansemål hva man forventer av elever på ulike hovedtrinn (4., 7., og 10. trinn i grunnskolen; i noen fag også 2. trinn). Noen målformuleringer er meget presise og har klar relatering til grunnleggende ferdigheter: ”elevene skal kunne telje til 100, dele opp og bygge mengder opp til 10, setje saman og dele opp tiargrupper” (matematikk/ 2. årstrinn), ” eleven skal kunne symje på magen og på ryggen og dukke” (kroppsøving/ 10. årstrinn) eller ”eleven skal kunne publisere resultater ut fra egne undersøkelser ved bruk av digitale verktøy” (naturfag/ 7. årstrinn). Andre mål er - innenfor alle fag og trinn - mer åpne. For eksempel skal elever kunne ”drøfte og vurdere hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker” (norsk/ 7. årstrinn), og de skal ”kunne drøfte oppfatninger av rettferd” (samfunnskunnskap/ 4. årstrinn). Men selv om kompetansemålene er formulert med ulik presiserings- og spesifiseringsgrad, ser vi - hvis vi sammenligner med L97 - et tydelig skifte i måte å formulere mål på. I L97 var standardformuleringen *I opplæringa skal elevane . . .* I LK06 møter man i stedet formuleringen *Mål for opplæringa er at eleven skal kunne . . .* Formuleringer som ”lære om, arbeide med og un-

dersøke” i L97 er i LK06 blitt avløst av formuleringer som ”kunne gjøre, kunne gjøre rede for, kunne beskrive, kunne forklare, kunne finne”. Bak fagplanene, aner vi, nyttepregede argumenter. Målene vektlegger prestasjoner som vil være nyttige for elevene i framtidig samfunns- og arbeidsliv.

Konklusjon.

Det nye læreplanverket er satt sammen av ulike læreplantyper – noe som medfører at det er preget av et motsetningsfullt kunnskapsgrunnlag. Som vist ovenfor, inkluderer læreplanverket i det minste tre ulike kunnskapsoppfatninger: Bak utviklingen av den generelle læreplandelen var sosial integrasjon et viktig argument. Denne delen understreker betydningen av en kanon, og i samsvar med dette legger den grunnlag for hva Ross (2000) betegner som ”a content-driven curriculum”. Noen av de dominerende argumentene i Del II - prinsippdelen (ikke minst Læringsplakaten) - kan bli tolket i retning av en elevsentrert læreplan med vekt på det enkelte individs læring og utvikling. Ut fra dette kan læreplandelen bli betegnet som ”a process-driven curriculum” (Ross, 2000). Andre argumenter vektlegger utvikling av sosial kompetanse og samarbeidsevne. Fagplanene, derimot, er bygget opp omkring kompetansemål, og de kan derfor karakteriseres som det Ross (2000) betegner som ”an objective-driven curriculum”.

Læreplanverket inneholder derved ulike og konflikterende kunnskapsoppfatninger. Regjeringen hevder derimot at den vektlegger en bred kunnskapsoppfatning (jfr. UFD, 2005, s. 4). I Stortingsmelding 16 (2006 – 2007) gjentas og gjentas formuleringen ”bred kunnskapsoppfatning” – nesten som et slags mantra – uten at departementet i særlig grad klarlegger hva en slik formulering innebærer. Begrepet ”bred kunnskap” kan imidlertid skjule viktige ulikheter i kunnskapssyn. De lokale skoleeiere og skoler/ lærere som skal konkretisere og operasjonalisere opplæringen med det nye læreplanen som ramme, vil – hvis de tar læreplanverket og andre reformdokumenter på alvor - nødvendigvis måtte møte mange dilemmaer, der de blir nødt til å prioritere og velge retning for opplæringen. Det er grunn til å spørre om LK06 med sine ulike læreplandeler og med sitt mangetydige kunnskapssyn, er et godt styringsverktøy for tilrettelegging av opplæring. Vekten på mål medvirker til at skolen tilsynelatende framstilles på en tydeligere måte. Tidligere læreplaner var imidlertid konkrete – ikke bare på mål, men også på lærestoff og metodebruk. Det er et spørsmål om ikke skolen/lærerne (og skoleeierne) oppfattet

slike læreplaner som å gi tydeligere styringssignaler enn de som kan leses ut av LK06's kompetansemål.

Overgangsavnitt.

Nedenfor redegjør jeg grundigere for analysen av sider ved de sentrale styringssignalene og hvordan man lokalt forholder seg til dem. Analysen er gjennomført ved hjelp av en forenklet variant av didaktisk relasjonstenkning. Jeg løfter fram noen sentrale didaktiske kategorier (i samsvar med den didaktiske relasjonstenkningen ser jeg dem også i relasjon til andre didaktiske kategorier). Kategoriene er (kompetanse)mål, innhold, arbeidsmåter og elevsyn. (Rammefaktorer kommer indirekte inn i forhold til behandlingen av de andre kategoriene. Det er ovenfor forklart hvorfor den didaktiske kategorien vurdering ikke inngår i analysen; jfr. kap. 3). Uklarheter og inkonsistenser i de sentrale styringssignalene vil kunne skape dilemmaer for dem som lokalt skal implementere reformen og fullføre læreplanarbeidet - konkretisere og operasjonalisere læreplanen i opplæringspraksis. Dilemmaene som jeg leser ut av de sentrale styringssignalene (primært læreplanverket med utlegninger fra Utdanningsdirektoratet, men med signaler i de politiske grunnlagdokumentene som viktige premisser), blir utformet som spørsmål rettet mot lokale skoleeieres strategidokumenter: Hvordan løser lokale skoleeiere dilemmaer knyttet til sentrale styringssignaler, eller hva slags svar gir de i forhold til ubesvarte spørsmål i de sentrale styringssignalene? Svar på disse to spørsmålene har jeg forsøkt å lese ut av lokale strategidokumenter?

Disposisjonen nedenfor er slik at jeg for hver didaktisk kategori først ser på sentrale styringssignaler og deretter på lokale strategidokumenter. De sentrale styringssignalene finner vi som politiske premisser i grunnlagdokumentene, i selve læreplanverket og i veiledninger m.m. fra Utdanningsdirektoratet. Avslutningsvis i dette kapitlet ser jeg på hvordan sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter framstiller forholdet mellom lokalt læreplanarbeid og skolen som lærende organisasjon. Her blir også innsamlede lokale fagplaner trukket inn.

(Kompetanse)mål i sentrale styringssignaler

I arbeidet mot LK06 har begrepet *kompetansemål* stått sentralt. (jfr. NOU 2003: 16; se også ovenfor). At læringsmålene skulle bli formulert som kompetansemål, ble tidlig en viktig premiss for arbeidet med det nye læreplanverket. Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) slo fast

at "det elevene og lærlingene skal lære, fastsettes som mål for kompetanse" (jfr. s. 31f). Meldingen la opp til klar målstyring ved hjelp av kompetansemål. Innenfor rammen av de faglige kompetansemålene blir det forventet av "de profesjonelle" at de skal finne fram til et adekvat innhold og ikke minst velge hensiktsmessige arbeidsmåter i opplæringen. De sentrale styringssignalene er imidlertid ikke klare på hvordan man kan operasjonalisere (kompetanse)mål. Styringsdokumenter og styringssignaler gir ikke klare retningslinjer for slik operasjonalisering.

Faglige (kompetanse)mål i læreplanverket

Læreplangruppene som utarbeidet læreplaner for fag i LK06, fikk veiledning om at det skulle formuleres tydelige mål for den kompetansen eleven/ lærlingen skal kunne nå fram til på ulike trinn. Målene måtte ikke inneholde formuleringer som *eleven skal ha kjennskap til, ha innsikt i etc.*, men de skulle være formulert på en slik måte at det gikk klart fram hva eleven/ lærlingen skulle kunne *gjøre* eller *mestre* i tilknytning til de kunnskapene og ferdighetene som de hadde utviklet gjennom arbeidet med faget:

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

Følgende hovedprinsipper skal legges til grunn for utforming av kompetansemålene:

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

I innledningen til selve *læreplanverket* får man en orientering om kompetansemål. Man synes imidlertid ikke primært opptatt av å forklare hva kompetansemål egentlig er og hvordan de

skal bli brukt i det videre planarbeidet. Heller ikke i innledningen til læreplaner for fag (s. 39) gir man retningslinjer for bruken av kompetansemål i lokalt fagplanarbeid.

Nedenfor er gjengitt kompetansemål for 10. trinn fra de tre utvalgte fagene (norsk, samfunnskunnskap, musikk). Presentasjonene av kompetansemål fra de ulike fagene må bli noe ulike fordi fagene er ulike.

Norskfaglige mål I norskfaget har jeg her valgt å se spesielt på kompetansemål som angår litteraturundervisning. Tydeligst synes mål for litteraturformidling og litteraturundervisning å komme til uttrykk innenfor hovedområdet *språk og kultur* (om faglige hovedområder, se også nedenfor i tilknytning til innholdsproblematikk). (Skjønn)litteratur utgjør imidlertid bare en liten del av kompetansemålene innenfor dette faglige hovedområdet. Flertallet av målpunktene dreier seg om ulike aspekter ved elevenes språklige kompetanse. Mål som primært angår språklig kompetanse, er utelatt i eksemplene nedenfor:

Kompetansemål etter 10.årstrinn:

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

Vi ser at disse målformuleringene er lite entydige. Det blir i liten grad gitt retningslinjer for hva slags tekster som skal eller kan bli brukt for å illustrere kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt osv. Trolig er man innenfor rammen av kompetansemålet, hvis man for eksempel velger å bruke tekster fra barne- og ungdomslitteraturen. Det burde ikke være vanskelig å finne tekster som kan bli karakterisert som henholdsvis klassisk og samtidig barne- og ungdomslitteratur. Også andre teksttyper må kunne bli brukt i opplæringen – triviallitteratur, kvinnelitteratur osv.

Mål for samfunnskunnskap Fra oppsettet av kompetansemål for samfunnskunnskap i grunnskolen tar jeg med de målene som det blir forventet at elevene skal ha nådd etter 10. årstrinn:

- planlegge, gjennomføre og presentere problemorienterte samfunnsfaglege undersøkingar og vurdere arbeidsprosessen og resultata
- finne fram til og presentere aktuelle samfunnsspørsmål, skilje mellom meiningar og fakta, formulere argument og drøfte spørsmåla

- leggje ein plan for å starte og drive ei bedrift ut frå ei undersøking av grunnlaget for ei slik bedrift
- analysere utviklinga av rusmiddelbruk og røyking i Noreg og reflektere over haldningar til rusmiddel
- drøfte forholdet mellom kjærleik og seksualitet i lys av kulturelle normer
- beskrive korleis forbruksmønsteret ha utvikla seg i Noreg, og gjere greie for rettane til forbrukarane
- forklare kva haldningar og fordommar er, og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn
- utforske kva som krevst for at eit samfunn skal kunne halda fram å eksistere, og samanlikna to eller fleire samfunn
- gjere greie for politiske institusjonar i Noreg og samanlikne dei med institusjonar i andre land
- gje døme på og drøfte demokrati som styreform, gjere greie for politisk innverknad og maktfordeling i Noreg og bruke digitale kanalar for utøving av demokrati
- diskutere årsaker til og følgjer av kriminalitet, og forklare korleis rettsstaten fungerer ut frå korleis eit aktuelt lovbrøt er behandla
- forklare kvifor kultur ikkje er medfødd, og gjere greie for og analysere kulturelle variasjonar
- beskrive hovudtrekk i norsk økonomi og korleis vår økonomi heng saman med den globale økonomien
- gjere greie for grunnleggjande menneskerettar og drøfte verdien av at dei blir respekterte (LK06, s. 124)

I dette måloppsettet ser vi at mange av kompetansemålene kan bli tolket til å rette oppmerksomheten mer mot opplæringsprosessen enn mot sluttproduktet av opplæringen. Målene beskriver hva elevene skal gjøre i opplæringsprosessen. De skal for eksempel ”finne fram til og presentere aktuelle samfunnsspørsmål”. Det mangetydige er til stede også i dette måloppsettet. Det blir for eksempel ikke gitt retningslinjer for hva som er aktuelle samfunnsspørsmål (mens andre mål peker på for eksempel rusmiddelproblematikk, seksualitet og kriminalitet).

Musikkfaglige mål Fagplanen i musikk opererer med kompetansemål for tre faglige hovedområder (muisere, komponere, lytte). For hvert hovedområde tar jeg nedenfor med de kompetansemålene som forteller hva man forventer av elevene etter 10. trinn.

Muisere:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter
- velge uttrykk og formidlingsform i egen musisering og grunngi valgene
- øve inn og framføre et repertoar av musikk og dans fra ulike sjangere med vekt på rytmisk musikk
- bruke relevante faglige begreper i presentasjon av et arbeid med selvvalgt musikk (LK06, s. 142)

Komponere:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- improvisere over et eksisterende musikalsk materiale som inspirasjon for egne komposisjoner
- notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon
- skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter
- bruke digitalt opptaksutstyr og musikkprogram til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner
- gjøre rede for regler for opphavsrett knyttet til bruk av musikk (LK06, s. 142)

Lytte:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- gjenkjenne og beskrive musikalske stiltrekk fra improvisert musikk og rytmisk musikk
- diskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk og gjøre rede for egne musikkpreferanser

- gjenkjenne og benevne forskjellige instrumenter og ensembler innenfor ulike sjangere
- uttrykke og formidle refleksjon om musikk som kunst- og kulturuttrykk og som underholdnings- og forbruksvare
- gjøre rede for hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling og ungdomskultur og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom ulike former for rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk (LK06, s. 142)

Selv om vi også her kan finne elementer av mangetydighet (for eksempel ”improvisere over eksisterende musikalsk materiale”), er målene i dette måloppsettet relativt tydelige.

Mål i andre fag La oss også se på hvordan kompetansemålene er utformet i noen andre fagplaner og på noen andre trinn (dette for å være sikrere på at vi har fått en korrekt forståelse av læreplanverkets måte å presenter kompetansemål på):

Naturfag/ Forskerspiren etter 10. årstrinn:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- planlegge og gjennomføre undersøkelser for å teste holdbarheten til egne hypoteser og velge publiseringsmåte
- skrive logg ved forsøk og feltarbeid og presentere rapporter ved bruk av digitale hjelpemidler
- forklare betydningen av å se etter sammenhenger mellom årsak og virkning og forklare hvorfor argumentering, uenighet og publisering er viktig i naturvitenskapen
- demonstrere verne- og sikkerhetsutstyr og følge grunnleggende sikkerhetsrutiner i naturfagundervisningen (LK06, s. 88)

Dette måloppsettet fra naturfag er relativt entydige, og de peker stort sett på elevprestasjoner etter endt opplæring.

Samfunnsfag/ Samfunnskunnskap etter 4. årstrinn:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:

- gjere samfunnsfaglege undersøkingar som krev teljing og rekning, og presentere resultata av undersøkingane
- inne fram i trykte og digitale medium, sortere innhaldet i kategoriar og produsere materiale som kan publiserast
- følgje enkle reglar for personvern når ein bruker Internett
- samtale om oppgåvene til familien og om variasjonar i familiefomer, inkludert åleineforsørgjarfamiliar, storfamiliar, familiar der dei føresette har same kjønn og familiar med fleire sett føresette
- gje døme på ulike forventningar til gutar og jenter og drøfte korleis forventningane kan opplevast
- beskrive pengebruken til gutar og jenter og samtale om forhold som påverkar forbruk
- lage ein oversikt over normer som regulerer forholdet mellom menneske og samtale om konsekvensar ved å bryte normene

- utforme og praktisere reglar for samspel med andre vere med og ta demokratiske avgjersler i skulesamfunnet
- samtale om toleranse og om korleis møte mellom ulike kulturar kan være både gjevande og konfliktfylte
- drøfte oppfatningar av rettferd (LK06, s. 121)

Også disse kompetansemålene fra samfunnskunnskap på 4. trinn (se ovenfor ang mål for samme fag på 10. trinn) peker i stor grad på opplæringsprosessen og er i relativt liten grad orientert mot sluttproduktet av opplæringen.

Mat og helse/ Mat og kultur etter 7. årstrinn:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:

- lage mat frå ulike kulturar
- vurdere kva god måltidsskikk inneber
- Lage samisk mat og gjere greie for nokre trekk ved samisk matkultur
- Lage mat i naturen og bruke naturen som ressurs (LK06, s. 148)

Disse målene ser ganske tydelige ut, men er samtidig mangetydige. Det blir ikke gitt retningslinjer for hvilke kulturer man skal hente matoppskrifter fra, eller hva slags mat det kan dreie seg om. Kan mat fra ulike landsdeler/ regioner i Norge inngå, eller er det bare mat fra fremmede kulturer man tenker på? Hva vil det si å ”lage mat i naturen”? Er det tilstrekkelig å steke pølser på bål (når det ikke er forbud mot båltenning)? Hva vil det videre si ”å bruke naturen som ressurs”? Er det tilstrekkelig å smake på sisselrot og gaukesyre, eller må det en skikkelig ”matauk” til?

(Kompetanse)mål i læreplanverket – en vurdering La oss se på formuleringene av kompetansemål i forhold til de retningslinjene som fagplangruppene fikk (se ovenfor): Ikke alle kompetansemål er tydelige på hva eleven/ lærlingen skal kunne gjøre eller mestre *etter endt opplæring* på ulike trinn. De beskriver heller sider ved selve læringsprosessen, der elevene/ lærlingene for eksempel skal kunne samtale, diskutere osv. Trolig er heller ikke alle mål like konkrete og forståelige å forholde seg til for lærerne. I flere mål finner vi relativt diffuse formuleringer som kan bli tolket i ulike retninger. Formuleringene som skal rettlede lærer i norskfaget mht. valg av litteratur (kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar) kan for eksempel bli brukt

for å legitimere bruk av svært ulike tekster i opplæringen. Målformuleringene er også relativt diffuse når det gjelder progresjonen i opplæringen. Det skilles heller ikke klart nok mellom enkle faktapregede målformuleringer og målformuleringer som krever relativt avansert bruk av faktakunnskap. Alle mål ser like viktige ut. Man kan nok finne flere veier til måloppnåelse – blant annet fordi man må tolke betydningen av flere av målene. Men derfor kan man også trolig finne flere måter å vurdere måloppnåelse på – uten at man alltid kan være sikker på at det er oppnåelse av helt det samme målet som da blir vurdert. Ett eksempel: Man vurderer ikke ferdigheter med en prøve som ber om begrepsklargjøring. Man kan ha en utmerket begrepsforståelse (for eksempel vite at power-point er et presentasjonsverktøy på data) uten å ha nådd fram til å beherske den ferdigheten som er forbundet med begrepet (å vite at power-point er et presentasjonsverktøy på data, betyr ikke nødvendigvis at man kan benytte presentasjonsverktøyet i et framlegg knyttet til et prosjektarbeid).

Det ble anbefalt at Tylers synspunkter på og retningslinjer for målformuleringer (Tyler, 1949) skulle bli lagt til grunn for arbeidet med LK06 (se Dale & Wærnes, 2003b). Men i alle fall på et par punkter skiller retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet mht formulering av kompetansemålene i LK06 seg fra Tylers anbefalinger: For det første: Kompetansemålene i LK06 er relativt vage når det kommer til innholdssiden ved opplæringen (se nedenfor). Dette er ikke i samsvar med Tylers anbefalinger. Han hevdet at målformuleringer – for å være adekvate – måtte ha to dimensjoner: De skulle si noe om elevens forventede atferdsresultat, og samtidig måtte de si noe om det spesifikke innholdet som elevens atferd skulle bli brukt på. For det andre, Tyler aksepterte at såkalte atferdsmål kunne rette oppmerksomheten mot elevenes mentale atferd - måter å tenke på, reflektere på osv. Retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet ser heller ut til å følge Magers anbefalinger (jfr. Mager, 1962). Utdanningsdirektoratet ønsket, som vi så ovenfor, ikke bruk av mental atferd i kompetansemålene. Det ble forklart – i samsvar med Magers anbefalinger – med at elevenes resultater måtte være observerbare; man kunne ikke se det som foregikk inne i elevenes hoder. Fagplangruppene har etter beste evne fulgt disse anbefalingene. Men, som vi også så ovenfor, det kan likevel påpekes en rekke problematiske sider ved de formulerte kompetansemålene i ulike fagplaner:

Bruk av (kompetanse)mål - hjelp og veiledning? Læreplanverket sier ingenting om hvordan man skal komme fra mål til læringssituasjoner og vurderingsopplegg. Heller ikke Utdanningsdirektoratet gir hjelp og veiledning i bruk av kompetansemål for mer målrettet planleg-

ging og tilrettelegging av læringssituasjoner for elevene. Den sentrale kompetanseutviklingsstrategien retter ikke oppmerksomheten mot læreres bruk av kompetansemål i planlegging og tilrettelegging av opplæring. Kompetanseutviklingsplanen gir heller diffuse svar på spørsmål om hvordan lærerne bør gå fram for å målstyre læringsarbeidet i skolen (jfr. s. 9). At de sentrale styringssignalene i så liten grad er opptatt av hvordan man kan komme fra mål til læringssituasjoner og vurderingsopplegg, synes jeg er til å undre seg over. Som vi har sett ovenfor: Blant annet fra Utdanningsforbundet er det blitt hevdet at LK06 representerer en helt ny læreplatype for norske lærere – en læreplatype som de ikke har noen erfaring med å planlegge læringsaktiviteter ut fra. Det nye er knyttet til at i disse læreplanene blir det stort sett angitt kompetansemål (forventet læringsutbytte) innenfor ulike faglige hovedområder. Ut fra disse kompetansemålene blir skolens personale (og skoleeierne) forventet å kunne konkretisere innholdet og legge til rette for bruk av adekvate arbeidsmåter og vurderingsopplegg. Slik jeg ser det, stiller dette skolens personale overfor en rekke spørsmål, for eksempel disse: Hvordan skal de lese og tolke kompetansemålene i de ulike fagplanene? Hvordan skal skoleeiere, skoler og lærere velge ut og organisere konkret innhold og arbeidsmåter i forhold til de gitte kompetansemålene? Hvordan skal de kunne vurdere og fastslå grader av måloppnåelse i forhold til gitte kompetansemål? Forskning i tilknytning til mål-middel pedagogikken syntes å vise at lærere – uten veiledning og opplæring – ikke klarte å ta utgangspunkt i presiserte mål for opplæring.

Dette er ikke første gang lærere blir oppfordret til å planlegge og tilrettelegge opplæringen ut fra presiserte mål. Lignende oppfordringer fikk lærere på 1960-tallet – mål-middel pedagogikkens periode (også på 1920-tallet ble dette anbefalt; jfr. Bobbit, 1924). Mot slutten av denne perioden ble det heftig debattert hvorvidt man fikk en forbedret opplæring ved at lærere tok utgangspunkt i presiserte mål (også andre sider ved mål-middel pedagogikken ble problematisert, men å gå inn på hele denne debatten, ligger utenfor denne rapporten). Ikke alle trodde at det å gi lærerne presist definerte mål, ville være et tilstrekkelig grunnlag for å få dem til å planlegge/ tilrettelegge mer målrettede undervisningssituasjoner og derigjennom oppnå bedre læringsresultater. Harde diskusjoner fant sted mellom støttespillere og motstandere av presiserte mål. Noen prøvde å løse uenigheten ved hjelp av forskning. Forskeren Baker (1969) trodde for eksempel at presist definerte mål ville være til hjelp for å forbedre læreres undervisning og elevers læring. Dessverre viste ikke hennes forskning at hun hadde rett. Med utgangspunkt i en liste over presiserte mål, var lærerne ikke i stand til verken å velge høvelige lærings- eller testsituasjoner. De så ut til å velge helt tilfeldig. Andre forskningsprosjekter fikk

tilsvarende resultater. Konklusjonen var at dersom lærerne skulle kunne nyttiggjøre seg presiserte mål for planlegging/ tilrettelegging av situasjoner for læring og vurdering, måtte de få veiledning i hvordan de kunne ta utgangspunkt i presise mål for å få mer målrettet undervisning og vurdering.

I Kunnskapsløftet gjør man ikke bruk av erfaringene fra 1960-tallet. Man unnlater å ta hensyn til forskningsfunn fra mål-middel pedagogikkens periode. Enda en gang oppfordrer man skoler og lærere å legge til rette opplæringen ut fra presise mål, men enda en gang unnlater man også å gi dem veiledning i hvordan slike mål kan bli brukt for mer målrettet planlegging og tilrettelegging av lærings situasjoner. Akkurat som på sekstitallet tror man tilsynelatende at lærere uten rettledning vil kunne velge adekvat innhold, adekvate arbeidsmåter og adekvate vurderingsopplegg i forhold til formulerte mål – noe forskning den gangen påviste at de ikke maktet. Dette er et sørgelig eksempel på at læreplanutvikling og læreplanforskning ofte framstår som isolerte størrelser. De som har ansvar for læreplanutviklingen, har trolig ikke tilstrekkelig god kjennskap til funn fra læreplanforskningen. I læreplanutviklingen unnlater man derfor å ta hensyn til viktige funn fra læreplanforskningen. Dette medfører at læreplanutviklingen blir stående ”på stedet hvil”. Man gjentar og gjentar de samme feilene og svakhetene. Bedre kjennskap til læreplanforskningen hadde trolig kunne bidratt til en forbedret læreplanutvikling.

(Kompetanse)mål i lokale strategidokumenter

Hvordan forholder lokale strategidokumenter seg til læreplanens kompetansemål? Utformer lokale skoleeiere mer konkrete læreplaner der også konkretisert innhold, retningslinjer for valg av arbeidsmåter og vurderingsopplegg er med? Blir det i stedet gitt retningslinjer for hvordan skolen og lærerne kan operasjonalisere målene i konkretisert innhold, valg av arbeidsmåter og vurderingsopplegg? Svaret er at problematikken rundt operasjonalisering av sentralt gitte kompetansemål sjelden eller aldri blir tatt opp. Å konkretisere innholdet, velge arbeidsmåter og legge til rette vurderingsopplegg i samsvar med sentralt gitte kompetansemål ser ut til å bli ansett for å være en enkel og grei jobb – uten problemer. Man får vite at det skal gjøres, men får ikke retningslinjer for arbeidet med å legge til rette lærings- og vurderingssituasjoner ut fra (kompetanse)mål. Jeg tar med noen eksempler på hvordan lokale skoleeiere tar opp forhold rundt planlegging/ tilrettelegging ut fra (kompetanse)mål.

Kommunale grunnskoleiere

Å planlegge ut fra (kompetanse)mål blir lite nevnt, men et par grunnskoleiere nevner i alle fall nevner målproblematikken:

Fra kommune I.2 er tilsendt to *virksomhetsplaner for oppvekstsektoren 2006 og 2007*. Mål nevnes sammen med en rekke andre viktige stikkord fra de sentrale styringssignalene. Kompetansemål blir for så vidt nevnt, men blir relativt diffust behandlet som problem. I 2006-planen blir det blant annet uttrykt at skoler i kommunen skal ha klare faglige krav til elevers læring på ulike trinn. Elevene skal videre ha definerte oppgaver og mål for arbeidet i og på skolen. Man vil ha økt læringstrykk i alle skoler (jfr. s. 17). Man ønsker å skape nye (lokale?) planer i samsvar med de nye (sentrale?) planene. 2007-planen inneholder omtrent de samme formuleringene (jfr. s. 18). Skoler skal sette konkrete mål for læring for elever enkeltvis, for klasser og for skolen samlet (jfr. s. 18). Men hvordan mål skal operasjonaliseres og brukes i planlegging/ tilrettelegging av opplæring og vurdering, blir ikke tatt opp i noen av virksomhetsplanene.

Et avsnitt om kunnskapsutvikling i planen for den regionen som kommune E.1 tilhører, viser til forholdet mellom grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i de nye læreplanene for fag (s. 15). I den forbindelse blir det påpekt at "Læreplanene gir ingen beskrivelse av innholdet i de ulike fagene, slik vi kjenner fra tidligere. Dette gir økt lokal frihet når det gjelder organisering av opplæringen, undervisningsmetoder og valg av lærestoff" (s. 15). Det gis imidlertid ingen anbefalinger eller retningslinjer for hvordan man lokalt skal møte de utfordringene som den økt friheten til valg medfører. Målet som formuleres for dette kompetansehevingområdet, er kort: "Gjøre elevene i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer" (s. 5). Hvordan dette målet skal bli benyttet i arbeidet med å utforme lokale læreplaner eller opplegg for tilpasset opplæring ut fra gitte mål, blir ikke løftet fram (heller ikke i punktene om skoleeiers ansvar; jfr. s. 16)

Fylkeskommunale eiere av videregående opplæring

Dokumenter fra fylkeskommunale skoleiere er relativt lik dokumenter fra kommunale skoleiere.

For fylkeskommunen B.1 er kompetanseutviklingsplanen – *strategi for kompetanseutvikling i videregående opplæring 2005 – 2008* – lagt ut på fylkeskommunens hjemmeside. Man ser blant annet behov for kompetanseutvikling i læreplanforståelse (jfr. s. 12). Det ser ut som om dette kompetanseutviklingstiltaket for det meste går ut på å informere om sentrale trekk i det nye læreplanverket. Man inviterer derimot ikke lærerne til å medvirke i videreutvikling av det sentrale læreplanverket – noe som faktisk er en forutsetning for å kunne ta i bruk de nye læreplanene. Det er faktisk vanskelig å forstå at noen av de punkter som blir listet i tilknytning til dette tiltaket, har noe med læreplanforståelse å gjøre: Hvor relevant er kurs i mappevurdering, kurs i gjennomføring av nasjonale prøver eller å legge til rette for samarbeid med regionråd, høyskoler/universiteter og partene i arbeidslivet?

Jeg fant likevel noen dokumenter som kan bli tolket som unntak fra den generelle tendensen til å unnlate å nevne hvordan (kompetanse)mål skal operasjonaliseres og brukes.

På fylkeskommunen A.I's hjemmeside fant jeg for eksempel en strategiplan for kompetanseutvikling. Man vil blant annet legge vekt på utvikling av grunnleggende ferdigheter i fag og på konkretisering av midler for å nå kompetansemål: ”Innenfor disse kompetansemålene, skal personalet ved den enkelte skole og lærebedrift vurdere og bestemme hvilket innhold og hvilke arbeidsmåter som må tas i bruk, og hvordan opplæringen skal organiseres for at elevene skal kunne arbeide systematisk i forhold til målene (s. 6). Men alle kompetanseutviklingstiltak omtales utelukkende i generelle ordelag. Det blir ikke gitt noen retningslinjer til de som skal bruke kompetansemålene.

Fylkeskommunen D.I har sendt inn en årsplan for kompetanseutviklingstiltak for 2006. Blant tiltakene for det pedagogiske personalet, finner vi blant annet følgende

- **Metode- og vurderingskompetanse:**
 - **Aktuelle metoder:** Lærerne har kompetanse på mange forskjellige undervisnings- og vurderingsmetoder og bruker dem systematisk og målrettet
 - **Læringsarenaer:** Lærerne legger til rette for at elevene kan ta i bruk mange ulike arenaer i sitt læringsarbeide
 - **Vurdering:** Lærerne tar i bruk ulike vurderingsmetoder for underveis- og sluttvurdering. Lærere som skal vurdere nasjonale prøver har tilstrekkelig kompetanse for dette. Lærere i yrkesfag kjenner vurderingsformer for opplæring i bedrift
- **Fagkompetanse:**
 - **Nye emner i fagene /grunnleggende ferdigheter:** Faglærerne har kompetanse til å undervise i henhold til nye læreplaner

- **Analysekompetanse/ læreplankunnskap:**
Læreplaner i vgo: (jfr. s. 12) Lærerne forstår og kan operasjonalisere læreplaner i egne fag og kjenner elevenes læreplaner i andre fag. Lærerne kjenner relevante læreplaner for opplæring i bedrift
- **Læreplaner i grunnskolen:** Lærerne kjenner innholdet i grunnskolens læreplaner i egne fag
- **Generelle læreplaner:** Lærerne kjenner og forstår læreplanens generelle del og læringsplakaten (jfr. s. 12)

Det blir ikke sagt veldig eksplisitt, men disse kompetanseutviklingstiltakene kan velvillig bli tolket i retning av at siktemålet er at det pedagogiske personalet skal kjenne læreplanverket godt og at de, ut fra kompetansemålene i fagplandelen, skal kunne velge faglig innhold (ha fagkompetanse) og arbeidsmåter (ha metodekompetanse) som samsvarer med gitte mål og retningslinjer i læreplanverket (ha læreplankunnskap og analysekompetanse).

Grunnleggende ferdigheter i sentrale styringssignaler

Et viktig stikkord i reformen Kunnskapsløftet er grunnleggende ferdigheter. Nedfor skal vi se nærmere på hvordan sentrale styringssignaler omtaler disse ferdighetene. Hva slags retningslinjer får de skoleeiere og skoler som skal legge til rette for at elevene utvikler grunnleggende ferdigheter?

Grunnleggende ferdigheter - et spørsmål om framtidsberedskap

Et målspørsmål er: Hvordan skaper man framtidsberedskap hos elevene? Ulike læreplaner har avgitt ulike svar på dette spørsmålet. M87 var for eksempel gjennomsyret av problematikken ”hvordan skape framtidshåp og framtidstro hos elevene?”. Man mente å vie at barn og unge hadde utviklet en framtidspessimisme som skolen måtte demme opp for. L97 framhevet betydningen av at elevene utviklet *felles referanserammer*. Hvis det for eksempel ble snakk om ”å vente som en annen Solveig”, eller man hørte uttrykkene ”Tenk det, Hedda!” eller ”å få en kamel gjennom et nåløye”, skulle alle elever øyeblikkelig forstå hva det dreiet seg om. Slike felles referanserammer blir fremdeles vektlagt i læreplanverkets generelle del, men for øvrig framhever LK06 i stedet grunnleggende ferdigheter (riktignok i relasjon til allmenndanning; se nedenfor) som noe alle elever må tilegne seg for å få godt utbytte av opplæringen og for å få framtidsberedskap.

Grunnleggende ferdigheter i politiske premissdokumenter

Betydningen av å utforme en læreplan og en opplæring der såkalte grunnleggende ferdigheter (eller basiskompetanser som det opprinnelig ble kalt) sto sentralt, ble framhevet allerede hos Kvalitetsutvalget (jfr. NOU 2003: 16). Utvalget foreslo dette oppsettet av basiskompetanser: 1) Ferdigheter i lesing, skriving, samt regneferdigheter og tallforståelse, 2) ferdigheter i engelsk, 3) digital kompetanse, 4) læringsstrategier og motivasjon, 5) sosial kompetanse (NOU 2003: 16, s. 77). Basiskompetansen omfattet, med andre ord, ikke bare grunnleggende ferdigheter, men også blant annet faglige ferdigheter (engelsk) og innsats og utholdenhet (motivasjon). Kvalitetsutvalget antydte at de grunnleggende ferdighetene kunne fungere som en slags tverrfaglige elementer i opplæringen. Man diskuterte hvorvidt man burde anbefale at myndighetene skulle gå bort fra en tradisjonell inndeling i læreplaner for fag og i stedet utvikle et antall læreplaner sentrert rundt viktige basiskompetanser. (jfr. NOU 2003: 16, s. 75) Utvalget endte imidlertid opp med stadig å foreslå en fagdelt læreplantype. ”Helhetlig kompetanse” var et viktig stikkord hos Kvalitetsutvalget. (Allmenndanning ble derimot ikke løftet fram.)

Betydningen av grunnleggende ferdigheter var imidlertid et sentralt budskap også i *Stortingsmelding 30 (2003 – 2004)*. Ifølge departementet, samsvarer begrepet ”grunnleggende ferdigheter”, slik det blir brukt i meldingen, med det engelske begrepet ”literacy” (”fundamental tools for every form of learning”). Ved å legge vekt på grunnleggende ferdigheter er man i samsvar med internasjonale bestrebelsler på å øke befolkningens ”literacy” – slik det blant annet er uttrykt gjennom FN’s literacy-tiår (jfr. s. 33). Det blir dessuten vist til at det i flere undersøkelser – nasjonalt og internasjonalt – er blitt avslørt at norske elever ikke tilegner seg helt nødvendige grunnleggende ferdigheter i løpet av skolegangen (jfr. s. 13ff). Alle fag i grunnopplæringen må derfor ta et ansvar for at elevene lærer slike grunnleggende ferdigheter.

Meldingen framhevet et litt annerledes sett av ferdigheter enn det Kvalitetsutvalget hadde gjort: ”Vi skal styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. De er redskaper for all annen læring, og derfor avgjørende for videre utdanning og arbeid. Meldingen framhever det å kunne uttrykke seg muntlig, lese, skrive, regne og bruke digitale verktøy. Slike ferdigheter er nyttige og nødvendige for å skape materielle verdier, men de åpner også veier til dannelse og livskva-

litet som ellers ville vært stengt” (s. 3). Stikkordet ”helhetlig kompetanse” som Kvalitetsutvalget hadde løftet fram, ble ikke nevnt. I stedet framhevet meldingen (allmenn)danning. Det ble i Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) understreket at læring av grunnleggende ferdigheter er en helt nødvendig forutsetning for elevenes (allmenn)danning. Ofte blir det påstått, hevdet meldingen at det er en motsetning mellom å legge vekt på konkret kunnskap og konkrete ferdigheter, på den ene siden, og å legge vekt på demokrati, danning og likeverd, på den andre siden. Departementet så ingen slik motsetning. Tvert i mot: Hvis skolen skal kunne formidle kulturarven og gi elevene god (allmenn)danning, er det helt nødvendig at elevene har tilegnet seg visse grunnleggende ferdigheter, mente departementet (jfr. side 31). Å legge vekt på å lære elevene grunnleggende ferdigheter forhindrer ikke at man også ønsker å bidra til elevenes (allmenn)danning, var budskapet. ”Skolens rolle er å forberede barn og unge til å fungere i et fremtidig samfunn. Skolen skal også utvikle elevene slik at de kan stille seg kritiske til samfunnsutviklingen. Skolen skal stimulere til utvikling av samfunnsborgere som er kritiske, men også har tro på fremtiden. Skolen skal dessuten legge til rette for at elevene utvikler ferdigheter som er nødvendige for å mestre et liv som voksen” (s. 32). Meldingen så en slags dobbelthet i forholdet mellom grunnleggende ferdigheter og (allmenn)danning. (Allmenn)danning var nødvendig for å tilegne seg og for å kunne bruke ferdigheter. Ferdigheter var samtidig et nødvendig element i (allmenn)danningen. ”Både allmenndannelse og ferdigheter er avgjørende elementer i arbeidsliv og privatliv, og for en demokratisk samfunnsutvikling” (s. 32).

Grunnleggende ferdigheter i læreplanverket

Grunnleggende ferdigheter har vært et viktig stikkord i Kunnskapsløftet og i utformingen av LK06. Nedenfor skal vi se på hvordan vekten på grunnleggende ferdigheter kommer til uttrykk i selve læreplanverket.

Opplæringen dannelsingsaspekt som Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) løftet fram, er for så vidt med også i læreplanverket. Den generelle læreplandelen (L93) gir uttrykk for at man ønsker å utvikle seks viktige dimensjoner ved det å være menneske (det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannede menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske; jfr. LK06, s. 2ff). Disse seks

menneskedimensjonene samles til slutt i *det integrerte menneske* (jfr. LK06, s. 20). Det integrerte menneske blir presentert gjennom en rekke tilsynelatende motstridende formål. Opplæringen blir forventet å balansere disse doble formålene. Det blir angitt et sluttmaal for opplæringen. Dette sluttmalet løfter fram betydningen av å utvikle en framtidssberedskap hos elevene: ”Sluttmalet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling” (LK06, s. 20).

I læreplanverkets del II – prinsipper for opplæringen – kommer dannelsingsaspektet mer implisitt til uttrykk. Betydningen av dannning gjennom fag kommer imidlertid klart til uttrykk i del III – læreplaner for fag. Særlig i *formål for fagene* kommer fagenes betydning i elevenes dannning tydelig til uttrykk. Om norskfaget bkir blant annet dette sagt: ”Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og tekst” (LK06, s. 41). Om samfunnsfaget generelt heter det: ”Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking” (LK06, s. 117). Spesielt om samfunnskunnskap får vi vite dette: ”Verdien av medborgarskap og utvikling av demokratiske ferdigheter er viktige dimensjonar i samfunnskunnskap” (LK06, s. 118). Også musikkfaget omfatter dannelsingspregede aspekter, men formuleringene er kanskje litt mer beskjedne : ”Som et skapende fag skal musikkfaget gi grunnlag for utvikling av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger” (LK06, s. 137). Alle disse formålsformuleringene løfter fram barnets og den unges liv i et framtidssamfunn. De skal på ulike måter bli forberedt på å leve et fullverdig liv i dette framtidssamfunnet.

Det er imidlertid ikke til å komme forbi at i utviklingen av det nye læreplanverket har grunnleggende ferdigheter fått mer eksplisitt oppmerksomhet enn det dannelsingsaspektet har fått. I veiledningen til de gruppene som utarbeidet læreplaner for fag, ble de grunnleggende ferdighetene forklart på denne måten:

Grunnleggende ferdigheter er ferdigheter som er avgjørende for utvikling av faglig kunnskap og viten, og for å kunne kommunisere og samhandle med andre i et bredt spekter av sammenhenger. De grunnleggende ferdighetene er faguavhengige i den

forstand at de er viktige for læring og utvikling i de fleste fag. Samtidig er de fagavhengige i den forstand at de utvikles på fagene premisser. (Utdanningsdirektoratet 2004, s. 5)

Den rød-grønne regjeringen, med Djupedal som statsråd for Kunnskapsdepartementet, varslet i sin regjeringserklæring at den ønsket å gi elevene en bredere basiskompetanse og stille tydeligere krav til grunnleggende ferdigheter. I den forbindelse viste den nye regjeringen til det opprinnelige oppsettet fra Kvalitetsutvalget (se ovenfor). Den gjorde den imidlertid ingen endringer i den forrige regjeringens oppsett av grunnleggende ferdigheter. I stedet ble en bredere basiskompetanse innarbeidet i læreplanverkets nye del II. (publisert juni, 2006; se ovenfor). Prinsippene for opplæringen i del II. inkluderer både læringsstrategier, motivasjon og sosial kompetanse. I forordet til den midlertidige utgaven av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* fra juni 2006 framhever Djupedal både de grunnleggende ferdighetene som er en arv fra den forrige regjeringen, og den noe bredere basiskompetansen (der læring og innsats inngår) som den nye regjeringen ønsker å legge vekt på: ”Kunnskapssamfunnet opnar mange vegar, men stillar nye krav til den enkelte. Grunnleggjande dugleikar i bruk av språket, i rekning og talforståing og bruk av digitale hjelpemiddel er nødvendig for å møte utfordringar i samfunnet. Dei grunnleggjande dugleikane kjem ikkje av seg sjølv, dei er eit resultat av læring og innsats. Motivasjon og lysta til å læe kan vere avgjerande for om ein lykkast eller ikkje.”

Grunnleggende ferdigheter i læreplanverkets generelle deler I innledningen til læreplanverket finner vi følgende formulering: ”I hver læreplan for fag er det en beskrivelse av hvordan utvikling av **grunnleggende ferdigheter** i faget både skal bidra til utvikling av elevens og lærerens fagkompetanse, og hvordan de grunnleggende ferdighetene er en integrert del av denne fagkompetansen” (s. 9). I innledningens omtale av kompetansemålene i de ulike læreplaner for fag, finner vi følgende formulering om forholdet mellom grunnleggende ferdigheter og kompetansemål: ”I kompetansemålene i læreplaner for fag er mål for de grunnleggende ferdigheter integrert på det enkelte fags premisser. De grunnleggende ferdighetene er: *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. Elevene skal i arbeidet med fagene tilegne seg de grunnleggende ferdighetene, som en forutsetning for videre utvikling og læring. (s. 10)

Grunnleggende ferdigheter i læreplaner for fag Mål for grunnleggende ferdigheter er blitt formulert i alle fagplaner i LK06. Målene skal gi uttrykk for hvordan det enkelte faget i læreplanen kan bidra til utvikling av de grunnleggende ferdighetene. Ut fra lesningen av oppsett om faget og grunnleggende ferdigheter, får man imidlertid inntrykk av at mange faggrupper må ha opplevd slike formuleringer som en noe kunstig pliktøvelse. Oppsettene blir stående litt isolerte i forhold til den øvrige fagpresentasjonen, samtidig som de gir inntrykk av å være litt programmatisk. Oppsettene proklamerer hvordan man i dette faget forstår de grunnleggende ferdighetene, og samtidig sies det noe om hvordan man i dette faget skal arbeide med utviklingen av grunnleggende ferdigheter. Det er imidlertid ikke alltid like lett å gjenfinne noe systematisk arbeid med de grunnleggende ferdighetene i de kompetansemål som er satt for faglig arbeid. Man får for så vidt en beskrivelse av hvordan de grunnleggende ferdighetene kommer til uttrykk i de ulike skolefagene. Man får derimot vite lite om hvordan de enkelte skolefagene skal bidra til å videreutvikle de grunnleggende ferdighetene.

Slik beskrives de grunnleggende ferdigheten i forhold til *norskfaglig opplæring* ("å kunne regne" ser ut til å bli opplevd som det største faglige fremmedelementet):

Å kunne uttrykke seg muntlig i norsk er å ha evnene til å lytte og tale og kunne vurdere elementene i en sammensatt talesituasjon som er en forutsetning for kommunikasjon med andre både når det gjelder sosialt samvær, arbeidsliv og deltakelse i offentlig liv. Å tale og lytte er grunnleggende menneskelige aktiviteter som norskfaget blir videreutviklet gjennom systematisk opplæring i ulike muntlige sjangere og aktiviteter.

Å kunne uttrykke seg skriftlig i norsk er også et ansvarsområde i norskfaget, fra den første skriveopplæringen til den videre skriveopplæringen gjennom 13 år. Skriftlighet i samfunnet er økende, ikke minst gjennom utviklingen av digitale kommunikasjonsformer, og kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere har blitt større. Skrivning er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform og en metode for å lære.

Å kunne lese i norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet. Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen og kan utvikle evnene til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og samfunnet.

Å kunne regne i norsk er en ferdighet som forutsetter et annet språk enn verbalspråket. Men disse språkene har et felles kunnskapsområde når det gjelder begrepsutvikling, logisk resonnering og problemløsning. Det gjelder også forståelse for form, system og komposisjon. Ved lesing av sammensatte tekster og sakprosa blir arbeidet med grafiske framstillinger, tabeller og statistikk viktig for forståelse.

Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster. I denne sammenheng er det viktig å utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder. Bruk av digitale verktøy kan støtte og utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner. (jfr. LK06, s. 43f)

På denne måten blir de grunnleggende ferdighetene forstått og beskrevet innenfor *samfunnsfag*:

Å kunne uttrykke seg munnleg og skriftleg i samfunnsfag inneber å fortelje om hendingar i fortida og samtida, å greie ut om stader og fakta og å bruke definisjonar, omgrep og faguttrykk til å forklare årsaker og verknader knytte til samfunn og kultur. Det inneber å kunne presentere resultat av eige arbeid tydeleg og forståeleg for andre, og å kunne samtale om sine egne og andre sine presentasjonar. Skriftleg og munnleg uttrykksevne vil seie å kunne reflektere over meningsinnhaldet i tekstar, bilete, film og gjenstandar, og å kunne samanlikne, argumentere og drøfte verdiar i informasjon og kjelder, i hypotesar og i modellar.

Å kunne lese i samfunnsfag inneber å setje seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglege tekstar og skjønnlitteratur med stigande vanskegrad for å oppleve kontakt med andre tider, stader og menneske. Å kunne lese vil samtidig seie å behandle og bruke variert informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar, globus og kart. For å forstå og delta aktivt i samfunnet ein lever i, er det òg nødvendig å kunne lese og samle informasjon frå oppslagsverk, aviser og Internett og vurdere dette kritisk.

Å kunne rekne i samfunnsfag inneber å behandle og samanlikne talmateriale om faglege tema, og å bruke, tolke og lage tabellar og grafiske framstillingar. Rekning i samfunnsfag handlar òg om å gjere undersøkingar med teljing, bruke målestokk på kart og rekne med tid.

Å kunne bruke digitale verkøy i samfunnsfag inneber å gjere berekningar, søkje etter informasjon, utforske nettstader, utøve kjeldekritikk og nettvett og velje ut relevant informasjon om faglege tema. Digitale ferdigheiter vil òg seie å vere orientert om personvern og opphavsrett, og å kunne bruke og følgje reglar og normer som gjeld for internettbasert kommunikasjon. Å bruke digitale kommunikasjons- og samarbeidsreiskapar inneber å utarbeide, presentere og publisere egne og felles multimediale produkt, kommunisere og samarbeide med elevar frå andre skular og land. (jfr. LK06, s. 120)

I *musikkfaget* blir de grunnleggende ferdighetene beskrevet på denne måten:

Å kunne uttrykke seg muntlig i musikk innebærer å synge, komponere ved å eksperimentere med stemmen og delta i samspill og vokal framføring. I tillegg dreier det seg om å kunne sette ord på hva en hører og selv ønsker å uttrykke og å formidle egne musikkopplevelser og refleksjoner om musikk som fenomen

Å kunne uttrykke seg skriftlig i musikk innebærer blant annet bruk av ulike former for notasjon. Dette er nødvendige verktøy både som støtte til musikalske forløp, og som ledd i improvisasjons- og lytteøvelser og for å kunne nedtegne og ta vare på egenkomponert musikk og dans. Skrivning benyttes også til å eksperimentere med språklig rim, rytme og klang og til å formidle musikalske opplevelser, ideer og foruttrykk og å reflektere over kunnskap i faget.

Å kunne lese i musikk dreier seg om å kunne tolke og forstå ulike musikalske uttrykk, symboler, tegn og former for notasjon. Evne til å konsentrere seg over tid er en viktig forutsetning for lesing. Gjennom lytting, musisering og tolkning av musikalske uttrykk og symboler gir musikkfaget viktige bidrag til dette. Lesing av tekster vil være av betydning som grunnlag både for ens egen komponering og som en kilde til refleksjon.

Å kunne regne i musikk innebærer å bli kjent med musikkens grunnelementer og ulike musikalske mønstre, variasjoner og former og å kunne beregne tid og rom i musikalske og kroppslige uttrykk. Gjennom gjenkjennelse og anvendelse av musikkens grunnelementer utvikles forståelse for hvordan ulike mønstre og strukturer preger kunstneriske og musikalske uttrykk.

Å kunne bruke digitale verkøy i musikk dreier seg om utvikling av musikkteknologisk kompetanse knyttet både til lytting, musisering og komponering. I musikkfaget inngår blant annet bruk av opptaksutstyr og musikkprogram for sette sammen og manipulere lyd til egne komposisjoner. I denne sammenheng inngår også kjennskap til kildekritikk og kunnskap om opphavsrett knyttet til ulik bruk av musikk. (LK06, s. 139)

Jeg tar med noen få eksempler også fra andre fags formuleringer om grunnleggende ferdigheter (dette gjør jeg for å vise at heller ikke i de andre skolefagene ser grunnleggende ferdigheter ut til å være tydelig integrert i fagforståelsen):

Kunst og håndverk:

Å kunne uttrykke seg muntlig i kunst og håndverk om sitt eget og andres arbeid er en viktig del av faget. Samtalen kan føres på ulike nivåer, fra det beskrivende til det mer analyserende og vurderende. Presentasjon av eget arbeid, muntlige beskrivelser og vurderinger står sentralt. Muntlig ferdighet er også viktig i forbindelse med refleksjon over og vurdering av opplevelser, estetiske virkemidler og sammenhenger. (LK06, s. 131)

Matematikk:

Å kunne lese i matematikk inneber å tolke og dra nytte av tekstar med matematisk innhold og med innhold frå daglegliv og yrkesliv. Slike tekstar kan innehalde ulike matematiske uttrykk, diagram tabellar, symbol, formlar og logiske resonnement LK06, s. 60).

Kroppsøving:

Å kunne skrive i kroppsøving handlar primært om skriftlege framstillingar av verksemd og vurdering. Det er mest relevant på høgare årstrinn. (LK06, s. 153)

Engelsk:

Å kunne regne i engelsk innebærer at en kan supplere regnekompetansen på morsmålet med de nødvendige uttrykk på engelsk. Å utnytte informasjon fra grafiske framstillinger, tabeller og statistikker er viktig for forståelse av engelske tekster (LK06, s. 95)

Mat og helse (tidligere: Heimkunnskap):

Å kunne bruke digitale verktøy i mat og helse gjer det mogleg å søkje etter informasjon, samanlikne og vurdere næringsinnhald og presentere fagleg innhald (LK06, s. 147)

Ut fra de sentrale styringssignalene, er det et krav at de grunnleggende ferdighetene skal være integrert i oppsettene av kompetansemål. Mitt inntrykk er imidlertid at det i oppsettene av kompetansemål er noe tilfeldig hvordan de grunnleggende ferdighetene kommer til uttrykk – bortsett fra digitale ferdigheter som stadig blir nevnt (se ovenfor om kompetansemål). De grunnleggende ferdighetene ser ikke ut til å være skikkelig integrert i læreplaner for fag. Det virker noe tilfeldig når og hvordan de blir integrert i kompetansemålene. Som vi så ovenfor: Forholdet til (allmenn)danning blir ikke løftet tydelig fram. Beskrivelsene kan derfor lett gi grunnlag for en instrumentalisme i tenkning rundt og bruk av grunnleggende ferdigheter.

Grunnleggende ferdigheter i veiledning fra Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet gir informasjon om og noe rettleiding i hvordan skolen skal tilrettelegge for utvikling av grunnleggende ferdigheter. På informasjonsarket *Hva er nytt eller forsterket* (i Kunnskapsløftet) fra Utdanningsdirektoratet

(http://w.w.w.utedanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1961;

utskriftsdato 24.02.07) finnes en kort informasjon om grunnleggende ferdigheter. Om omtalen av de grunnleggende ferdighetene i de enkelte læreplanene, heter det: ”Teksten tydeliggjør på hvilken måte de grunnleggende ferdighetene kan gjenfinnes i kompetansemålene i faget.”

Videre blir det angitt en lenke til et nettsted

(http://w.w.w.utedanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2145;

utskriftsdato 24.02.07), der man kan lese mer om de grunnleggende ferdighetene. På dette nettstedet blir betydningsinnholdet i hver av de grunnleggende ferdighetene presisert, samtidig som det blir stilt drøftings spørsmål ang hvordan skoler og lærebedrifter skal sikre at disse ferdighetene blir ivaretatt i opplæringen. Generelle synspunkter på betydningen av de generelle ferdighetene blir også presentert. Teksten parafraserer, men utdyper også teksten i Stortingsmelding 30 (2003 – 2004). (Allmenn)danningsaspektet er med. Det blir påpekt at ferdighetene er viktige for elevers og lærlingers personlige utvikling og (allmenn)danning. Gjennom å prioritere slike ferdigheter ønsker man å sikre at alle elever får gode forutsetninger for læring og for å mestre utfordringer i dagliglivet. De grunnleggende ferdighetene kan bli sett på som en verktøykasse for kompetanseutvikling. Å satse på slike grunnleggende ferdigheter er for så vidt ikke noe nytt, påpeker informasjonsarket fra Utdanningsdirektoratet. De har lenge vært vektlagt i skolens undervisning. Man har lenge sett det som viktig å legge til rette lærings situasjoner som kunne bidra til at elevene kunne få et læringsutbytte der slike ferdigheter stod sentralt. Likevel er det noe nytt her: ”Det nye med Kunnskapsløftet er at de grunnleggende ferdighetene skal være et prioritert område i alle fag”. Det heter at grunnleggende ferdighetene er både en forutsetning for å utvikle fagkunnskap og samtidig en del av fagkompetansen i ulike fag. At de blir betegnet som grunnleggende ferdigheter er for å få fram at ferdighetene er grunnleggende for læring og utvikling i alle fag. Når opplæringen skal bidra til utvikling av slike ferdigheter, forutsetter dette et utstrakt samarbeid mellom lærere og instruktører: ”Dette innebærer at lærere i ulike fag må samarbeide om opplæringen knyttet til grunnleggende ferdigheter, og at instruktøren/ faglig leder må arbeide med de grunnleggende ferdighetene i opplæringen i bedrift”. Dette kan leses som om de

grunnleggende ferdighetene kan bli sett på som et utgangspunkt for tverrfaglig undervisning, men Utdanningsdirektoratet er lite tydelige her

I den sentrale *strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005 – 2008* kommer grunnleggende ferdigheter bare indirekte inn ved at strategiplanen kort omtaler innholdet i læreplaner for fag (jfr. s. 9). I det nye programmet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* (se ovenfor) er et av de prioriterte områdene ”utvikling av grunnleggende ferdigheter i alle fag” (jfr. informasjonsark, s. 2). Utover dette virker planen for programmet relativt åpen.

Grunnleggende ferdigheter i lokale strategidokumenter

Grunnlagdokumentene for det nye læreplanverket understreker betydningen av at eleven tilegner seg både grunnleggende ferdigheter og (allmenn)danning, men likevel skyver de grunnleggende ferdigheter i forgrunnen. Skjer dette også i de lokale strategidokumentene? Skyver også de betydningen av de grunnleggende ferdighetene i forgrunnen? Eller fastholder man betydningen av skolens (allmenn)dannende funksjon? Er man lokalt opptatt av spørsmålet: Hvordan bidra til elevenes (allmenn)danning, og hvordan kan (allmenn)danning og grunnleggende ferdigheter sammen gi beredskap i møtet med aktuelle og framtidige samfunnsproblemer?

At reformen Kunnskapsløftet understreker betydningen av å utvikle grunnleggende ferdigheter, ligger langt framme i så godt som alle lokale strategidokumenter. At det er nødvendig med tiltak her, blir vektlagt i så godt som alle lokale planer for kompetanseutvikling. Ofte knyttes tiltak for utvikling av grunnleggende ferdigheter til tiltak som skoleeieren allerede har i gang (for eksempel kommunene D.1 og G.1). Men for øvrig blir det sagt lite konkret om hvordan man vil bidra til utvikling av grunnleggende ferdigheter. For en del ser lokale strategidokumenter også betydningen av (allmenn)danning. Sider ved (allmenn)danningen og beredskapen for framtidssamfunnet kommer til uttrykk når det for eksempel blir nevnt demokratiforståelse o.l. Men dette blir omtalt i veldig generelle ordelag uten konkretisering. (Allmenn)danning i form av skolefaglig kunnskap og innsikt blir ikke nevnt i særlig grad. Jeg skal ta med noen eksempler fra skoleeierens strategidokumenter.

Grunnleggende ferdigheter hos kommunale og fylkeskommunale skoleeiere

I plan for utvikling av skolen i kommune E.2 – en kommune som synes å ligge langt framme i arbeidet med implementeringen av Kunnskapsløftet - får de grunnleggende ferdighetene en grundig behandling (s. 10), og det blir redegjort for hvilke strategier kommunen akter å ta i bruk for å ivareta disse ferdighetene – enten alene eller i et regionalt samarbeid. Det blir også redegjort for lokale satsningsområder (s. 11ff og s. 16). Men relasjoner til (allmenn)danning kommer ikke klart fram.

Om skolen i kommune G.1 blir det fortalt i et informasjonsark på kommunenes hjemmeside at man allerede er godt i gang med arbeidet med grunnleggende ferdigheter og faglig arbeid for øvrig. Satsningsområder i kommunens skoler blir presentert: ”Regn med G.1” er kommunens satsning på realfag, ”G.1 – en by i bevegelse” handler om fysisk aktivitet i skolen og ”Gi rom for lesing” er skoleeiers satsning på lesing. ”Dette har vært satsningsområder i kommune G.1 i flere år, og vi føler vi er i forkant av utviklingen i norsk skole”, sier skoleeier. Heller ikke her kommer relasjoner til allmenndanning klart fram.

På hjemmesiden til kommune D.1 er lagt ut *Sektor – 7 – skole: Handlingsprogram 2007 – 2010*. Under 8.2 *Hovedutfordringer* er ett av de punktene som blir løftet fram *faglig forbedring innen grunnleggende ferdigheter*: ”Kommune D.1 har i fire år satset målbevisst på kompetansetiltak og systematisk arbeid med lesing, skriving og regning. Disse ferdighetene er helt grunnleggende for det enkelte barns muligheter for mestring i skolesituasjonen og ellers.” (s.3). Kunnskapsløftet får en liten omtale, der det blant annet heter: ”Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet” (s. 4). Dette medfører blant annet at grunnleggende ferdigheter styrkes, men forholdet mellom slike ferdigheter og (allmenn)danning nevnes ikke.

Innsendt fra denne skoleeieren er også en *hefteserie*, knyttet til prosjektet *D.1 tar ordet – Regn med D.1*. Hefter i serien omhandler blant annet forhold som har med de grunnleggende ferdighetene å gjøre (f. eks. ett hefte om kommunale standarder i lesing, skriving og regning, med henvisninger til grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftets læreplan, fire hefter om lesing og skriving på ulike trinn, fire hefter med tilknytning til matematikkopplæringen, ett heftet om IKT og digitale verktøy). Mange av de andre tilsendte dokumentene omhandler

også på ulike måter det pågående prosjektet om lese-, skrive- og regneopplæringen i kommune D.1. Forholdet mellom grunnleggende ferdigheter og (allmenn)danning blir imidlertid ikke påpekt i disse heftene og øvrige dokumenter fra denne skoleeieren.

Også i fylkeskommunale strategidokumenter blir de grunnleggende ferdighetene løftet fram – uten at man sier særlig mye om forholdet til (allmenn)danning. Ett unntak er denne skoleeieren: I en *strategisk plan for opplæring i E.I 2006 – 2010* blir vekten på utvikling av grunnleggende ferdigheter løftet fram, samtidig som man understreker at det er en sentral rolle for skolen å formidle verdier, (allmenn)danning og kultur.

En betingelse for god læring er et læringsmiljø som inspirerer, motiverer og legger til rette for innsats. Den enkelte skal møtes på sine egne vilkår og utfordres gjennom oppgaver, arbeidsmåter og samværsformer som gir rom for positive erfaringer, mestring, utvikling av selvtillit, selvfølelse og tro på egne evner. . . . Skolen skal gi elevene muligheter til å utvikle seg, slik at de kan gjøre reflekterte valg og påvirke sin egen fremtid. Kreativitet og nysgjerrighet er en kraft som er av stor betydning for lærelysten, læringsutbyttet og de utøvende og skapende aktivitetene i skolen. (s. 23)

Dette samles i målet: ”Stimulere til læringslyst og motivasjon for bedre resultater og høyere fullføringsgrad for elever, lærlinger og voksne” (s. 23).

Vi ser at i de lokale strategidokumentene, som i de sentrale styringssignalene, kan man finne grunnlag for at det blir utviklet en instrumentell holdning til grunnleggende ferdigheter. Vektleggingen på grunnleggende ferdigheter blir ikke balansert mot en tilsvarende vektlegging på (allmenn)danning.

Faglig innhold i sentrale styringssignaler

Faglige perspektiver har utviklet seg gjennom vår historie og våre tradisjoner. Skolefagene har tradisjonelt blitt sett på som speilbilder av sine respektive grunnlagsfag (grunnlagsfagene er også blitt kalt basisfag; det kan dreie seg om forskningsfag, kunsthøgskolefag, håndverksfag osv.; jfr. Larsen, 1970, 1974; se også Engelsen, 2003; Harbo, 1983). En viktig oppgave for opplæringen i skolen har tradisjonelt vært å gi elevene en fundamental forståelse for det perspektivet på verden som det enkelte grunnlagsfag representerer. I mange grunnlagsfag finnes det imidlertid ulike oppfatninger av viktige faglige perspektiver. Man kan i slike tilfeller velge å la skolefagene speile ulike aspekter ved grunnlagsfaget og dermed få fram litt ulike fag-

forståelser. Hvilken fagforståelse kommer til uttrykk i de sentrale styringssignalene for Kunnskapsløftet og LK06, og hvilke føringer trekkes for lokalt innholdsvalg?

Faglig innhold i politiske premissdokumenter

En klar politiske premiss som kom til uttrykk gjennom Stortingsmelding 30 (2003 – 2004), var at det konkrete innholdsvalget skulle overlates til ”de profesjonelle” (skolelederne og lærerne). La oss se på hvordan dette kommer til uttrykk i retningslinjer i læreplanverket og i veiledninger fra Utdanningsdirektoratet.

Faglig innhold i læreplanverket

LK06 er relativt kortfattet når det gjelder lokalt valg eller konkretisering av innhold (jfr. s. 10). Det stilles relativt åpent i hvilken grad skoleeier skal gå direkte inn i det lokale fagplanarbeidet. Etter ordlyden i læreplanteksten ser det dessuten ut til at oppgavene lokalt er svært begrenset når det gjelder innholdet i opplæringen. Det kan se ut som om man mener at det konkrete innholdet er fastsatt av sentrale myndigheter. Lokalt skal man derfor fordele innholdet i grunnskolen mellom de ulike årstrinnene, men, som vi skal se: For mange fag er innholdet i liten grad fastsatt sentralt. Fagplanene omfatter bare svært generelle innholdsangivelser. I LK06 blir det faglige innholdet beskrevet gjennom faglige formål, hovedområder i faget, faglige kompetansemål for (2.), 4., 7., og 10. trinn i grunnskolen. Vi skal nedenfor – for hvert av de tre utvalgte fagene - se nærmere på disse elementene i læreplanens innholdsbeskrivelser. Det er imidlertid nødvendig å ta forbehold om at de funn som her er blitt gjort, bare gjelder for de tre utvalgte fagene. Andre fag i læreplanverket kan ha retningslinjer for valg av konkret innhold som skiller seg fra de jeg her har funnet.

Om faglige formål Allerede i M87 innledet man alle fagplanene med en liten begrunnelse for faget som skolefag. L97 innledet man alle fagplanene med et litt større avsnitt om fagets plass i skolen, og dette leddet blir på en måte videreført i den nye læreplanen ved at alle fagplaner blir innledet med et avsnitt om Formål for faget. Formuleringene i de faglige formålsbeskrivelsene kan være retningsgivende for valg av faginnhold. Nedenfor har jeg med

utdrag fra formålsbeskrivelser i de tre utvalgte fagene. Utdragene er valgt ut fordi de kan gi retningslinjer for faglige innholdsvalg (samtidig gir faglige formålsbeskrivelser uttrykk for fagets betydning i elevenes dannelsingsprosess; se ovenfor).

I formålet for norskfaget (beskrevet over en side) får vi i planen for Kunnskapsløftet vite at ”Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling” (LK06, s. 41). Et hovedmål for norsk i grunnopplæringen (13 år) er å bidra å utvikle ”. . . språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring” (L06, s. 41). Barn og unge skal aktivt arbeide med det norske språket i egne tekster og møte andres språk. På den måten vil de bli innlemmet i kultur og samfunnsliv. De blir rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Norsk språk skal bli sett i et både samtidig og historisk perspektiv og på samme tid både i et nasjonalt og et globalt perspektiv. På den måten skal elevene få innsikt i og forståelse for det samfunnet de er en del av. De skal utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer. ”I denne sammenheng byr norsk kulturarv på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning nettopp når kommunikasjonen får nye former og perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen” (LK06, s. 41). I en situasjon, preget av kulturelt og språklig mangfold og internasjonalisering, skal det legges til rette for at barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold og lærer å skrive både bokmål og nynorsk. Vi får vite at *tekst* er blitt et viktigere begrep i norskfaget enn *litteratur*.

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige og skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, refleksjon og vurdering. (LK06, s. 41)

Norskfaget skal legge til rette for utvikling av den enkeltes språk- og tekstkompetanse ut fra elevenes evner og forutsetninger. Gjennom lesing og skriving kan barn tidlig utvikle tanker, utforske nye verdener og stå fram med egne meninger og vurderinger. Etter hvert vil de unge få orientert seg i og tolke skjønnlitteratur og sakprosa fra fortid og samtid og fordype seg i selvvalgte emner. Slik får de mulighet til å utvikle perspektiv på teksthistoriens lange linjer, brudd og konflikter – så langt formålet for norskfaget i LK06.

Om formålet for samfunnsfag (der *samfunnskunnskap* inngår) får vi blant annet vite at faget skal medvirke til forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal bidra til at elevene blir aktive samfunnsborgere som deltar i vårt demokrati. Faget skal stimulere til utvikling av kunnskap om det kulturelle mangfoldet i verden i fortid og nåtid. Det skal videre bevisstgjøre om hvordan det sosiale fellesskapet påvirker våre holdninger, kunnskaper og innstillinger. Og elevene skal forstå hvordan den enkelte kan påvirke fellesskapet og egen livssituasjon (jfr. LK06, s. 117). *Samfunnskunnskapsfaget* generelt beskriver læreplanen på denne måten:

Samfunnskunnskap omfatter emna sosialisering, politikk, økonomi og kultur og handler om samkjensle og motsetnader mellom menneske i eit samtidsperspektiv. Samspelet mellom kulturelle normer og samfunnsstyring på den eine sida og individuelle handlingar og val på den andre er sentralt i hovudområdet. Verdien av medborgarskap og utvikling av demokratiske ferdigheiter er viktige dimensjonar i samfunnsfaget. (LK06, s. 118)

I *formålet for musikkfaget* finner vi denne formuleringa

Alle barn, unge og voksne i vårt samfunn har et forhold til musikk. Musikk brukes i mange forskjellige sammenhenger og har dermed ulike funksjoner og også ulike betydning for hver enkelt av oss. Musikk tar opp i seg, uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske. Musikk er derfor en kilde både til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur. (LK06, s. 137)

Ifølge læreplanen for Kunnskapsløftet, bidrar musikkfaget til skolens totale formål på denne måten: ”Den samlede kompetanse i musikk og dans bidrar til å oppfylle skolens mål om å utvikle skapende, samhandlende og integrerte mennesker som er i stand til å realisere seg selv på måter som kommer individ og samfunn til gode” (LK06, s. 137). For musikkfaget mer spesielt blir dette formålet formulert: ”Som et allmenndannende kunstfag skal musikkfaget gi elevene grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk. Som et skapende fag skal musikkfaget gir grunnlag for utvikling av kreativitet og skapende evne slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger” (LK06, s. 137). Det blir også formulert et faglig formål ut fra det faktum at faget skal fungere i et flerkulturelt samfunn: ”I et flerkulturelt samfunn kan faget medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv, toleranse og respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt” (LK06, s. 137).

Vi ser at i fagplanenes formålsformuleringer finner man mye bruk av pluralistiske formålsformuleringer (se kap. 2). Harmoni- og konsensusformuleringene (kap. 2) er heller ikke få. Formålsformuleringene er mangetydige. De kan sannsynligvis legitimere svært ulike pedagogiske grunnsyn og svært ulike valg av faglig innhold. Formuleringene gir lite hjelp til konkret innholdsvalg. Imidlertid kan de muligens sette sperrer for noen innholdsvalg som ikke er i samsvar med formålsformuleringene.

Om faglige hovedområder For alle fag angis det faglige hovedområder. *Norsk* er for eksempel på alle trinn delt i fire hovedområder: Muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster, språk og kultur. Tydeligst er kanskje litteraturen til stede i området *språk og kultur*(?)

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

Også i beskrivelsene av norskfaglige hovedområder finner vi igjen de mangetydige formuleringene som kan brukes til å forsvare mange ulike valg av faglig innhold.

På alle trinn i den 10-årige grunnskolen har *musikkfaget* tre hovedområder - musisere, komponere og lytte. De blir beskrevet på denne måten:

Hovedområdet *musisere* har musikkopplevelse, forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring, som faglig fokus. Hovedområdet omfatter praktisk arbeid med sang, spill på ulike instrumenter og dans, innenfor ulike musikalske sjangere og uttrykk på alle årstrinn. Dette innebærer bruk av musikkens grunnelementer (puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form), trening av musikalsk hukommelse og forestillingsevne og musikkorientering i praksis. Sentralt i dette hovedområdet står øving, musikalsk kommunikasjon, samspill, samhandling og formidling.

Hovedområdet *komponere* har musikkopplevelse og musikalsk skaping som faglig fokus omfatter skapende arbeid med musikk og dans innenfor varierte uttrykk. Her inngår å utforske og eksperimentere med musikkens grunnelementer, utforske stemmen, sette sammen musikalske forløp i lyd og bevegelse og skape egne musikalske uttrykk. Dette innebærer bruk av musikkens grunnelementer på varierte måter, oppøving av musikalsk hukommelse og forestillingsevne og trening i musikalsk kommunikasjon og formidling. Ulike musikkinstrumenter og digitale verktøy anvendes både i musikalsk skaping og til opptak og bearbeiding av lyd og musikk til ens egne komposisjoner. Komponere omfatter også musikkorientering og refleksjon om musikk og musikalske erfaringer.

Hovedområdet *lytte* har musikkopplevelse og refleksjon som faglig fokus. Å kunne lytte er en grunnleggende forutsetning både for musikkopplevelse og for egne utøvelse, alen og i samspill med andre. Et samfunn med overflod av lyd og musikk krever musikalsk skjønn og vurderingsevne hos den som lytter. Hovedområdet omfatter utvikling av følsomhet for musikkens grunnelementer og ulik bruk av disse og kjennskap til og fortrolighet med ulike former for musikk. Her inngår arbeid med barnesangkultur, samisk musikk og folkemusikk, kunstmusikk, improvisert og rytmisk musikk. (LK06, s. 138f)

Beskrivelsene av faglige hovedområder i musikk gir samme inntrykk: Det dreier seg om formuleringer som kan legitimere mange ulike valg av musikkfaglig innhold.

Samfunnsfag er i grunnskolen helt tradisjonelt delt i *geografi, historie, samfunnskunnskap*. (mens det i videregående opplæring er inndelt på denne måten: Individ og samfunn, arbeidsliv og næringsliv, politikk og demokrati, kultur, internasjonale forhold; jfr. LK06, s. 118). Dette er i motsetning til naturfag i grunnskolen. I dette faget har man forlatt den tradisjonelle inndelingen i fagområder og – noe utradisjonelt – på alle nivåer delt faget i disse seks hovedområdene: Forskerspiren, mangfold i naturen, kropp og helse, verdensrommet, fenomener og stoffer, teknologi og design. Vi kan ta med beskrivelsen av *Forskerspiren*:

Naturvitenskapen framstår på to måter i naturfagundervisningen: Som et produkt som viser den kunnskapen vi har i dag, og som en prosess som dreier seg om naturvitenskapelige metoder for å bygge kunnskap. Prosessene dreier seg om hypotesedanning, eksperimentering, systematiske observasjoner, åpenhet, diskusjoner, kritisk vurdering og begrunnelser for konklusjoner og formidling. *Forskerspiren* skal ivareta disse dimensjonene i opplæringen. (LK06, s. 82)

Et spørsmål: Kunne det ikke i samfunnsfag/samfunnskunnskap i grunnskolen også vært plass til en "forskerspire"? Det hadde skapt større konsistens i fagplanene dersom disse to skolefagene som representerer store forskningsområder i vårt samfunn, begge like tydelig hadde gitt plass for en opplæring med rom for en spørrende holdning til fagets kunnskapsgrunnlag. Også samfunnsfag/ samfunnskunnskap gir rom for den spørrende forskerholdningen, men forskerspiren kunne likevel vært tydeligere til stede.

Om kompetansemål i fag Kompetansemål er allerede omtalt ovenfor. La oss ta bare ett eksempel for å minne om hvordan de er formulert – svært ofte i flertydige formuleringer:

Norsk/ Muntlige tekster etter 4. årstrinn:

Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:

- samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjoner og praktisere regler for gruppesamtaler
- fortelle, forklare, gi og ta imot beskjeder
- forklare hvordan man gjennom språk kan krenke andre
- gi uttrykk for egne tanker og opplevelser om barnelitteratur, teater, filmer, dataspill og TV-programmer
- framføre tekster for medelever (LK06, s. 45)

Slike måloppsett gir lite entydige føringer for det faglige innholdsvalget.

Faginnhold i veiledning fra Utdanningsdirektoratet

Et informasjonsark fra Utdanningsdirektoratet foreslår, for faglige formål, refleksjonsspørsmål som kan være utgangspunkt for et lokalt læreplanarbeid:

- Hvilken rolle har opplæringen i faget i forhold til samfunns- og kulturlivet i skolen?
- Hva er hensikten med opplæring i faget i forhold til videre studier og arbeidslivet?
- Hvilke overordnede mål skal opplæringen i faget sikte mot?
- Hva er sammenhengen mellom opplæringen i faget og de overordnede målene og verdiene i generell del?
- Hvordan kan opplæringen i faget bidra til å utvikle motivasjon og læringsstrategier som setter elevene og lærlingene i stand til å tilegne seg kunnskap i et livslangt læringsperspektiv?
- Hva er fagets ansvar når det gjelder å tilrettelegge for utvikling av ferdigheter som er grunnleggende redskaper for videre læring og utvikling?
(http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2123; utskriftsdato 24.02.07)

Utover dette, ser det ut til at direktoratet bidrar med lite hjelp og veiledning for det konkrete innholdsvalget.

Styringssignalenes angivelser for innholdsvalg – en drøfting

Innholdsangivelser, som de vi ovenfor har sett på, kan rettferdiggjøre mange ulike valg av innhold – ut fra ulike pedagogiske grunnsyn og fagsyn. Jeg gjentar enda en gang at de funn som her er gjort, bare kan gjøres gjeldende for de tre fagene som jeg her har sett på. (I tilknyt-

ning til naturfag blir det for eksempel sagt at man skal formidle den naturfaglige kunnskap vi i dag har; jfr. LK06, s. 82. Også matematikkfaget har relativt klare innholdsangivelser; jfr. LK06, s. 57ff.)

Jeg tar med en målformulering fra L97 (dette var en typisk måte å formulere mål på i L97): ”Møte tekstar av forfattarar som til dømes Henrik Wergeland, Bjørnstjerne Bjørnson og Barbra Ring, høyre eller lese kunsteventyr av H.C. Andersen og Regine Norman” (Fra området *Lese og skrive*, s. 120.). Et stort antall navn på en mengde ulike forfattere og helter av ulike slag ble nevnt i målene i denne læreplanen. Dette ble også kritisert, men: I LK06 blir det i det hele tatt ikke nevnt noen navn.

Vi kan ikke regne med at alle lærere, lærebokforfattere osv. har samme pedagogiske grunnsyn og fagsyn som medlemmene i fagplangruppene for disse fagene. De vil derfor kunne tolke angivelsene annerledes enn de opprinnelig – i fagplangruppene – ble tenkt. Debatten rundt den nye planen har påpekt at ”innholdsløse kompetansemål” i noen fagplaner gir stor makt til forlag, til lærebokforfattere og til dem som lager de nasjonale prøvene. Man har spurt: Burde ikke alle fagplanene inneholde tydelige retningslinjer for valg av det konkrete innholdet? Det kan se ut fagplangruppene ikke har fått i oppdrag å reflektere over *hva det er ved "vårt fag" som gjør det til et viktig skolefag, og hvilke kunnskaper og innsikter som dette faget kan/må formidle til neste generasjon?*

Faglig innhold i lokale strategidokumenter

Vi har ovenfor sett at de sentrale styringssignalene for flere fag knapt nok gir føringer for valg av faglig innhold. Dette valget overlates – uten særlig klare retningslinjer - til ”de profesjonelle”. Dette leder oss til spørsmål om de føringer for valg av konkret faglig innhold som skoleeiere eventuelt trekker opp i sine lokale strategidokumenter. Blir det lagt opp til genuine lokale valg mht. innhold og organiseringen av innholdet, eller lar man tilgjengelige lærebøker og lignende styre valg og organisering av innhold? Gir man retningslinjer for hvordan faglig innhold kan bli valgt og/ eller konkretisert, slik at innholdet samsvarer med kompetansemålene?

Generelt sett er situasjonen denne: Det gis vanligvis ikke noen føringer for konkretisering av faglig innhold i lokale strategidokumenter. Man knytter sjelden sammen kompetansemål og

valg/ organisering av faglig innhold. Man gir sjelden retningslinjer for hvordan faglig innhold kan velges og/eller konkretiseres. I en del planer for kompetanseutvikling (f. eks. kommune A.3) vil man utvikle fagkompetansen i det pedagogiske personalet, men slike planer for kompetanseutviklingstiltak blir sjelden knyttet direkte til fagplanenes rammer for valg av konkret faglig innhold. Dette gjelder i like stor grad for kommunale og fylkeskommunale skoleeiere.

Faglig innhold i kommunale og fylkeskommunale strategidokumenter

I en tilsendt *regional kompetanseplan for Kunnskapsløftet 2005 – 2008 (med tiltaksdel for 2007)* i den regionen som kommune E.1 tilhører, blir det uttalt følgende ”Læreplanene gir ingen beskrivelse av innholdet i de ulike fagene, slik vi kjenner fra tidligere. Dette gir økt lokal frihet når det gjelder organisering av opplæringen, undervisningsmetoder og valg av lærestoff” (s. 15). Det gis imidlertid i dokumentet ingen anbefalinger eller retningslinjer for hvordan man lokalt skal møte de utfordringer som den økte friheten til valg av blant annet lærestoff medfører.

I fylkeskommunen C.I har man valgt en organisering med en *fagforumsmodell* (tilsendt dokument, datert mai 2006). Siktemålet er blant annet at gjennom fagforaene skal en bedre sikre at alle elever, lærlinger og lære kandidater i fylket vil møte de samme kravene og den samme forståelsen av innhold, kompetansemål og grunnleggende ferdigheter. Skoleeier vil lettere kunne ivareta sitt ansvar for dette, mener fylkesrådmannen, gjennom bredt skolefaglig samarbeid mellom ulike aktører i velfungerende fagfora (for oversikt over de 20 fagforaene, se s. 4). Oppgavene til fagforaene vil være knyttet til at de skal drøfte, vurdere og utarbeide felles løsninger for skolene, der dette er nødvendig (mens faggruppene ved skolen tar for seg mer lokale løsninger). Fagforaene er tiltenkt en rolle blant annet i konkretiseringen av lokalt faglig innhold. De skal ”Bestemme det faglige innholdet for å nå kompetansemålene i læreplanen (for yrkesfaglige programområder – relatert til kompetanseplattformene)” (s. 6). Det blir ikke sagt veldig konkret hvordan valg av faglig innhold skal skje, men man forstår at skoleeier ser arbeid med slike valg som nødvendige.

Fylkeskommunen G.I har på internett lagt ut *Strategisk plan for kompetanseutvikling 2005 – 2008*. Der finner vi blant annet fagkompetanse og didaktikk som hovedområde for kompetanseutvikling (med delområder og krav, jfr. tabell 3).

Hovudområde	Delområde	Krav
Fagkompetanse og didaktikk	Fag i høve til skolen sin tilbudsstruktur	▪ Har formell kompetanse i undervisningsfaga
	Nye læreplanar	▪ Kjenner innhaldet i dei aktuelle læreplanane og kan operasjonalisere måla i læreplanane
	Basisdugleikar	▪ Kan integrere dei fem basisdugleikane i alle fag

Tabell 3: Fylkeskommune G.I – fagkompetanse og didaktikk (utdrag fra større tabell over kompetanseutviklings-tiltak.

Det pedagogiske personalet skal med andre ord ha god fagkompetanse og god fagplankompetanse, og de skal kunne konkretisere det faglige innholdet i planen (og integrere de grunnleggende ferdighetene i sin konkretiserte fagplaner). Ut over dette, gis det ingen konkrete føringer eller veiledning for valg av faglig innhold.

Arbeidsmåter i sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter

I dette avsnittet vil vi først se på de generelle retningslinjer som blir gitt for valg av arbeidsmåter. Deretter vil vi spesielt se på hva som blir sagt om utvikling av elevenes læringsstrategier. Videre vil vi se på hvordan man tenker seg at det skal bli tilrettelagt for tilpasset opplæring og for utvikling av sosial kompetanse. For hvert av de tre undertemaene ser jeg først på sentrale styringssignaler og deretter på lokale strategidokumenter.

Generelle retningslinjer for valg av arbeidsmåter i sentrale styringssignaler

Tidligere læreplaner har hatt mye å si om arbeidsmåtene. N39 presenterte en ”arbeidsskolepedagogikk”, og i tilknytning til utvikling av planen ble det sagt sa at ”arbeidsmåten var pensum”. Ut fra dette ble gruppearbeid og undersøkende læringsmåter anbefalt. Også i M74 og i M87 ble slike arbeidsmåter anbefalt. M87 inkluderte, i tillegg til anbefalingene, en lang og grundig beskrivelse av prosjektarbeid. L97 gikk et skritt lenger. Den gjorde lek, tema- og prosjektarbeid obligatorisk (med prosentangivelser for de to siste; prosentangivelsene var først obligatoriske, men i 1999 ble de gjort veiledende; jfr. Koritzinsky, 2000). L97-undersøkelsene undersøkte i hvilken grad lærerne hadde gått over til å bruke prosjektarbeid. Forskerne fant nok slikt arbeid, men de fant også ganske mye tradisjonell klasseromsundervisning. LK06 overlater valget av arbeidsmåter i undervisningen til ”de profesjonelle”. (Noen kompetansemål gir riktignok implisitte føringer for valg av

arbeidsmåter.) Vi kan spørre hvilke konsekvenser mangelen på konkrete retningslinjer vil få for læreres bruk av arbeidsmåter. Vil de fremdeles legge til rette for elevaktiverende arbeidsmåter, eller vil læreaktive formidlingsmetoder bli foretrukket? Dette spørsmålet ligger egentlig utenfor rammen av dette prosjektet og denne rapporten, men hva sier de lokale strategidokumentene?

Retningslinjer generelt for valg av arbeidsmåter i lokale strategidokumenter

Jeg spør: Hva skjer når læreplanen ikke lenger oppmuntrer lærerne til å ta i bruk bestemte arbeidsmåter i opplæringen? Gir lokale strategidokumentene noen føringer for metodiske valg? Gir de lokale strategidokumentene retningslinjer for (kompetanse)måltrettet elevaktivitet?

Svaret er at de lokale strategidokumentene – enten de er fra kommunale eller fylkeskommunale skoleeiere gir få føringer (om i det hele tatt noen) på det konkrete valget av arbeidsmåter. Metodeproblematikk – hvis den i det hele tatt blir omtalt – blir omtalt i generelle ordelag. Det blir sjelden eller aldri påpekt at det bør være samsvar mellom kompetansemål og valg av arbeidsmåter. Noen få fagplaner fra skoleeiere inkluderer imidlertid relativt generelle omtaler av arbeidsmåter. Blant de gjennomførte kompetanseutviklingstiltakene i fylkeskommune D.I for 2005 finner vi for eksempel flere tiltak som dreier seg om arbeidsmåter. Det framgår imidlertid ikke hvorfor akkurat disse arbeidsmåtene var vektlagt: Kurs i læringsstiler var knyttet til differensiering og tilpasset opplæring. Skolebesøk og kurs i pedagogisk bruk av IKT var knyttet til læringsmetoder og læringsarenaer. Planlagte tiltak for 2006 er knyttet til differensiering og tilpasset opplæring (kurs i læringsstiler og kurs m.m. om individuelle læreplaner), læringsmetoder og læringsarenaer (blant annet kurs i bruk av skolebibliotek). Knyttet til vurdering er blant annet kurs i digital mappevurdering. En rekke seminarer er knyttet til området læreplaner (jfr. s. 13)

Noen av skoleeierne framhever betydningen av å bruke mange og ulike læringsarenaer. Dette gjelder for eksempel kommune D.1. Et av heftene i kommunens hefteserie (se ovenfor) omhandler bruk av ulike *læringsarenaer* (hefte 11, 2006 høst). I innledningen finner vi denne formuleringen:

Til sammen tilstrebes et spekter av læringsarenaer for barn og unge som får sin opplæring og forberedelse til voksent, aktivt samfunnsliv. Utfordringen på de ulike læringsarenaene ligger ofte i å få til gode arbeidsprosesser, der elevene er seg bevisst sin egen læring. Det dreier seg om prosesser der arbeidet er meningsfylt og rettet mot mål og resultater for den enkelte elev, i individuelt arbeid og i sammenheng med andre.

Grunnskolen får gjennom ny læreplan nye utfordringer. Høy grad av metodefrihet og krav til tilpasning i opplæringen oppfordrer til å se nærmere på skolens læringsmiljøer. (s. 4)

De læringsarenaene som får en kort omtale i dette hefte, er: skolebiblioteket (s. 5 – 8), folkebiblioteket (s. 20f), digitale verktøy (s. 9), internett (s. 10), uteskole (s. 11 - 13), aktiv ute (i skolegården, jfr. s. 14f), elevbedrift (s. 16f), media (som lærings- og presentasjonsarena; jfr. s. 18f), Den kulturelle skolesekken (s. 22).

Fylkeskommunen D.I har en *kompetanseplan 2005 – 2008*. Der blir det stilt kompetansekrav til det pedagogiske personalet i opplæringen. Lærerne må blant annet ha kompetanse mht mange og varierte undervisningsmetoder. De må kunne bruke dem systematisk og målrettet. De må videre kunne legge til rette for at elevene kan ta i bruk mange ulike arenaer i sitt læringsarbeid. Fylkeskommunen G.I løfter også fram betydningen av å bruke mange ulike læringsarenaer, uttrykt i to punkter: 1) Systematisk leggje til rette for at elevane kan ta i bruk mange ulike arenaer knytt til alternative undervisningsformer, 2) Ta heile skolen i bruk eller ”flytte skolen ut”. Man påpeker dessutan at det skal være variasjon i bruk av læremiddel. Et dokument fra fylkeskommunen I.I løfter også fram betydningen av å bruke mange læringsarenaer:

Videre skal lærerne ta i bruk ulike læringsarenaer, som for eksempel det omliggende næringsliv. Ledelsen, både ved den enkelte skole og i sentraladministrasjonen, må tenke nytt i forhold til organisering og ressursutnyttelse.

...

Læring skal foregå på flere arenaer. Skolene må søke samarbeidspartnere i lokalsamfunnet og fungere både som kunnskapsformidlere og pådrivere innen nyskapsarbeid. Skolen skal fremme gründerkultur og bidra til at elevene ser framtidige arbeidsmuligheter i lokalsamfunnet. (s. 16)

Noen få skoleeiere syner å være ganske styrende når det gjelder metodevalg. Blant disse er kommune E.1. På skoleeiers hjemmeside finner vi et informasjonsark om skolen i kommunen. Det blir orientert om at kommunen velger spesielt å synliggjøre tre begreper for skolevirksomheten:

1. **Kunnskapsskolen.** I kommune E.1 dyktiggjør vi elevene i matematikk gjennom en individuelt tilpasset undervisning. Lese- og skriveopplæringen baseres på Jørgen Frost-pedagogikken. Matematikk og norsk er nøkkelfag for å tilegne seg ytterligere kunnskap.
2. **Forskerskolen.** Vekker elevenes nysgjerrighet og oppmuntrer dem til å ”finne svarene”. Til dette er natur og nærmiljø viktig. Metode: Tema og prosjektarbeid. Bifrost-metodikken
...
3. **Kulturskolen.** Kultur i grunnskolen er lokalt forankret med utgangspunkt i geografi, kunst, musikk, litteratur, arbeidsliv, idrett og friluftsliv – likevel med åpning og nysgjerrighet mot internasjonalitet og solidaritet. Grunnskolen skal intensivere samarbeidet med den kommunale Kulturskolen.

Her ser det ut som om skoleeier for en del har tatt metodevalgene (se også s. 9) – noe som synes å gi lite handlingsrom for ”de profesjonelles” valg av hensiktsmessige arbeidsmåter i opplæringen.

Læringsstrategier i sentrale styringssignaler

Både i grunnlagsdokumentene og i selve læreplanverket anbefaler man at lærerne jobber med å bevisstgjøre elevene på de læringsstrategiene som blir anvendt for å få et godt læringsutbytte. Fra en side sett, kan vekten på læringsstrategier bli sett på som en videreføring av arbeidsskolepedagogikken. Elevene skal ikke bare være aktive og settes i elevaktiviserende læringssituasjoner. De (og deres lærere) skal bevisstgjøres på hva slags læringsaktiviteter som i ulike situasjoner og i forhold til ulike kompetansemål gir best læringsutbytte.

Læringsstrategier i politiske premissdokumenter Kvalitetsutvalget (NOU 2003: 16) framhevet i sin utredning (med støtte i Piaget og Vygotsky) konstruktivistisk læringsteori med vekt på at elevene måtte konstruere sin egen kunnskap. Man framholdt at elevens egen aktivitet er avgjørende for at læring skal skje (jfr. s. 15f; se også ovenfor). Lærerens viktigste oppgave skulle ikke lenger være undervisning i tradisjonell forstand. Læreren måtte bidra med å skape gode situasjoner for elevenes læring. Læringsstrategier var et viktig stikkord for Kvalitetsutvalget: ”Siden læring er avhengig av elevens aktive læringsarbeid, vil det være viktig med gode læringsstrategier. Slike strategier for læring kan være av forskjellig slag, og det er ikke slik at disse utelukker hverandre. Tvert imot er det viktig for elevene å være utrustet med et repertoar av gode læringsstrategier som kan brukes etter hva læringssituasjonen krever” (s. 16). Det ble referert til internasjonale undersøkelser som viste at norske elevers læringsstrategier ikke er gode nok (jfr. s. 77). Utvalget knytter begrepet læringsstrategier sammen med

begrepet selvregulert læring. For å oppnå selvregulert læring, må elevene blant annet kunne benytte ulike læringsstrategier – planlegge, sette mål og sjekke læringen underveis, og slike læringsstrategier må være knyttet til et nettverk av fagkunnskap, uttalte Kvalitetsutvalget (jfr. NOU 2003: 16, s. 77).

Vekten på elevenes læringsstrategier ble videreført i *Stortingsmelding 30 (2003 – 2004)*. PISA-undersøkelsene viser at norske elever i liten grad mestrer det å lære, påpekte meldingen (jfr. s. 14). L97-undersøkelsene hadde dessuten påvist at i norsk skole finner man et høyt aktivitetsnivå, men liten bevissthet om hva som er siktemålet med aktivitetene (jfr. s. 15). Det blir ofte lite systematikk i læringsarbeidet – særlig i forbindelse med nyere arbeidsformer som lek, tema- og prosjektarbeid, mente meldingen. (Motivasjon og) læringsstrategier ble plassert som et punkt i den såkalte Skoleplakaten (som etter Stortingets behandling fikk navnet Læringsplakaten): ”. . . stimulere elevene og lærlingene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning” (s. 36) Departementets melding påpekte at læringsstrategier måtte bli sett i sammenheng med læring av grunnleggende ferdigheter og den øvrige skolefaglige læringen: Læringsstrategier omfattet, sa meldingen videre, evne til å organisere og regulere egen læring. Elevene måtte kunne bruke læringstiden effektivt. De måtte kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap. Ny kunnskap måtte kunne overføres til nye situasjoner i utdanning, i arbeid og i fritid. Utvikling av gode læringsstrategier ble sett på som et viktig element i arbeidet med å legge til rette for livslang læring (jfr. s. 36).

Også *Stortingsmelding 16 (2006 – 2007)* viser til L97-undersøkelsene og skriver blant annet dette om det inntrykket man får av arbeidet i norske klasserom (på ungdomstrinnet): ”Elevoppgaver og aktiviteter blir i mindre grad satt inn i en større kunnskapsmessig, faglig og teoretisk ramme. Det overordnede, metakognitive aspektet ved læring, det vil si spørsmål rundt hva man har lært, om man har forstått det, hva man må gjøre for å forstå bedre, og hvordan læringen henger sammen med det man har lært tidligere, ser ikke ut til å være fremtredende i denne undersøkelsen” (s. 30). Meldingen er imidlertid lite tydelig på hvordan man skal få til mer bevisst tenkning rundt læringsstrategier i norske klasserom.

Læringsstrategier i læreplanverkets generelle deler LK06 berører på flere (men kanskje litt inkonsistente) måter sider ved bevisstgjort læringsstrategier. At den enkelte har ansvar for sin egen læring og selv bygger opp sin kunnskap, blir understreket allerede i den generelle lære-

planen (L93). Under ”det arbeidende menneske” heter det blant annet – i et litt mer poetisk språk enn det som preger læreplanverket forøvrig:

Elevene bygger i stor grad selv opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger. Dette arbeidet kan oppmuntres og påskyndes – eller hemmes og hindres – av andre. Vellykket læring krever en dobbelt motivering: både hos eleven og læreren.

Opplæringen må derfor fremme evnen til flid og til å gjøre seg umak. Den må nøre utholdenhet, ved å la de unge oppleve at erfaring, kunnskaper og anlegg gir bedre mestring og blir verdsatt. God undervisning skal gi elevene erfaringer i å lykkes i sitt arbeid, gi tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv. (LK06, s. 10)

Vekten på læringsstrategier kommer videre til uttrykk i Læringsplakaten (LK06, s. 31). Der heter det at skolen og lærebedriften skal: ”stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning” (LK06, s. 31). Men i prinsippene for opplæringen i Læreplanverkets del II (som altså ble utarbeidet av den rød-grønne regjeringen, og publisert sommeren 2006) kommer vekten på utvikling av læringsstrategier enda tydeligere fram. Blant de prinsippene som blir løftet fram, er nettopp ”motivasjon for læring og læringsstrategier” (jfr. LK06, s. 32). Om læringsstrategier, heter det her:

Læringsstrategier er framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner. Gode læringsstrategier fremmer elevenes motivasjon for læring og evne til å løse vanskelige oppgaver også i videre utdanning, arbeid eller fritid.

Opplæringen skal bidra til at elevene er seg bevisst hva de har lært og hva de må lære for å nå målene. Hvilke læringsstrategier elevene bruker for individuell læring og læring sammen med andre, vil avhenge av deres forutsetninger og den aktuelle læringssituasjonen. Opplæringen skal gi elevene kunnskap om betydningen av egen innsats og om bevisst bruk og utvikling av læringsstrategier. (LK06, s. 33)

Man kan imidlertid spørre om kritisk tenkning som også blir løftet fram i Læringsplakaten (se ovenfor), i det minste blir litt underkommunisert her(?)

Læringsstrategier i læreplaner for fag Får vekten på læringsstrategier nedslag også i læreplaner for fag? Dette spørsmålet skal vi se nærmere på nedenfor.

La oss først se på formålformuleringene for de tre utvalgte fagene: I formålet i *læreplanen i norsk* finner vi denne lille setningen: ”I tillegg skal faget stimulerer til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skrivevaner og gode lese- og skrivevaner” (s. 41). Dette kan ikke sies å være stort mer enn en parafrasering

av den teksten man kan finne på mer overordnede styringsnivåer(?) Noen konkretisering av hva som menes med læringsstrategier i norskfaget finner vi ikke her. I formålet i *læreplan for samfunnsfag* er vekten på læringsstrategier i enda mindre grad til stede, men det er mulig at denne formuleringen indirekte sier noe om læringsstrategier: ”Ved å gjere elevane nyfikne og stimulere til undring og skapande arbeid vil faget kunna setje dei betre i stand til å forstå seg sjølve, meistra si eiga verd og motivere til ny innsikt og livslang læring” (s. 117). I formålet i *læreplanen i musikk* er det derimot vanskelig å finne formuleringer som løfter fram vekten på læringsstrategier i faget. Hva så med *kompetansemålene i selve fagplanene* – blir betydningen av læringsstrategier løftet fram der? Vi tar fram igjen kompetansemål for 10. trinn i de tre utvalgte fagene (se ovenfor). I Norskplanen er det vanskelig eller nesten umulig å påstå at noen av kompetansemålene på 10. trinn handler om utvikling av eller bevisstgjøring av læringsstrategier. Mange av kompetansemålene for samfunnskunnskap på 10. trinn nødvendiggjør en elevaktiv opplæring, der elevene skal planlegge og gjennomføre små undersøkelser for å finne ut av spørsmål med tilknytning til samfunnskunnskap, men ingen av disse kompetansemålene dreier seg direkte om bruk og utvikling av elevenes læringsstrategier. Heller ikke i musikkplanen er læringsstrategier noe vesentlig element i kompetansemålene på 10. trinn – dette elementet må sies å være helt fraværende. Retorikken om læringsstrategier har tilsynelatende ikke nådd frem til fagplanene – i alle fall ikke slik at dette blir nevnt i alle fagplaner og i alle oppsett over kompetansemål.

Læringsstrategier i retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet Et søk i Utdanningsdirektoratets hjemmeside på ordet læringsstrategi ga for så vidt mange treff, men ingen av disse gikk til noen veiledning fra direktoratet. Det finnes noen lenker til erfaringer gjort i enkelte kommuner/ skoler (f. eks. i Skien). Det ser altså ut til at dette prinsippet i Læreplanverkets del II. - i motsetning til andre viktige prinsipper - ikke får noen egen utlegning.

Den sentrale strategien for kompetanseutvikling løfter heller ikke fram betydningen av å la elevene bruke og utvikle ulike læringsstrategier. Derimot har ”det gamle” program for skoleutvikling 2005 – 2008 et punkt om *skolen som virksomhet og elevenes læring* (s. 2), der læringsstrategier indirekte blir berørt. Der blir det trukket fram at undersøkelser synes å vise at norske elever ser ut til å trives på skolen. Det er, ut fra det undersøkelsene viser, mange positive trekk ved norske skoler og klasserom. Likevel er det noe som mangler, sier programteksten: ”Elevene forventer mer reell medvirkning i egen læring, og at man bruker varierte metoder og ny teknologi i læringsarbeidet. . . . kreves det betydelig omstilling og nytenkning i sek-

toeren for å sikre at læringsarbeidets innhold og form har relevans også for morgendagens samfunn” (s. 2). Programmet legger vekt på helhetlig skoleutvikling og knytter dette til at “. . . forbedring av pedagogisk praksis og elevenes læring knyttes til utvikling av skolen som organisasjon” (s. 6). Blant de begrunnede hovedutfordringene er denne: ”å lære elevene å lære, trening i egenvurdering og bruk av ulike læringsstiler, å utnytte alternative lærearenaer, aktiv bruk av ulike læringsstrategier, og så videre” (s. 6). Vi ser at her dukker plutselig begrepet læringsstiler helt uproblematisk opp. Man skal – ut fra teksten - trene elevene i å bruke ulike læringsstiler (mens jeg trodde at poenget var at ulike elever *braker* ulike læringsstiler?). Man skal imidlertid også bruke ulike læringsstrategier, og forholdet mellom de to begrepene blir ikke forklart. Da er det kanskje ikke så rart at også lokale skoleeiere blander begrepene?! (Om lokale skoleeieres bruk av disse to begrepene, se nedenfor.).

Også programmet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* skal ha elevene i fokus, men læringsstrategier er likevel bare indirekte til stede i innledende programtekster.

Læringsstrategier i lokale strategidokumenter

Vi så ovenfor at det så ut som om de sentrale styringssignalene ikke er helt enige med seg selv: Som oftest framhever de betydningen av at elevene skal utvikle gode læringsstrategier. Noen ganger ser det imidlertid ut som om man forveksler læringsstrategier og læringsstiler; altså at man skal tilpasse opplæringen til den måten eleven foretrekker å lære på. Hvordan omtales læringsstrategier i skoleeieres lokale strategidokumenter? Gir lokale strategidokumenter retningslinjer/anbefalinger for hvordan bevisstgjøring av læringsstrategier skal legges inn i opplæringen? Det generelle svaret er at også i de lokale strategidokumentene bruker man de to begrepene om hverandre. At læringsstrategier blir vektlagt i Kunnskapsløftet, har mange skoleeiere fått med seg. Begrepet nevnes i mange planer for kompetanseutvikling. I noen planer ser det imidlertid ut som om det blir forvekslet med læringsstiler. Blant kompetansehevingstiltakene blir læringsstiler nevnt vel så ofte som læringsstrategier. Noen ser ut til å bruke de to begrepene om hverandre uten å skille klart mellom dem (en begrepsbruk som vi faktisk også kan finne i sentrale styringsdokumenter; se ovenfor)

Kommunale grunnskoleeiere Mest arbeid med læringsstrategier ser det ut til at kommune D.1 har gjort. Innsendt fra denne skoleeieren er en *hefteserie* knyttet til prosjektet ”*Kommune*

D.1 tar ordet – Regn med kommune D.1” (15 hefter, se også ovenfor). Skoleeier har i denne serien laget hjelpehefter både om læringsstrategier og om læringsstiler, men unnlater likevel å skille klart mellom de to begrepene. Ett av heftene (hefte nr. 3, utgitt høsten 2006) handler om *læringsstrategier*. Det påpekes at skolen skal stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning (jfr. s. 4). Det blir i den forbindelse påpekt at ”Uansett hvilke læringsstrategier elevene bruker, er tankeprosessene som oppstår underveis, i forhold til å tegne, skrive, tenke, snakke eller lytte, viktigere enn resultatet” (s. 4). Videre blir dette påpekt:

Våkne elever som overvåker egen læringsprosess, som reflekterer over den og aktivt kan påvirke og endre den, er de elevene som lærer best. Elevene får lære mange metoder og strategier. De er enkle å ta i bruk og de kan hjelpe elevene til å ta kontroll over egen læring. Refleksjon og samarbeid elevene i mellom er sentralt.

Elevene øves opp til å bli bevisst på egen læring. De øves opp til å uttrykke på mange forskjellige måter hva de kan, hva de har lært og hvordan de gjorde for å lære.

Elever som ikke kan fortelle hva de har lært – har ikke lært det. (s. 4)

Elevene må få opplæring i følgende punkter, sier forfatteren (som også understreker at dette dreier seg om mer enn studieteknikk):

- Fremkalle relevante forkunnskaper
- Finne fokus og strukturere stoffet
- Sette seg kortsiktige mål
- Tilrettelegge læringssituasjonen
- Planlegge egen læringsaktivitet
- Evaluere egen læringsaktivitet
- Vurdere ny kunnskap i forhold til tidligere kunnskap (s. 5)

Det blir påpekt at mange av elevene ikke har de grunnleggende kunnskapene om læring og prosesser, holdninger og sosial kompetanse som de trenger for å lykkes i slike læringssituasjoner” (s. 5). ”Først når de kan brukes kreativt og selvstendig, og når eleven kan vurdere hvorfor og hvordan ulike teknikker er viktige og hensiktsmessige i forhold til egen læringsprosess, er de blitt en læringsstrategi for eleven” (s. 6). Fire punkter blir hevdet å illustrere den mest effektive innlæringsmåten av nye strategier:

- **Læreren introduserer strategien**, forklarer hva strategien går ut på og hvorfor den kan være nyttig
- **Læreren demonstrerer, bruker strategien – (elevene hjelper)**. Læreren tenker høyt om prosessen og stiller ledende spørsmål: Hva skal jeg gjøre nå? Hvorfor er dette nyttig å gjøre? Bruk mye tid.
- **Eleven bruker strategien – gjerne i grupper – læreren hjelper**. Elevene får øve seg i å kopiere lærers framgangsmåte. Læreren går rundt og veileder grupper eller enkeltelever.
- **Elevene bruker strategien til selvstendig arbeid**. Læreren oppfordrer eleven til å beskrive hvorfor han/ hun arbeider akkurat på denne måten. (jfr. s. 7).

De strategier som omtales er læresamtaler, loggskrivning (lærelogg), friformkart, tankekart, tegnekart, VØL-skjema (Vet - Ønsker å lære - har Lært), to-spalter, rammenotat, styrenotat, spoletekst, foss, venndiagram og egenvurdering. Oppmerksomheten blir rettet mot tekniske aspekter. Det er ingen oppfordringer til refleksjon over egen læring – av typen: ”Hva gjorde jeg når jeg lærte dette? Var dette en effektiv måte å lære på? Kunne jeg gjort det annerledes og hatt bedre læringsutbytte? Det dreier seg kun om å lære viss teknikker.

Et hefte om *læringsstiler og mange intelligenser* (hefte 2, høsten 2006) er også tilsendt. I dette heftet defineres læringsstil på denne måten: ”En læringsstil er den måten vi mennesker konsentrerer oss på når vi absorberer, bearbeider og lagrer ny og vanskelig informasjon. (Dunn og Dunn) Alle individer har en egen læringsstil eller læringsprofil, som er *like personlig som et fingeravtrykk*” (s.11; kursivering ved B.U.E.). Man viser at man er klar over forskjellen på læringsstrategier og læringsstiler: Læringsstrategier er noe som læres, mens læringsstiler er noe som elevene har med seg, og som opplæringen må tilpasses til. Men utover dette, gjøres det ingenting for å klargjøre forholdet mellom de to begrepene. Troen på hva man kan oppnå med utgangspunkt i kjennskap til læringsstiler, er nesten enorm: ”Hemmeligheten bak vellykket læring og undervisning ligger i å kjenne seg selv, sin egne stil, sitt eget potensial og hva det kan føre til. Dersom den enkelte elev får lov til å lære og arbeide etter sin egen stil og finne passende miljøer for sine aktiviteter, *er det ingen grenser for hva mennesker kan oppnå*. Det kan oppnås med mindre stress og mye mer glede” (s. 12; kursivering ved B.U.E.).

Selv om elevene har sine personlige læringsstiler, blir det hevdet at læringsstilene kan påvirkes. Elever som foretrekker en bestemt læringsstil eller bestemte innlæringsmåter, bør derfor trenes opp til også å ta i bruk andre læringsmåter, ”. . . slik at de lettere kan tilpasse seg ulike læringssituasjoner og utvikle andre sider av seg selv” (s. 11). Hvordan man tenker seg at læringsstiler skal fungere i opplæringen kommer klart til uttrykk i sitatet nedenfor – akkurat som for læringsstrategier, er det viktig å bli klar over sin læringsstil. Det vil lette læringen.

Elevene skal kjenne ulike læringsmåter og vite om de fungerer for dem, og de skal ha et bevisst forhold til sin egen læring. Elevene bør derfor få kunnskaper om ulike innlæringsstiler og prøve oppgaver tilpasset de ulike innlæringsstilene. Samtaler om hvordan det bør være rundt dem når de skal yte sitt beste på ulike arbeidsoppgaver, skal være vanlig. Det kan derfor legges til rette for og gis muligheter for elevene til å prøve ut ulike ”læringsrom med ulike betingelser” både inne og ute, slik at de har referanser å samtale ut fra. (s. 13)

Ingen andre skoleeiere har en så grundig gjennomgang av begrepene læringsstrategier og

læringsstiler. Hos de fleste andre blir begrepene nevnt, men ikke gitt noen nærmere omtale. I kommune A.3 er ett av målene for kompetanseutvikling tilknyttet skolen som lærende organisasjon formulert slik: ”Sette seg inn i ulike læringsstrategier”. Dette er vurderingen av hvordan tiltaket er blitt fulgt opp i 2006: ”Ledere og lærere har hatt opplæring i læringsstrategier”. Siktemål for videre arbeid i 2007/08 blir formulert på denne måten: ”Bruke kunnskaper om læringsstrategier og videreutvikle kompetansen gjennom det daglige arbeidet”. Formuleringer som klargjør disse utsagnene, finnes ikke. Mer konkret er kommune G.2. Kommunen har sendt prosjektet et *vurderingshefte: Klar for Kunnskapsløftet?* Hftet er utarbeidet av den kompetanseregionen som kommunen tilhører. Det skal brukes til å vurdere hvorvidt skolene på en rekke områder er klare for viktige sider ved reformen. For å sjekke om skolen tar arbeidet med elevenes læringsstrategier på alvor, blir disse punktene brukt:

- lærerne legger til rette for at elevene tar i bruk ulike læringsstrategier
- lærerne drøfter ulike læringsstrategier med elevene
- lærerne gir elevene trening i å vurdere eget arbeid
- lærerne gir elevene konkrete tilbakemeldinger

For øvrig ser det ut til at flere skoleeiere ikke har en klar begrepsoppfatning på dette punktet. Mange kommuner sier i sine planer for kompetanseutvikling at de vil prioritere tiltak med tilknytning til læringsstiler (f.eks.E.2 og E.3). Slike prioriteringer har sjelden noen begrunnelse. Kommune I.2 orienterer på sin hjemmeside om *læringsdagene* – et arrangement i regi av vestregionen i fylke I. Vi merker oss at ett av de planlagte kursene har tittelen ”Fra læringsstrategi i utvikling til læringsstiler”. En skriftlig henvendelse til kommune G.3 førte til at vi ble tilsendt blant annet en *kompetanseplan for grunnskolen i kommune G.3 2005 – 2008*. Blant tiltakene i skoleåret 2005/ 06 (s. 5ff) finner vi blant annet at i norsk for lærere på mellomtrinnet skal tiltakene knyttes til ny læreplan kombinert med læringsstrategier og læringsstiler. Det framgår ikke hvorvidt det skilles mellom de to begrepene.

Fylkeskommunale eiere av videregående opplæring Når det gjelder oppfatningen av læringsstrategier og læringsstiler, ser det ut til å være liten forskjell på kommunale og fylkeskommunale skoleeiere. Fylkeskommune F.I har for eksempel sendt inn en *strategiplan for kompetanseheving 2005 – 2008*. Der blir reformrelatert kompetanse blant annet knyttet til dette punktet: ”Innarbeiding av læringsplakaten med vekt på elevenes evner til selvrefleksjon og utarbeidelse av gode læringsstrategier (jfr. s. 4). En tilsvarende årsplan for 2007 omfatter også informasjon om gjennomførte tiltak i 2006. Blant gjennomførte tiltak i 2006 finner vi kurs i læringsstiler, knyttet til tiltaksområde Læreplaner i Kunnskapsløftet (jfr. s. 9). Blant planlag-

te tiltak i 2007 er kurs om læringsstrategier og tilpasset opplæring, knyttet til området Differensiering og tilpasset opplæring. Det ser ut som om de to begrepene blir brukt om hverandre.

I fylkeskommune E.I's plan for *kompetanseutvikling knyttet til Kunnskapsløftet* blir økt fagkompetanse sett på som viktig for kompetansehevingen. Etter- og videreutdanningskurs i en rekke fag blir nevnt, og midt blant disse fagene står et punkt om læringsstiler; man blir fristet til å spørre: Hvorfor er det plassert her? Blant de prioriterte områdene for kompetanseheving i fylkeskommune G.I er læringsstiler. Dette blir senere formulert som tiltak under "Elevane sine læreføresetnader": "Ha kunnskap om ulike læringsstilar som grunnlag for elevane sitt val av læringsstrategiar" (jfr. s. 10). På fylkeskommune I.I's hjemmeside finner man en *plan for videregående opplæring 2004 – 2007: Kompetent region* (henvisning). Bruk av læringsstrategier blir løftet fram. Dette blir forklart på denne måten: "å vektlegge den metoden som gir den enkelte best læringsutbytte" (s. 8). Denne definisjonen ser for meg ut til å tendere i retning av læringsstiler. Senere presiseres imidlertid læringsstrategier på denne måten: "Læringsstrategier er avhengig av at den enkelte elev og lærling har lyst til å lære og har evne til å planlegge, sette seg mål, søke relevant kunnskap og vurdere eget læringsutbytte. Veiledning og oppfølging fra lærer er viktig i utviklingen av gode læringsstrategier" (s. 9).

Tilpasset opplæring i sentrale styringssignaler

Idealet om å legge til rette læringssituasjoner som er *tilpasset hver enkelt elev* har lenge vært levende i norske læreplaner. Begrepet tilpasset opplæring ble imidlertid først brukt i M87. Også i L97 var tilpasset opplæring i en inkluderende skole et ideal (jfr. Bjørnsrud, 1999). Og fremdeles: Tilpasset opplæring er et av de virkelig sentrale stikkordene i reformen Kunnskapsløftet og i det nye læreplanverket. L-97 undersøkelsene (jfr. Imsen, 2004; Klette, 2004; Solstad & Engen, 2004) hadde påvist at lærere i norsk skole ikke mestret den oppgaven å gi tilstrekkelig tilpasset opplæring til alle elever. Det ønsket man nå å rette på.

Tilpasset opplæring i politiske premissdokumenter Kravet om tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringslovens formålsparagraf. Allerede i innledningen til *Stortingsmelding 30 (2003 – 2004)* ble enkeltmennesket løftet fram (jfr. s. 3). Innledningen understreket:

Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er helt like. Både "teoritrotte" og "teoritørste" elever skal møtes med respekt.

Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet. Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skoles største utfordring. Det krever holdningsendringer, men også kunnskap, kompetanse og mulighet for lærerne i det daglige arbeidet. (s. 4)

Man ønsket en bred satsning for å sikre alle elever en bedre tilpasset opplæring enn det man til nå hadde maktet å få til. Man ønsket i den forbindelse å videreføre de prinsippene som allerede gjaldt for tilpasset opplæring og spesialundervisning (Kvalitetsutvalget hadde i NOU 2003: 16 foreslått å fjerne spesialundervisningen, men det var departementet ikke enig i). Man ga imidlertid uttrykk for et ønske om å redusere tiltak innenfor spesialundervisning til fordel for mer tilpasset opplæring (jfr. s. 10). Undersøkelser – nasjonalt og særlig internasjonalt (jfr. s. 12f) – viste at norske elever trivdes på skolen, men samtidig hadde de et svakere faglig læringsutbytte enn forventet, påpekte meldingen. Meldingen refererte til L97-undersøkelsene (se ovenfor) som viste at man ikke hadde lykkes godt nok med å realisere idealet om en opplæring tilpasset alle elever. Uansett forklaring, framholdt meldingen: Man må skape en skole som er mer likeverdig for alle. Det er helt nødvendig i dagens kunnskapssamfunn. Kravet om tilpasset opplæring gjelder ikke bare de svake elevene – også de sterke elevene bør bli møtt med ett høyere ambisjonsnivå fra skolens side, understreket meldingen. Departementet ville ha en nasjonal satsning for å sikre en bedre tilpasset opplæring (jfr. s. 90f). Ressurser til forskning, metodeutvikling, erfaringsspredning og kompetanseutvikling skulle bli økt. Man skulle prøve å få til en bedre samordning av ulike instansers arbeid knyttet til tilpasset opplæring. Man skulle også ha et styrket tilsyn med at tilpasset opplæring blir ivaretatt i grunnopplæringen. ”Det er nødvendig å øke kunnskapen om tilpasset opplæring. Utviklingsarbeid for en bedre tilpasset opplæring er en oppgave for skoleeier og skolen som helhet. En styrking av tilpasset opplæring kan bare skje gjennom samarbeid mellom alle som har ansvar innen grunnopplæringen” (s. 90). I Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) kan det nesten se ut som om tilpasset opplæring er et mål for – og ikke et middel i – opplæringen.

Stortingsmelding 16 (2006 – 2007) kan sies å ha en ånd som understreker betydningen av tilpasset opplæring i et livslangt perspektiv. Særlig blir det lagt vekt på tidlig innsats for å rette opp feilutviklinger. I relativt store ord blir det uttalt at kunnskapssamfunnet skal være for alle (jfr. s. 7ff).

Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring. Opplæringen må ikke bare tilpasses fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingstrinn. Læreren må bruke elevenes

ulike forutsetninger, sammensetningen av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i opplæringen. (s. 76)

Meldingen understreker at tilpasset opplæring ikke er et mål, men et middel. Den er imidlertid (som andre grunnlagsdokumenter) lite konkret på tiltak for tilpasset opplæring i grunnopplæringen. Dette er noe som skolen og den enkelte lærer må ta stilling til. ”Men skolen og lærerne kan utvikle kompetanse i å utforme tilpassede læringsmål for opplæringen, for så å vurdere om undervisningen gir de ønskede resultatene” (s. 76). Meldingen påpeker også skoleeiers ansvar for at elevene får tilpasset opplæring (jfr. s. 77).

Tilpasset opplæring i læreplanverket Allerede i forordet til LK06 blir problematikken rundt tilpasset opplæring berørt: ”Skolen skal gi alle elever ei likeverdig opplæring og medverke til å redusere ulikskapar mellom individ og grupper”. Videre heter det i forordet: ”Ei reell inkludering av alle elever i fellesskolen skjer når elevane får ei opplæring som tek omsyn til at dei er ulike, men likevel hører til i eit læringsfellesskap”. I innledningen til læreplanverket blir det understreket at man skal stimulere den enkelte elev til høyest mulig grad av måloppnåelse (jfr. s. 9). Også i læreplanens generelle del (som er en ”arv” fra 1990-tallets læreplaner) understrekes behovet for en tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Allerede i innledningen til denne læreplandelen blir det framhevet at samfunnets ansvar er å se til at lik rett til utdanning blir reell (jfr. s. 3). Tilpasset opplæring blir for øvrig behandlet i tilknytning til ”Det arbeidende menneske” (s. 10). Skolen skal ha rom for alle, og læreren må ha blick for den enkelte, heter det. ”Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme”. To forhold blir særlig framhevet i L93’s omtale av behovet for tilpasset opplæring: 1) Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. 2) Opplæringen må tilpasses slik at barn og unge får smaken på den oppdagerglede som kan finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst. (jfr. s. 10). For øvrig ligger det til grunn for hele denne delen av læreplanverket at tilpasset opplæring er en viktig del av skolens virksomhet.

I læreplanverkets del II., Prinsipper for opplæringen, er tilpasset opplæring nedfelt i ett av prinsippene i Læringsplakaten: Skolen og lærebedriften skal ”gi alle elever og lærlinger/ lærere kandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre” (s. 31). Også i den løpende teksten blir behovet for tilpasset opplæring i en inkluderende

de skole framhevet – blant annet med henvisning til læreplanverkets generelle del (jfr. s. 31). Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter er også ett av de prinsippene som får egen omtale (s. 33f). Der blir det påpekt at tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er et grunnleggende element i fellesskolen. ”Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål” (s. 33). I arbeidet med fagene skal alle elever få møte utfordringer som de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Med henvisning til Opplæringsloven og læreplanens generelle del, blir det uttalt:

I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø. Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Elevene har ulikt utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål. (s. 34)

Hvor bevisste fagplangruppene - i de faglige formålene - har vært på å minne om kravet om tilpasset opplæring, varierer. I formål for faget i *læreplanen i norsk* finner man noen få formuleringer som leder tanken i retning av tilpasset opplæring: ”Norskfaget skal legge til rette for utvikling av den enkeltes språk- og tekstkompetanse ut fra elevens evner og forutsetninger. . . . Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom det 12-årige løpet er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring” (s. 41). Men man kan neppe si at behovet for tilpasset opplæring ligger særlig langt fremme i formålet for norskfaget. I formålet i *læreplan i samfunnsfag* er det i det hele tatt vanskelig å finne spor av kravet om tilpasset opplæring (jfr. s. 117). I formålet i *læreplan i musikk*, derimot, kommer kravet om tilpasset opplæring tydelig til uttrykk. Der heter det blant annet: ”Musikkfaget spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Gjennom innhold og aktiviteter som søker å møte elevenes uttrykksbehov og gi rom for estetiske opplevelser, kan faget bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse. . . .” (s. 137).

Tilpasset opplæring – veiledning fra Utdanningsdirektoratet På Utdanningsdirektoratets hjemmeside viser en lenke til mer informasjon om tilpasset opplæring. På dette nettstedet er overskriften *likeverdig opplæring*. Dette oppnår man ”. . . i et inkluderende fellesskap med

deltakelse og engasjement fra alle: elever, foresatte, lærere, skoleeiere og politikere”, blir det framholdt. Samtidig presiserer man innholdet i likeverdig opplæring på denne måten:

Målet om likeverdig opplæring handler om å gi like muligheter til opplæring, uavhengig av den enkeltes evner og anlegg, alder, kjønn, hudfarge, seksuell orientering, sosial bakgrunn, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning, eller hjemmets økonomi. Skolen møter stadig et større mangfold av elever og foresatte. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får like muligheter til å utvikle seg.

(http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2142; utskriftsdato: 30.01.07)

Et informasjonsark om Kunnskapsløftet på Utdanningsdirektoratets hjemmeside – *Hva er nytt eller forsterket?* – løfter også fram tilpasset opplæring:

Opplæringstilbudet skal forsterkes for å nå felles kompetansemål. Tilpasset opplæring skal bidra til økt læringsutbytte for alle elever og lærlinger. Tilpasning skal medvirke til at alle, enten forutsetningene er sterke eller svake, kan utnytte sitt potensial og nå så langt som mulig innenfor fellesskapet. Opplæringen skal tilpasses både lokale forhold og individuelle forutsetninger og skal rette seg mot så vel skolefaglig som sosial og personlig utvikling.

Tilpasset opplæring omfatter alle sider ved opplæringen, og forutsetter fleksibilitet og mangfold når det gjelder målinnhold/ vurderingsformer, organisering av opplæringen, metode, læremidler og tidsbruk. Tilpasset opplæring innebærer ikke at all opplæring individualiseres, men at det tas tilstrekkelig hensyn til den enkelte elevs forutsetninger, erfaringer og bakgrunn når opplæringen planlegges og gjennomføres. Tilpasset opplæring berører hele skolen som organisasjon og alle som arbeider der (http://w.w.w.utdanningdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1961; s. 5, utskriftsdato: 24.02.07)

I utlegningen av læreplanverkets Del II, heter det at opplæringen skal være tilgjengelig for den enkelte ved hjelp av *tilpasset opplæring* for de mange og *spesialundervisning* for de få (jfr. http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2142; utskriftsdato: 30.01.07). Dette gjelder bygninger, læremateriell, metoder og organisering. Alle må få et godt tilrettelagt læringsmiljø – noe som er avhengig av et inkluderende fellesskap med deltakelse og engasjement fra alle (elever, foresatte, lærere, skoleeiere og politikere). I et mer og mer mangfoldig samfunn må alle elever få like muligheter til utvikling og opplæring. Hva likeverdig opplæring innebærer, må gå klart fram av styrings- og strategidokumenter på både sentralt og lokalt nivå. Man gjør oppmerksom på at tilpasset opplæring betyr tilpasning av metoder og arbeidsmåter for å nå de felles kompetansemålene. ”Tilpasset opplæring kan være differensiering, valg av lærestoff og valg av ulike læringsarenaer. På spørsmålet hvordan vurdere om tilpasset opplæring har funnet sted, svare Utdanningsdirektoratet på denne – noe diffuse - måten: ”Betingelsene for å vurdere om opplæringen er tilpasset, henger sammen med

valg av varierte arbeidsformer, organisering og metoder. Disse avhenger av elevenes evner og forutsetninger, og av lærestoffet, situasjonen og konteksten”.

I den *sentrale strategiplanen for kompetanseutvikling 2005 – 2008* listes det tiltak for reformrelatert kompetanseutvikling for det pedagogiske personalet i grunnsopplæringen. Som første punkt blir løftet fram *skolen som lærende organisasjon – bedre tilpasset opplæring* (jfr. s. 7). Man hevder, med påstått støtte i undersøkelser at ”. . . skoler med samarbeidsbasert arbeidsform og systematisk evaluering av egen praksis i større grad enn andre evner å gi elevene tilpasset opplæring” (s. 7). Derfor ønsker myndighetene å prioritere kompetanseutviklingstiltak ”for å utvikle skolens og lærebedriftens evne til å organisere opplæringen og tilrettelegge innhold og arbeidsmåter for å gi den enkelte elev og lærling tilpasset opplæring” (s. 7).

Verken i ”det gamle” *Program for skoleutvikling* eller i ”det nye” programmet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* er vekten på tilpasset opplæring så tydelig til stede i tekstene, men ligger likevel til grunn - for eksempel når man skriver om behovet for å utvikle et helhetlig opplæringstilbud.

Tilpasset opplæring i lokale strategidokumenter

At tilpasset opplæring er et viktig element i reformen, har ikke gått noen skoleeiere hus forbi. For en del knyttes alle tiltak for kompetanseutvikling til behovet for bedre tilpasset opplæring. Å utvikle skolen som lærende organisasjon, skal for eksempel gi bedre tilpasset opplæring.. Man har fått med seg at tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever (med unntak av en eller noen få skoleeiere), og at spesialundervisningen helst skal reduseres til fordel for tilpasset opplæring. Lokale skoleeieres strategidokumenter sier imidlertid relativt lite om hvordan tilrettelegge for tilpasset opplæring. At tilpasset opplæring er viktig og at det skal gjelde alle elever, har de aller fleste fått med seg. Men noe mer konkret om hvordan tilrettelegge for tilpasset opplæring, er sjelden eller aldri med i de lokale dokumentene. Det overlater man til skolen og lærerne å finne ut av – evt. ved hjelp av et kurs fra pakken med kompetansehevingstiltak.

Kommunale grunnskoleeiere For kommune A.2 fant jeg på hjemmesiden en *handlingsplan 2005 – 2008* (med budsjett 2005). Planen understreket blant annet at det skal gis gode læ-

ringsvilkår for elevene i en god og tidsmessig skole. Samtidig ble det imidlertid påpekt (s. 63) at de økonomiske rammene i kommunen ikke er gode – noe som kan medføre blant annet meget begrenset mulighet til å oppfylle nasjonale målsettinger om en styrking av tilbudet til enkeltelever, gjennom tilpasset opplæring. Man tar forbehold om at man vil kunne få begrensede muligheter til å ivareta rettighetene til de elevene som har behov for spesialundervisning, og man kan bli tvunget til å operere med elevgrupper som er større enn det Stortinget har forutsatt. For øvrig finnes det få slike forbehold i innsamlede dokumenter.

Litt spesiell er imidlertid den informasjon som er lagt ut på kommune G.3's hjemmeside. Man finner der informasjon om en *forvaltningsrevisjon: Regeletterleving i grunnskolen*. Foranledningen er at kommunen i lang tid har hatt lave kostnader pr elev i grunnskolen (blant annet ved å operere med store elevgrupper i opplæringen) – noe som har medført reaksjoner og spørsmål: Bryter kommunen opplæringsloven og statens intensjoner med den nye utdanningsreformen? Det ble derfor tatt initiativ til en revisjon med det siktemål. ”. . . å undersøke om grunnskuleopplæringa i kommune G.3 er i samsvar med gjeldende regelverk, under dette særskilt om kravet om at opplæringa skal vere pedagogisk forsvarleg, og om opplæringa er tilpassa den enkelte elev sine evner og føresetnader”. Kontrollutvalget i kommunen bad (i brev av 22. mars, 2006) om å få svar på følgende spørsmål:

- I kva grad er grunnskuleopplæringa i kommune G.3 i samsvar med opplæringslova sine krav om forsvarleg opplæring?
- I kva grad er skulen i stand til å tryggje kravet om tilpassa opplæring til den enkelte elev sine evner og føresetnader, slik at ”resultatet” for den enkelte elev blir så optimalt som mogleg?
- Gir driftsnivået i grunnskulen grunnlag for å oppnå ”forventa” fagleg nivå hos elevane?
- Gr skulestruktur og organisasjonsmodell i kommunen optimale tilhøve for gode arbeidsvilkår og eit godt læringsmiljø i grunnskulen?

Rapporten viser at man i revisjonen fant relativt store avvik fra regelverket på en del viktige punkter (disse punktene utdypes i revisjonsrapporten) – blant annet mht tilpasset opplæring for elever med både svake og sterke forutsetninger (etter § 1-2. 5 og spesialundervisning etter § 5 -1). Det er også lagt ut en *møteprotokoll* fra Kontrollutvalget i kommunen (19. oktober, 2006), med vedtak og innstilling til kommunestyret på denne saken. De alvorlige funnene i revisjonsrapporten påpekes, samtidig som det blir uttalt at at kommune G.3 må forsøke å komme ut av den ”onde sirkelen” som bli påvist i revisjonsrapporten.

Revisjonsrapporten og møteprotokollen er altså av relativt ny dato (høsten 2006), mens en rekke av de øvrige informasjonsarkene m.v. som er lagt ut på kommunenes hjemmeside er av noe eldre dato. Motsetningen mellom revisjonsrapporten og den øvrige informasjonen, gir grunn til å spørre om informasjonsarkene kun informerer om hva som skjer på formuleringsarenaen (jfr. kap. 2) og at formulerte intensjoner ikke nødvendigvis blir gjennomført på realiseringsarenaen (som revisjonsrapporten beskriver). Informasjon fra skoleeiers nettside påpeker at skolen nå er inne i en tid med store endringer både faglig og organisatorisk. Derfor har man satt i gang det såkalte Prosjekt Oppvekst (forprosjektfase: februar, 2004 – mars, 2006). Det overordnede målet for prosjektet er ”at barn og unge i kommune G.3 skal få utvikla talenta sine, og gjennom sine sterke sider, styrkja evna til å møta faglege og sosiale utfordringar”. På nettstedet til prosjektet beskrives kort ”den nye skulen”. . . . Ei sentral målsetting er å utvikla ein skule som driv tilpassa opplæring slik at behovet for spesialundervisning går ned. Ressursar kan då verta frigjort til fleksible tiltak og organisering som tek omsyn til at elevar er ulike, gjerne på tvers av alder”. Blant annet er tilpasset opplæring et viktig mål: ”Barn og unge i kommune G.3 får utvikla talenta sine og gjennom sine sterke sider styrkja evna til å møta faglege og sosiale utfordringar ”. Dette gir et noe annet inntrykk av skoleeier enn det revisjonsrapporten gir.

Kommune A.3 har i sin plan for kompetanseutvikling et tabellarisk oppsett for kompetanseutvikling innenfor tilpasset opplæring (tabell 4). Tabellen viser hvordan skoleeier vil legge til rette for tilpasset opplæring. Tabellen gir også en kortfattet vurdering av den tilpassede opplæring som har funnet sted i kommunen. Den skisserer endelig videre planer for skoleeiers arbeid med tilpasset opplæring.

Tiltak for kompetanseutvikling	Mål/ delmål	2006/ 07: Vurdering	2007/ 08: Videre arbeid
TILPASSET OPPLÆRING	3.0 Skolene skal ha fokus på og videreutvikle tilpasset opplæring		
	3.1 Ha individuell tilnærming i opplæringen	Sammen med PPT har skolene hatt dette som hovedsatsning lenge	Fortsette arbeidet med å gi hver elev best mulig læringsutbytte
	3.2 Bevisst variasjon i metoder	Det er gitt opplæring av lærerne i <i>læringsstrategier</i> . Bevisstgjøring av elevene om hvordan de lærer	Videreutvikle den enkelte elevs beste <i>læringsstiler</i>
	3.3 Fleksibel bruk av lærerressurser, læremidler og læringsarena	Skolen har samarbeidet mye med PPT for å sikre at fleksibilitet kommer elevene til gode	Fortsette utviklingen
	3.4 Analyse av prøver og kartlegginger – tilpasset opplæringsplan ved behov	Team, fagseksjoner og PPT har analysert resultatene	Videreutvikle systematisk analyse. Fokus på elevvurdering
	3.5 Videreutvikle spesialundervisning	PPT gir god tilbakemelding på skolens spesialundervisning	Videreutvikle tilbud ut ifra som har spesialundervisning og god fagkunnskap
	3.6 Ha utdannings- og yrkesrådgivning i nært samarbeid med videregående skole	Sentral skole er svært fornøyd med prøvetilbudet elevene har fått	Fortsette samarbeidet i indre fylke A ut ifra gode tilbakemeldinger

Tabell 4: *Kommune A.3 – tiltak for tilpasset opplæring* (utdrag fra større tabell over kompetanseutviklende tiltak; kursivering ved B.U.E.)

Kommune G.2 sendte inn blant annet et *vurderingshefte – ”Klar for Kunnskapsløftet?”* (utarbeidet av den kompetanseregion som skoleeier tilhører). Heftet skal brukes til å vurdere hvorvidt skolene på en rekke områder er klare for viktige sider ved den nye reformen. Fem punkter blir brukt for å vurdere hvorvidt skolen/ lærerne fremmer tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Disse fem kriteriene indikerer hva man skal se etter for å fastslå grad av tilpasset opplæring.:

- lærerne tilpasser undervisningen til den enkelte eleven
- lærene varierer arbeidsmåtene på arbeidsplanene og i klasserommet
- lærerne setter tydelige læringsmål for elevene
- lærerne peker på ulike veier fram til læringsmålet
- lærene gjennomfører elevsamtaler

Dokumentasjonen fra grunnskoleeiere kan for øvrig karakteriseres med stikkordene ”store og diffuse ord” om tilpasset opplæring. I Kunnskapsløftet er likeverd og tilpasset opplæring

viktige elementer, påpeker kommune D.1's strategiplan for kompetanseutvikling og fortsetter i litt vage ordelag:

Vår likeverdighetstanke skal bringes videre, ikke i form av likt tilbud til alle, men ved at likeverd er et ideal som formidles til elever og foresatte gjennom en tilpasset opplæring som tar mangfold og forutsetninger på alvor. Elevene i kommune D.1 skal få en tilpasset opplæring innenfor et trygt og opplevd fellesskap. Det er verdier og kvaliteter vi må bringe med oss videre og som er nedfelt i D.1-skolens visjon: ”*Vi skaper muligheter*”. (s. 5)

Kommune E.1 er ikke mindre ambisiøs i sine elevvisjoner. På et informasjonsark om E.1-skolen blir barn og unge framstilt som kommunens viktigste ressurser (jfr. s. 2f). Det blir angitt et overordnet mål: ”Alle elever i grunnskolen i kommune E.1 får sin opplæring i et raust og inkluderende fellesskap, med respekt for mangfoldet og elevens egenart. Opplæringa gis ut fra elevenes egne forutsetninger, og er forankret i en positiv grunnholdning mellom menneskene” (s. 8). En skriftlig henvendelse til kommune I.1 resulterte blant annet i at prosjektet fikk tilsendt et *saksframlegg* under forberedelse. Saksframlegget dreier seg om utarbeiding av lokale mål for grunnskolen i kommune I.1. - noe et utvalg er nedsatt for å jobbe med. ”Utvalget skal på bakgrunn av nasjonale mål for skolen, utfordringen i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet og lokale satsninger, utforme overordnede mål for grunnskolen i perioden 2007 – 2010”. (Saken skulle legges fram for bystyret 22.03.07.). Under målforslaget ”det pedagogiske grunnlaget for læring”, er foreslått et mål for tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring, fokus på den enkelte elev.

Skolen har fokus på at lærere i fellesskap (de som har elevene i ulike fag) samarbeider om målformuleringer om hva den enkelte elev skal lære. Tverrfaglig tilnærming skal skje både til elevens læring og dermed også til foresatte i forbindelse med læringsmål. Skolen har et ansvar for å se til at foresatte og lærere er enige om hvilket nivå elevene er på, og hva som er realistiske utviklingsmuligheter.

Det framgår imidlertid ikke hvordan dette skal skje. Tiltak for tverrfaglig samarbeid beskrives ikke. Heller ikke blir det sagt hvordan et målrettet samarbeid med foreldrene skal bli lagt til rette.

Fylkeskommunale eiere av videregående opplæring Fylkeskommunale skoleeiere har muligens i litt større grad fokus på tiltak enn det kommunale skoleeiere har. Fylkeskommune E.I sier for eksempel: ”Fylkeskommune E.I vektlegger bruk og utvikling av entreprenørskap, differensiert opplæring og samarbeidslæring som viktige metoder til å utvikle gode læringsprosesser med utgangspunkt i den enkelte elev og lærlingens evner, forutsetninger og interesser”. Beskrivelsen blir avrundet med denne målformuleringen: ”Lærere og opplæringsansvar-

lige i skole og bedrift skal innen 2008 være rustet til å gi alle elever og lærlinger en tilpasset opplæring som gir dem mulighet til å utvikle evner og muligheter til å møte samfunnets behov og krav og bidra til vekst og utvikling”.

Fylkeskommune F.I uttaler blant annet: ”Alle elever skal ha individuelt tilpasset opplæring. Dette innebærer bl. a. kartlegging av individuelle læringsstiler, yrkesretting av fellesfagene og bruk av varierte arbeidsmetoder i opplæringen. Skolen må ha et system for oppfølging av den enkelte elev”. Planlagte kompetanseutviklingstiltak for pedagogisk personale i 2006 omfatter blant annet pedagogisk kompetanse, knyttet til differensiert og tilpasset opplæring: ”Skolene/ lærerne er i stand til å tilpasse opplæringen etter den enkelte elevs evner og forutsetninger innenfor hver av de 7 områdene for differensiering”. De syv punktene som det blir vist til, finner vi hos Dale & Wærnes (2003):

- elevenes forutsetninger og evner
- læreplanmål og arbeidsplaner
- nivå og tempo
- organisering av skoledagen
- læringsarena og læremidler
- arbeidsmåter og arbeidsmetoder
- vurdering (jfr. s. 79ff)

Også andre fylkeskommuner knytter sine tiltak til til de syv områdene for differensiering i boken til Dale & Wærnes (2003). Etter skriftlig henvendelse sendte fylkeskommune D.I inn blant annet inn en *årsplan for kompetanseutviklingstiltak* (for 2006). Tiltakene for både skoleledere og for pedagogisk personale inkluderer tilpasset opplæring. ”Lederne er i stand til å skape rammer og legge til rette for en differensiert opplæring innenfor alle de 7 områdene” (jfr. s. 10). Dette tiltaket følges opp med tiltak for det pedagogiske personalet: ”Skolene/ lærerne er i stand til å tilpasse opplæringen etter den enkelte elevs evner og forutsetninger innenfor hver av de 7 områdene for differensiering” (s. 12). På nettsiden til fylkeskommune F.I lå en *strategisk plan for kompetanseutvikling i vidaregående opplæring 2005 – 2008*. Blant målene for kompetanseutvikling av det pedagogiske personalet (åtte målpunkter i alt), finner vi disse to målpunktene:

- Lærere og instruktører differensierer og tilpasser opplæringa til den enkelte elev og lærekandidat sine evner og føresetnader innanfor kvart av dei 7 områda for differensiering og tilpassing (jf. Dale og Wærness 2003)
- Lærere og instruktører syter for at alle elevar, lærlingar og lærekandidatar har individuelle opplæringsplanar innan 2007 (jf. Strategisk handlingsprogram for den vidaregående opplæringa 2004 – 2007)

Som det framgår av sitatet ovenfor, går fylkeskommune F.I tilsynelatende langt for å tilfreds- stille kravet om tilpasset opplæring. På hjemmesiden til fylkeskommunen finner vi dokumen- tet *Strategisk handlingsprogram for videregående opplæring i F.I 2004 – 2007*. Der kommer det fram at fylkeskommunen ønsker at alle elever og lærlinger skal ha individuelle opplæ- ringsplaner. Man gjør imidlertid oppmerksom på at slike planer ikke må forveksles med de individuelle planene (IOP'er) som elever i spesialundervisning blir utstyrt med. I et vedlegg blir tiltak for tilpasset opplæring utdypet. Tilpasset opplæring er en utfordring som vil kreve nye arbeidsmåter og nye måter å organisere opplæringen på. Undersøkelser har vist at elevene er ulike og derfor krever ulike metoder i opplæringen. Disse utfordringene ønsker fylkes- kommunen å møte ved at det blir utvikle individuelle opplæringsplaner for alle elever – ikke bare for dem som skal ha spesialundervisning, men med et litt annet innhold enn de tradisjo- nelle IOP'ene. Individuell opplæringsplan blir beskrevet på denne måten:

Individuell opplæringsplan er eit system av fleire plandokument:

- ½-årsplanar, årsplanar for dei ulike faga, eventuelt tverrfaglege planar,
- periodeplanar for 1 – til fleire veker
- elevane sine eigne, individuelle arbeidsplanar (s. 46)

Vedlegget tar også opp og utdyper forholdet mellom tilpasset opplæring og tradisjonell spesi- alundervisning. Det kan være vanskelig å skille mellom disse to typene opplæring, sier fyl- keskommunens dokument, men påpeker at tilpasset opplæring skal alle ha, mens spesialun- dervisning er et tiltak for de få som faller utenfor og ikke kan få tilfredsstillende utbytte av en vanlig tilpasset opplæring. Spesialundervisning som tiltak skal derfor reduseres. Det påpekes videre at en tilpasset videregående opplæring ikke må bli dårligere enn en tradisjonell spesi- alundervisning. Tilsendt fra denne skoleeieren er også en *elevplan – verktøy for individuell opp- følgning av elever i Kunnskapsløfte*: ”Individet utfordres i Kunnskapsløftet på å ta i bruk de muligheter som videregående opplæring gir, og alle elever må ta stilling til viktige veivalg underveis i sitt opplæringsløp. Dette stiller krav til at elevene er bevisste sine egne forutset- ninger, ønske for et framtidig yrke og hvilket kompetansenivå det er realistisk for hver enkelt å sikte mot”(s. 2). Verktøyet er tenkt å fungere på to nivåer: For det første skal det være et redskap for skolen og kontaktlæreren i oppfølgingen av eleven. For det andre skal det være et individuelt verktøy for eleven. Det skal bidra til refleksjon rundt eget opplæringsløp. Elevpla- nen skal innføres fra skoleåret 2006/ 07. Formålet er toledet:

- sikre målrettet veiledning for elevene gjennom sin videregående opplæring
- bidra til at måloppnåelse og kompetansenivå blir vurdert underveis i opplæringsløpet (s. 2)

Ut fra det to-leddede formålet kan det se ut som om skoleeier er lite konkret når det gjelder hva fylkeskommunen vil oppnå med det utarbeidede verktøyet for tilpasset opplæring.

Sosiale kompetanse i sentrale styringssignaler

Å utvikle *sosial kompetanse* hos elevene har lenge vært et vektlagt siktemål i den norske utdanningssystemet. Både begrepet tilpasset opplæring og begrepet sosial kompetanse er for så vidt med i alle dokumenter og grunnlagsdokumenter, med tilknytning til Kunnskapsløftet. Men i dokumenter som er utarbeidet etter 2005 - av den rød-grønne regjeringen – er budskapet i noen grad endret. Der blir det blir framhevet at tilpasset opplæring ikke må bli drevet så langt i individualiserende retning eller med så stor vekt på den enkeltes rettigheter at det går på bekostning av det sosiale samholdet eller det sosiale fellesskapet i elevgruppen. Men fordi læreplanverket er satt sammen av tekster utarbeidet av tre ulike regjeringer – en ren arbeiderpartiregjering (Del I), en rød-grønn samarbeidsregjering (Del II) og en borgerlig samarbeidsregjering (Del III) – kan vi nok finne inkonsistenser i behandlingen av disse begrepene i hele læreplanverket.

Sosial kompetanse i politiske premissdokumenter *Kvalitetsutvalget* foreslo at sosial kompetanse skulle være en av de såkalte basiskompetansene. Sosial kompetanse ble sett på som viktig i den enkeltes utvikling – blant annet for den enkeltes muligheter på arbeidsmarkedet.

Den sosiale kompetansen er spesielt viktig for individets deltakelse i ethvert miljø. I stor grad handler denne kompetansen om effektiv kommunikasjon, deltakelse i teamarbeid, språklige ferdigheter og bevissthet om og respekt for andres kultur og tradisjoner. Et høyt sosialt kompetansenivå har også viktige effekter på personlige kompetanser som selvtillit, motivasjon, utholdenhet og initiativ. Sosial kompetanse handler om evne til medborgerskap og den enkeltes mulighet for å opptre som informert og aktiv deltaker på flere nivåer, både det lokale, regionale, nasjonale og internasjonale. I dagens samfunn med en stadig større grad av servicebaserte næringer har denne kompetansen svært mye å si for *den enkeltes muligheter på arbeidsmarkedet*. (NOU 2003: 16, s. 77f; kursivering ved B.U.E.)

Også i *Stortingsmelding 30 (2003 – 2004)* ble det lagt vekt på at elevene må utvikle sosial kompetanse: ”Etter departementets oppfatning er det ingen motsetning mellom en faglig sterk opplæring og en opplæring som har til mål å fremme sosial kompetanse, personlig utvikling og dannelse” (s. 36). Departementet mente imidlertid at vekten på sosial kompetanse måtte komme til uttrykk på andre måter enn gjennom de grunnleggende ferdighetene i læreplanverket. Man foreslo derfor at dette skulle være ett av elementene i Skoleplakaten (senere Læ-

ringsplakaten): ”stimulere elevene og lærlingene i deres personlige utvikling, i å utvikle sosial kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk dannelse” (s. 36). Men så vidt jeg kan se, ga meldingen ingen presisert forståelse av hva sosial kompetanse innebærer. Det er mulig at i denne stortingsmeldingen lå betydningen av sosial kompetanse for videreutvikling av vårt demokrati litt lengre framme enn den enkeltes jobbmuligheter.

Stortingsmelding 16 (2006 – 2007) løfter, i tilknytning til tilpasset opplæring, fram betydningen av det sosiale miljøet: ”Elevenes aktivitet, motivasjon og utholdenhet er ikke bare avhengig av forventninger om mestring, men også av positiv samhandling med medelevene” (s. 76). Meldingen viser til den generelle delen av læreplanverket; den “. . . bygger nettopp på innsikten om at framgangen til den enkelte eleven ikke bare avhenger av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver enkelt elev, men også av hvordan lærerne får elevene til å fungere i forhold til hverandre. Kompetanseutvikling hos den enkelte skjer i et sosialt fellesskap. Det er *det sosiale fellesskapet* som hever kvaliteten på den enkeltes læringsarbeid” (s. 76f). Her ser det ut til at det sosiale fellesskapet tillegges større betydning enn i tidligere dokumenter.

Sosial kompetanse i læreplanverket Allerede i Øystein Djupedals forord til den nye læreplanen finner vi følgende formulering: ”Ei sentral oppgave for skolen er å lære elevane å omgåast kvarandre med respekt i ein skole som er tufta på demokratiske verdiar”. I læreplanverkets generelle del (L93) er sosial kompetanse et formål som gjennomsyrrer hele denne plandelen, samtidig som det særlig kommer til uttrykk gjennom vekten på ”det samarbeidende menneske” (jfr. s. 16f). Der heter det blant annet: ”Det er vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter. Den må organiseres slik at elevenes virke får konsekvenser for andre, og slik at de kan lære av konsekvensene av egne avgjørelser” (s. 16). I læreplanverkets del II prinsipper for opplæringen finner vi for det første igjen formuleringen fra Skoleplakaten (se ovenfor) i Læringsplakaten – nå formulert på denne måten: ”stimulere elevene og lærlingene/ lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse (s. 31). Dessuten er sosial og kulturell kompetanse ett av de prinsippene som blir løftet fram av den rød-grønne regjeringen i læreplanverkets del II (jfr. s. 32). Der heter det blant annet: ”For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skole og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for sam-

handling og problem- og konflikthåndtering” (s. 32). Sosial kompetanse skal altså bli utviklet gjennom blant annet arbeid med fagene.

Kommer vekten på utvikling av sosial kompetanse til uttrykk i formålet i de tre fagplanene vi ser spesielt på? I formålet for *læreplan i norsk* finner vi blant annet denne formuleringen: ”Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sin egen stemme, ytre seg, bli hørt og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som ruster til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og tekst” (s. 41). Det blir videre nevnt at norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer (jfr. s. 41). Formålsformuleringen avsluttes på denne måten: ”Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom det 13-årige løpet er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring” (s. 41).

At sosial kompetanse ligger særlig langt fremme i formålet for *samfunnsfag* er naturlig:

Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking. . . . Det skal gjere individet medvite om korleis det sosiale fellesskapet påverkar haldningar, kunnskapar og handlingar, og korleis den ein-skilde kan påverke fellesskapet og sin eigen livssituasjon. (s. 117)

Spesielt om *samfunnskunnskap* heter det: ”Verdien av medborgarskap og utvikling av demokratiske ferdigheiter er viktige dimensjonar i samfunnskunnskap” (s. 118). I dette faget løfter man med andre ord fram den medansvarlige samfunnsborgeren med gode demokratiske holdninger og – ikke minst – ferdigheter. Fullt så langt framme ligger ikke vekten på utvikling av sosial kompetanse i formålet for *musikkfaget*, men også i dette formålet er blant annet betydningen av samhandling til stede: ”I arbeidet med musikk står den musikalske og menneskelige samhandling sentralt, og i musikkfaget skal samvær og samhandling balanseres med mestring . . .” (s. 137). Avslutningsvis i dette formålet heter det: ”Den samlede kompetansen i musikk og dans bidrar til å oppfylle skolens mål om å utvikle skapende, samhandlende og integrerte mennesker som er i stand til å realisere seg selv på måter som kommer individ og samfunn til gode” (s.137).

I læreplanverket blir det imidlertid sagt lite om hvordan man skal arbeide for å nå målet om sosial kompetanse. At sosial kompetanse er viktig, kommer klart fram, men på spørsmålet hvordan arbeide for å utvikle slik kompetanse gir læreplanen lite tydelige svar. ”Elevene skal

utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden” (s. 32). I noen av kompetansemålene på 10. trinn kan vi finne spor av vektleggingen på sosial kompetanse. I norskfaget blir elevene under muntlige tekster forventet å gi uttrykk for egne meninger i diskusjoner; de blir forventet å finne fram til saklige argumenter, og de blir forventet å drøfte og å delta i utforskende samtaler (jfr. s. 47). Med andre ord, fagplanen vektlegger sosiale ferdigheter som er nødvendige for aktiv deltakelse i et demokrati. Merkelig nok løfter ikke fagplanen i samfunnskunnskap like sterkt fram mål som helt tydelig vektlegger sosial kompetanse. Riktignok skal elevene kunne forklare, drøfte og diskutere, men slik målene er formulert, kan det like gjerne dreie seg om enkeltelevers prestasjoner overfor læreren (jfr. s. 124). Heller ikke kompetansemålene på 10. trinn i musikk omfatter mål som løfter fram utviklingen av sosial kompetanse (jfr. s. 142).

Sosial kompetanse – veiledning fra Utdanningsdirektoratet På *Utdanningsdirektoratets hjemmeside* orienterer nettstedet *underveis i Kunnskapsløftet* blant annet om læreplanverkets del II, prinsipper for opplæringen. Via en lenke kan man komme til en mer utdypet forklaring på betydningen av sosial kompetanse

(http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2122 ; utskriftsdato: 30.01.07). Dette blir definert som et sett av ferdigheter og kunnskaper og holdninger som eleven må mestre ut fra tre forhold: 1) Mestre ulike sosiale miljøer, 2) etablere eller vedlikeholde relasjoner eller vennskap, 3) øke trivsel og fremme utvikling. Som stikkord for hva sosial kompetanse innebærer, nevnes: empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet, lek, glede og humor. Dette blir fremstilt som byggesteiner i sosial kompetanse, samtidig som de sies å dekke det spekter av sosiale ferdigheter som mennesker benytter i samhandling med hverandre. Informasjonsarket tar opp spørsmålet om hvordan man i skolesammenheng utvikler sosial kompetanse. Skolen har en meget viktig rolle som sosial læringsarena, sier utdypingen. Derfor må det bli lagt til rette for at barn og unge kan prøve ut og lære seg ferdigheter i ulike sosiale situasjoner/ aktiviteter og sammen med både jevnaldrende og voksne. Hvordan man skal utvikle sosial kompetanse blir berørt. Man påpeker at skolens ledelse har viktige funksjoner: “. . . skolens ledelse må både faglig og praktisk legge forholdene til rette for at læring av sosial kompetanse skal bli en del av de daglige pedagogiske aktivitetene i skolen”. Skolen må ha klare og entydige retningslinjer for hva slags strategier man skal ta i bruk for å utvikle sosial kompetanse.

Punktvis forsøker man å få fram faktorer som ser ut til å være sentrale for utvikling av sosial kompetanse. Men man er lite konkret i de retningslinjer som blir gitt. Retningslinjene er heller preget av å være skrevet ”i litt store ord”. Det blir for eksempel påpekt at arbeidet med sosial kompetanse må være en integrert del av skolens arbeid for å forebygge og håndtere vold, mobbing, etnisk diskriminering og problematferd. Man må videre utvikle en plattform bestående av tydelig verdier og holdninger som er forpliktende for skolens personale. Man må være i dialog med foresatte når det gjelder forhold på dette området. Det er videre vesentlig å tilrettelegge med en kombinasjon av både store og små tiltak, og man må finne fram til mange handlinger som representerer og demonstrerer positive holdninger. Slike handlinger bør være knyttet til dagliglivets situasjoner. Tiltakene bør være basert i lokale forhold og ta utgangspunkt i skolens egen virkelighet. Man mener at aktiv og bevisst bruk av musikk, kultur og kreative fag og vektlegging av estetikk har positiv innvirkning på læringsmiljøet for utvikling av sosial kompetanse. Det er viktig at skolen evner å holde intensitet, fokus og entusiasme oppe over tid. Dersom sosial kompetanse skal bli utviklet, er det også viktig at skolen tåler motstand. Endelig påpeker man at det er summen av tiltakene som gir effekt, heller enn enkelttiltak. Om den praktiske gjennomføringen påpekes det videre at man må rette oppmerksomheten mot det sosiale miljøet ved skolen og mot relasjoner mellom elever og mellom lærere og elever. Forventningene til elevenes sosiale framferd må være tydelige. Dette blir konkretisert som forventninger til samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og empati – alt ut fra elevenes alder og forutsetninger. Man framholder at tiltak for å fremme sosial kompetanse bør ha både en individ- og en situasjonsside. Man må ikke ensidig fokusere på individene i skolen – like viktig er det å rette oppmerksomheten mot det sosiale miljøet på skolen. Lærerne må klart og tydelig formidle sine forventninger til elevenes sosiale atferd. Med andre ord: Dette blir tydeligvis ansett for et viktig prinsipp. Prinsippet er imidlertid i læreplanverkets Del II toledet – kultur og sosial kompetanse. Kultur ser imidlertid ikke ut til å være like viktig å utdype.

Utvikling av sosial kompetanse er ikke noe sentralt stikkord i *den sentrale planen for kompetanseutvikling 2005 – 2008* – noe som kanskje ikke er så uventet all den stund den sentrale strategien ble formulert før den rød-grønne regjeringen fikk utarbeidet læreplanverkets del II. (se ovenfor). Heller ikke det gamle *program for skoleutvikling 2005 – 2008* løfter fram sosial kompetanse. *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* som avløser og viderefører dette programmet, er utarbeidet etter at læreplanverket fikk sin del II. Programmet ønsker erfaringsutveksling i tilknytning til implementeringen av Kunnskapsløftet. Invitasjonen til deltaking er

relativt åpen, men utvikling av sosial kompetanse er ikke tungt inne i de eksemplene som blir gitt. De retter i sterkere grad oppmerksomheten mot enkeltelevens læring enn mot det sosiale miljøet. Likevel blir det sagt at hovedmålet for satsningen er ”å styrke elevenes faglige og sosiale utvikling” (orientering om programmet, s. 3).

Sosial kompetanse i lokale strategidokumenter

Hva slags framstilling blir i lokale strategidokumenter gitt av sosial kompetanse? Sier lokale strategidokumenter noe om arbeidsmåter for utvikling av sosial kompetanse? Blir tilpasset opplæring og utvikling av sosial kompetanse på noen måte sett i sammenheng? Svaret er at i de lokale strategidokumentene blir lite eller ingenting sagt om hvordan utvikle elevenes sosiale kompetanse. Skoleeier kan i noen grad være opptatt av å etablere et godt læringsmiljø. Derfor ønsker man i noen grad å ta fatt i mobbeproblemer og andre atferdsproblemer. Men generelt om tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse, sier man lite. Her er det ingen forskjell på kommunale og fylkeskommunale skoleeiere.

Kommune A.3 har sendt prosjektet en kompetanseutviklingsplan. *Kompetanse for utvikling, planperiode 2005 – 2008, oppdatert 2007*. Blant kompetanseutviklingstiltakene finner man også tiltak knyttet til utvikling av sosial kompetanse (se tabell 5). Ut over stikkordet ”elevmedvirkning” gir tabell 5 lite informasjon om tiltak for å bedre elevenes sosiale kompetanse.

Tiltak for kompetanseutvikling	Mål/ delmål	2006/ 07: Vurdering	2007/08: Videre arbeid
SOSIAL KOMPETANSE	5.0 Gjøre elevene trygge på egen atferd og styrke deres sosiale relasjoner		
	5.2 Vedvarende innsats for et positivt læringsmiljø og motiverte elever	Skolene har lagt vekt på elevenes medvirkning uten at det skal frata skolen autoritet og ansvar. Ingen merknad etter tilsyn etter § 9a Elevenes skolemiljø	Elevmedvirkning er stadig mer omfattende

Tabell 5: *Kommune A.3 – tiltak for utvikling av sosial kompetanse* (utdrag av større tabell over kompetanseutviklende tiltak)

En tilsendt *handlingsplan for kompetanse* (2005 – 2008) fra fylkeskommune C.I løfter fram *den inkluderende organisasjon* som en hovedstrategi i fylkeskommunen. Dette kan sies å omfatte sosial kompetanse, men skoleeier er lite konkret på hvordan arbeide for å utvikle dette:

Den inkluderende organisasjon: Den inkluderende organisasjon er en organisasjon som kjennetegnes ved at ansatte og elever trives i et inkluderende og godt arbeids- og elevmiljø. Elever bidrar til hverandres læring og pedagogisk organisering og gjennomføring er lagt til rette slik at alle lærer med basis i sine forutsetninger. Elever stimuleres til nysgjerrighet, medvirkning og erfaringslæring er satt i system

For øvrig finner jeg ikke at det å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse blir vektlagt i fylkeskommunale dokumenter.

Oppfatning av eleven:

Mestring av kompetansemål eller innhenting av egen kunnskap?

Med oppfatning av eleven eller elevsyn tenker jeg på den forståelsen av eleven som kommer til uttrykk i LK06 og grunnlagsdokumentene i Kunnskapsløftet, samt den rollen læreplanen og andre dokumenter i reformen tildeler eleven i opplæringen. Jeg viser nedenfor at grunnlagsdokumentene inkluderer beskrivelser av to syn på eleven – to syn som lett kan bli stilt opp som uforenlige, men som ikke nødvendigvis er det: Eleven som når mestring av på forhånd oppstilte kompetansemål, og eleven som innhenter sin egen kunnskap.

Oppfatning av eleven i sentrale styringssignaler

Når det gjelder denne didaktiske kategorien tar jeg samlet for meg politiske premisser, retningslinjer i læreplanverket og veiledning fra Utdanningsdirektoratet. Spørsmålet er: Hvordan balanserer man i de sentrale styringsdokumentene eleven som skal dokumentere mestring av forhåndsoppstilte kompetansemål mot eleven som skal hente inn sin egen kunnskap? Dette spørsmålet søker jeg nedenfor å få et svar på.

Kvalitetsutvalgets framhevet at ”den nye elevrollen kjennetegnes av en medvirkende elev” (NOU 2003: 16, s. 52): ”Eleven bør dermed delta, både i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av opplæringen. Deltakelsen må videre innebære reell innflytelse” (s. 52). Utval-

get fortsatte: ”Det er viktig at skolen også tar utgangspunkt i de unge som kompetente aktører hvor deres livserfaringer danner grunnlag for det voksne livet” (s. 54). Den eleven som ble løftet fram, er med andre ord en bevisst og aktiv aktør i sitt eget liv. Han eller hun skal bli hørt i skole- og undervisningshverdagen. Den aktivt lærende elev fikk utvalgets fulle støtte. Men samtidig sto betegnelsen *kompetansemål* sentralt (se ovenfor). Bruken av kompetansemål innebærer at elevene skal bli ledet til å nå mål, satt av andre. Også andre grunnlagsdokumenter (og i noen grad læreplanverket) gir uttrykk for minst to syn på eleven – to syn som lett kan komme i konflikt: På den ene siden skal eleven gjennom opplæringen bli ledet til å mestre mål som andre har satt. På den andre siden skal elevene være aktivt medvirkende og innhente sin egen kunnskap.

Drøfting: Opplæring – en tretrinnsrakett Vi kan spørre: Harmonerer troen på tydelige kompetansemål, på den ene siden, med, på den andre siden, vekten på den aktive og medvirkende eleven som konstruerer sin egen kunnskap? Ut fra vekten på tydelige kompetansemål ser man lett for seg en skole og opplæring der elever og lærere lojalt tilpasser seg sentralt gitte mål. Lærere underviser i og elever tilegner seg de kompetanser som myndighetene har vedtatt. Det kan være vanskelig å se hvordan Kvalitetsutvalgets sterke tro på tydelige mål (se ovenfor), harmonerer med en anbefaling av et konstruktivistisk læringssyn, med vekt på at elevene konstruerer sin egen kunnskap. For meg ser det ut som om to ulike syn på eleven i NOU 2003: 16 ble brakt på kollisjonskurs – en kollisjonskurs som er blitt videreført i senere styringsdokumenter!

Allerede i debatten om mål-middel pedagogikken på overgangen mellom 1960- og 70-tallet problematiserte man et elevsyn som mente at elevene skulle bli ledet til å nå på forhånd oppstilte mål. Kritikere ga uttrykk for at dette representerte et objektsyn på eleven. Eleven ble et objekt for andres kunnskapsformidling. Andre hadde bestemt hvilke mål eleven skulle nå fram til, og undervisningen ble ofte sterkt lærerstyrt. Freire (1970) kalte dette for ”the banking concept of education”. Innenfor en slik forståelse av elevene og den opplæringen som skal bli gitt, kan man selvfølgelig bruke elevaktive arbeidsmåter. Men når slike arbeidsmåter blir brukt, er det primært for å lede elevene i retning av å nå mål som andre har satt. Sine læringsstrategier (se ovenfor) skal elevene bli bevisst på, for mer effektivt å lære/ mestre mål som andre har satt (jfr. Stenhouse, 1975). Dette er det i og for seg ikke noe galt i. Tradisjonelt har et slikt elevsyn ligget til grunn for undervisningen. Man har ment at lærerens oppgave er å lede eleven inn i den kunnskap som forvaltes i vår kulturarv (jfr. Peters, 1992). Men, samti-

dig, gir grunnlagsdokumentene i reformen uttrykk for at et (sosial) konstruktivistisk lærings-syn ligger til grunn for Kunnskapsløftet. Ut fra dette kunnskapssynet skal elevene selv bygge opp sin kunnskap (i samarbeid med andre). I dag har datateknologien/ gjort dette elevsynet meget aktuelt: Man legger vekt på at elevene ikke lenger er avhengig av lærer- eller lærebok-formidlet kunnskap – elevene kan selv finne mye mer oppdatert kunnskap på internett. På 1970-tallet omtalte man dette som et subjektsyn på eleven, og man lanserte dette synet som et alternativ til mål-middel pedagogikkens elevsyn. De to synene på elevens rolle i opplæringen kan imidlertid - som vi skal se nedenfor - bli forent.

Vi kan fremstille opplæring som en tretrinnsrakett, der elevene får ulike roller alt avhengig av på hvilket trinn opplæringen befinner seg (jfr. Eisner, 1979; Stenhouse, 1975). Forholdet mellom mål, opplæring og kunnskap blir ulikt alt etter hvilket trinn man befinner seg på: 1) På det første trinnet skal deltakerne få sentral faglig kunnskap som man forventer at de skal mestre. På dette trinnet kan man operere med relativt ”lukkede” målformuleringer som ganske presist og i stor detalj sier hva deltakerne blir forventet å lære. 2) På det andre trinnet skal deltakerne bli satt i stand til intelligent analyse og problemløsning. Den faglige kunnskapen skal bli brukt i nye situasjoner. Da må man formulere relativt ”åpne” mål som bare angir noen rammer for tilretteleggingsarbeidet og som tillater variasjon i de resultatene deltakerne blir forventet å komme fram til. 3). På det tredje trinnet skal man gi deltakerne en beredskap for et framtidssamfunn som verken læreren eller utdanningsmyndigheter kjenner til. Mange av oss som er voksne i dag, fikk vår skolegang i en tid da Norge ennå var et monokulturelt samfunn. Det var relativt stor samling om tradisjonelle verdier. Det var ingen som den gangen forutså den innvandringen som i dag har gitt i alle fall deler av landet vårt preg av å være et flerkulturelt samfunn, med pluralistiske verdioppfatninger. Den opplæringen vi fikk, ga oss neppe beredskap for å møte den nye situasjonen landet vårt. Kunne skolen gitt oss en bedre beredskap for å møte ”det nye”?

Poenget er at L06 og grunnlagsdokumentene i Kunnskapsløftet ikke gir retningslinjer for hvordan de to oppfatningene av elevens rolle i opplæringen kan forenes. Dokumentene og deres styringssignaler gir ikke indikasjoner på noen slags bevissthet om hva slags elev(er) man ser for ser.

Elevsyn i lokale strategidokumenter

Har man lokalt noen oppfatning av forholdet mellom den aktive og medvirkende elev, på den ene siden, og den eleven som skal ledes til å nå forhåndsoppsatte kompetansemål, på den andre siden? Svaret er at generelt sett kan de lokale strategidokumentene (fra både kommunale og fylkeskommunale skoleeiere) ikke sies å ha noe bevisst forhold til denne problematikken. Eleven skal være aktivt medvirkende i læringsprosessen. Det påpekes at han/hun skal bli bevisst sine læringsstrategier for at læringsutbyttet skal bli bedre. Samtidig skal eleven settes i tilrettelagte lærings situasjoner med det siktemål å nå forhåndsoppstilte kompetansemål – bestemt av andre. At det kan være noen motsetning her, kommer ikke fram i de lokale strategidokumentene. Karakteristisk nok parafraserer de lokale strategidokumentene utelukkende de sentrale styringssignalene – uten noen form for problematisering - her som andre steder. Når elevene nevnes, er det ofte i relativt store ord. Et tilsendt ark gir for eksempel *føringer for Kunnskapsløftet i fylkeskommune F.I* (datert 01.02.06) Arket opplyser kort om sentrale føringer, før fylkeskolesjefen fylkeskommune F.I ber skolene om å legge vekt på blant annet elevmedvirkning, med denne formuleringen ”. . . størst mulig involvering av elevene i deres egne læringsprosess og i skolehverdagen må fortsatt vektlegges”. Denne føringen sees imidlertid ikke i forhold til kravene i gitte kompetansemål.

Skolen som lærende organisasjon sett i forhold til lokalt lære- og fagplanarbeid

Ovenfor har jeg foretatt en analyse av sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter ved hjelp av didaktiske kategorier fra den didaktiske relasjonsmodellen. Til slutt i dette kapitlet skal jeg se på hvordan man i sentrale styringsdokumenter og i lokale strategidokumenter framstiller forholdet mellom lokalt læreplanarbeid og skolen som lærende organisasjon. Innsamlede lokale fagplaner blir også omtalt.

I styringsdokumentene (se ovenfor) blir det påpekt at LK06 forutsetter et lokalt arbeid med læreplaner. Det lokale læreplanarbeidet skal utføres av profesjonelle medarbeidere i en skole som bærer preg av å være en lærende organisasjon. Skoleeier blir forventet å utarbeide lokale strategidokumenter, eventuelt også lokale fagplaner, som sammen med den sentralt gitte læreplanen, skal være utgangspunkt for skolens og lærernes mer konkrete arbeid med

læreplaner. Læreplanen utgjør en viktig del av de rammene som skoleutviklingen må skje innenfor. Det er læreplanen som for en stor del setter grenser for det lokale handlingsrommet. Skolen som lærende organisasjon kan neppe gå utenfor dette handlingsrommet. Det er derfor rimelig å forvente at skolen som lærende organisasjon og det lokale læreplanarbeidet blir sett i sammenheng.

Forholdet er imidlertid at de sentrale styringssignalene sjelden behandler kravene i sammenheng. At lokalt arbeid med læreplaner bør være en sentral del av skoleutviklingen i en lærende organisasjon, kommer ikke tydelig fram i styringssignalene. Det er sjelden at kravet om lokalt arbeid med læreplaner blir forbundet med skolen som lærende organisasjon. Derfor omtaler jeg først synspunkter på lokalt læreplanarbeid. Deretter tar jeg for meg synspunkter på skolen som lærende organisasjon. Det logiske hadde imidlertid, etter min mening, vært en samskriving av de to kravene.

Lokalt læreplanarbeid i sentrale styringssignaler

Vi ser først på hvordan lokalt arbeid med læreplaner blir framstilt i de sentrale styringssignalene.

Lokalt læreplanarbeid i politiske premissdokumenter I Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) ble ikke betegnelsene lokalt læreplanarbeid eller lokalt arbeid med læreplaner brukt. Men budskapet var likevel at slikt arbeid er nødvendig – det var nødvendig med et systemskifte i måten skolene styres på. Meldingen understreket betydningen av økt lokal handlefrihet (ut fra klare nasjonale mål og tydelig ansvars plassering; jfr. s. 9). I tilknytning til synspunkter på utforming av nye læreplaner for fag (kap. 4) ble det uttalt at ”Innenfor rammene av klare, forpliktende kompetansemål er det et profesjonelt ansvar hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk for å nå disse målene” (s. 35).

Lokalt læreplanarbeid i læreplanverket LK06 er relativt kortfattet når det gjelder lokalt læreplanarbeid. Følgende utsagn er hentet fra innledningen til hele læreplanverket:

Skoleeier (kommune, fylkeskommune eller annen skoleeier) er ansvarlig for at

opplæringen er i samsvar med lov og forskrift, herunder læreplaner. Læreplanene i fagene forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes i opplæringen, bestemmes på lokalt nivå. For grunnskolen vil det i tillegg være en oppgave å fordele innhold mellom årstrinn.

Generell del, læringsplakaten og læreplaner for fag er grunnlaget for skolens planlegging av opplæringen. Skoleeier kan fastsette lokale læreplaner i fagene som ramme for den enkelte skoles videre arbeid med planer for opplæringen. Skoler og bedrifter må selv vurdere hvilken organisering og hvilke arbeidsmåter og metoder som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanen for den enkelte elev, lærling og lærekandidat. (s. 10)

Det stilles med andre ord relativt åpent i hvilken grad skoleeier skal gå direkte inn i det lokale fagplanarbeidet, men uansett skal skoleeier sørge for at lokalt læreplanarbeid på den enkelte skole skjer i samsvar med lov, forskrift (læreplanverket har forskriftsstatus) og de rammer som ulike deler av læreplanverket gir.

Lokalt læreplanarbeid i veiledning fra Utdanningsdirektoratet. På informasjonsark om læreplanverkets del II., blir krav til læreres og instruktørers læreplankompetanse satt opp punktvis:

- Å kunne vurder og utforme læreplaner
- Å kunne sette seg inn i, analysere og forholde seg til, gjeldende og framtidige, læreplaner
- Å utforme/ iverksette mål/ delmål innenfor eventuelle rammer
(http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2154;
utskriftsdato 30.01.07)

Det framgår derimot ikke hva som er skoleeiers ansvar og oppgaver i denne forbindelse. I et annet informasjonsark står følgende å lese om lokalt læreplanarbeid

Det lokale læreplanarbeidet definerer bl. a.:

- hvordan opplæringen skal organiseres
- hvilke arbeidsmåter som skal brukes i opplæringen
- for grunnskolens del fordeling av innhold mellom årstrinn
(http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2125;
utskriftsdato 28.02.07)

I dette informasjonsarket blir det understreket at nasjonalt nivå har valgt ikke å lage veldig konkrete retningslinjer for det lokale læreplanarbeidet. I stedet er tanken at det lokale

læreplanarbeidet skal bli forankret i den enkelte skole og lærebedrift. Skolens og lærebedriftens kompetanse og refleksjon skal stå sentralt. Det lokale læreplanarbeidet dreier seg om seks forhold, blir det sagt:

- Skape helhet i elevens og lærlingenes opplæring ved å gjøre progresjon og sammenheng tydelig
- Konkretisere innhold i fagene som bidrar til nå fastsatt kompetanse
- Konkretisere virkemidler for elevenes og lærlingenes læring
- Skape grunnlag for tilpasset opplæring og individuelle læringsløp
- Utarbeide grunnlag for vurdering av elevens og lærlingens læring
- Etablere grunnlag for samspill og samarbeid mellom nivåene i grunnopplæringen (http://w.w.undanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2125; utskriftsdato 28.02.07)

Skoleeier kan fastsette lokale læreplaner og la slike planer utgjøre et grunnlag for den enkelte skoles videre arbeid med planer for opplæringen på skolen, framgår det av informasjon fra Utdanningsdirektoratet.

Lokalt læreplanarbeid står ikke særlig sentralt i den *sentrale kompetansestrategien* (se ovenfor). Heller ikke i *planen for skoleutvikling* eller i *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* (se ovenfor) blir slikt arbeid løftet fram som vesentlige. Det sistnevnte programmet vil imidlertid få fram gode eksempler på hvordan man lokalt omsetter overordnede mål og forventninger til praktisk handling. ”Vi trenger mange gode eksempler som viser hvordan man helt konkret kan gå fram for å forbedre læringsarbeidet og sette de ulike elementene av Kunnskapsløftet ut i livet” (Fra *Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Bakgrunnsnotat*). Men i Utdanningsdirektoratets egne dokumenter/ notater finner man lite av anbefalinger for slikt arbeid.

Lokalt læreplanarbeid i lokale strategidokumenter

Lokale strategidokumenter har som regel lite konkret å si om det lokale læreplanarbeidet som Kunnskapsløftet og LK06 forutsetter. Bare få lokale skoleeiere har til nå utformet lokale fagplaner (se nedenfor), og gjennom sine strategidokumenter gir skoleeierne liten veiledning om hvordan sentrale eller lokale fagplaner skal kunne bli til konkrete læringssituasjoner for elevene. Riktignok er begrepet læreplanarbeid ofte et stikkord i lokale planer for kompetanseutvikling, men sjelden blir det presisert nærmere hva det innebærer. Ofte kan man få inntrykk

av at det man ser for seg, er en læreplananalyse hvis siktemål er forståelse av de nye fagplanene, og hva de vektlegger. Sjelden presiseres det videreutviklingsarbeidet som en relativt åpen læreplan krever lokalt. Man viser ikke til nødvendigheten av å presisere lokale delmål, lokal konkretisering av innhold, lokale retningslinjer for valg av arbeidsmåter eller lokale vurderingsopplegg. Man gir heller ikke retningslinjer for hvordan læreplanverkets del I og Del II skal få nedslag i de lokale læreplanene. Det skisseres vanligvis ikke hva rammene for det lokale læreplanarbeidet er. Lokalt læreplanarbeid (eller beslektede begreper som læreplananalyse, læreplanforståelse osv.) og kultur for læring/ lærende organisasjon blir stort sett stående som isolerte begreper i lokale planer for kompetanseutvikling. Dette gjelder både kommunale og fylkeskommunale skoleeiere. Nedenfor skal vi se nærmere på skoleeieres arbeid med lokale fagplaner.

Lokale fagplaner på skoleeiernivå

Hos mange skoleeiere ser det ut som om det lokale fagplanarbeidet ikke er kommet langt. Muligens var vårt innsamlingstidspunkt for tidlig? Muligens er skoleeierne ennå i utviklingsprosessen. Derfor hadde kanskje en innsamling på et senere tidspunkt gitt et annet resultat.

Tilsendte fagplaner er for få til at jeg med noen grad av sikkerhet kan uttale meg om kommunalt og fylkeskommunalt fagplanarbeid. Tilsynelatende tar lokale skoleeiere bare sjelden initiativ til at det med utgangspunkt i sentrale kompetansemål blir utformet lokale læreplaner med konkretisering av innhold og valg av arbeidsmåter og vurderingsopplegg. De færreste av de innsamlede planene ser ut til å konkretisere innholdet eller gi retningslinjer for valg av arbeidsmåter – ut over de føringer som måtte ligge i sentrale kompetansemål. Man fordeler kompetansemål på mellomliggende trinn og overlater resten av planarbeidet til den lokale skole. Det ser på skoleeiernivå ut til å være liten grad av egen tenkning rundt lokale fagplaner.

Mange skoleeiere har gjort sine fagplaner vanskelig tilgjengelige for utenforstående. Bare lærere (og andre) med brukernavn og passord får tilgang til fagplanene. De forblir på en måte en kommunal hemmelighet. Dette kan synes litt underlig i en reform der det for øvrig i så stor grad er lagt opp til interaktivitet, erfaringsspredning og erfaringsutveksling (jfr. *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*).

Når prosjektet har fått tilsendt relativt få lokale fagplaner på skoleeiernivå, kan dette riktignok skyldes formuleringer i tilsendingsbrevet fra prosjektet (se vedlegg 3 – 8). Tilsendingsbrevet etterlyste fagplaner utarbeidet på skoleeiernivå (ikke på skolenivå). Sannsynligvis burde dette spørsmålet vært formulert noe annerledes. Noen skoleeiere har oppfattet spørsmålet slik at fagplaner utarbeidet av oppnevnte team av lærere ikke skulle bli sendt inn, mens andre har sendt inn slike fagplaner. Sannsynligvis har derfor flere skoleeiere enn de få som har sendt inn slike planer, tatt initiativ til lokalt fagplanarbeid. Sannsynligvis har flere skoleeiere bidratt til å få utviklet fagplaner som er felles for skolene lokalt.

Tanken var å samle inn og sammenligne lokale fagplaner for de tre utvalgte fagene norsk, samfunnskunnskap og musikk (se kap. 3). Prosjektet har imidlertid samlet inn så få lokale planer for disse fagene at en slik sammenligning blir umulig. (Vi har fått tilgang til fire planer for norskfaget fra kommune A.2, D.1 og G.3. I tillegg har vi fått en norskplan fra fylkeskommune D.I. Plan for samfunnskunnskap og musikk har vi bare fått fra kommune D.1). Jeg redegjør nedenfor ikke for disse planene, men bare generelt for synspunkter på lokale fagplaner, utarbeidet etter initiativ fra skoleeiernivået.

Kommunale skoleeiere Fra det regionale samarbeidet som er referert ovenfor (fylkene I og E), er det ikke sendt inn lokale fagplaner. Samarbeidsdokumentene inneholder imidlertid generelle retningslinjer for slikt arbeid, mens det ser ut som om selve fagplanarbeidet blir overlatt til den enkelte skoleeier/ skole. Fra E.1 har prosjektet fått tilsendt en lokal fagplan for engelsk (med opplysninger om at tilsvarende planer for norsk og matematikk er under arbeid; disse fagplanene er imidlertid ikke sendt inn). Planen gir inntrykk av å være meget detaljert. Den tenderer nesten i retning av å være en kurs- eller opplæringsplan – med få frihetsgrader for den enkelte lærer. Fra andre regioner som samarbeider om implementeringen av Kunnskapsløftet rapporteres det at samarbeidet omfatter også utforming av regionale/ lokale fagplaner. I tilsendingsbrev fra kommune G.2 blir det opplyst at lokale læreplaner er under arbeid i samarbeid med den regionen som kommunen tilhører. På kommunens hjemmeside finner man også et informasjonsark (internt notat) om *Kunnskapsløftet – lokale læreplaner*. Der blir det gjort oppmerksom på at LK06 gjør det nødvendig å utarbeide lokale læreplaner i alle fag. Dette arbeidet ønsker kursregionen å samarbeide om blant annet ved å arbeide ut fra en felles mal og nedsette små fagplangrupper (planene skal være ferdige 7. april, 2006). Kommune G.2 skal legge inn noe lokalt lærestoff. Etter hvert som fagplanene blir klare vil de bli lagt ut på internett (men slike planer er ikke blitt tilsendt prosjektet).

De skoleeierne som tilsynelatende ikke har kommet særlig godt i gang med implementeringen av reformen (se ovenfor), har ikke sendt inn lokale fagplaner. (kommune I.3 sier eksplisitt fra at dette ikke er aktuelt på grunn av skoleforholdene i kommunen). Flest skoleeiere har utarbeidet lokale planer i sentrale skolefag som for eksempel norsk. Relativt få skoleeiere har prioritert lokale fagplaner i fag som samfunnsfag/ samfunnskunnskap og enda færre i estetiske fag som for eksempel musikk.

For øvrig varierer utformingen av de lokale fagplanene. Noen skoleeiere har utelukkende plassert kompetansemål på mellomliggende trinn (dvs. på trinnene mellom 2., 4., 7. og 10. trinn). Resten av det lokale fagplanarbeidet (konkretisering av innhold, valg av arbeidsmåter, valg av vurderingsopplegg) blir overlatt til skolene. Andre antyder hvordan innholdet kan bli konkretisert (for eksempel basert på innholdsangivelser i L97).

Mest prinsipielt arbeid med lokale fagplaner ser det ut som om kommune D.1 har gjort. Kommunen har også lokale fagplaner for alle (?)/ mange fag. Skoleeier har sendt inn mye dokumentasjon på arbeid med lokale fagplaner. En tilsendt *bok/ artikkelsamling* omhandler *lokalt læreplanarbeid – eksempler på organisering og gjennomføring* i kommune D.1 og to andre kommuner, samt en region (disse hører ikke med i vårt utvalg). Artikkelen fra kommune D.1 informerer om skoleeiers forståelse av lokalt læreplanarbeid. Det blir påpekt at skoleeier i reformen er ”. . . pålagt å tilrettelegge, stimulere og følge opp sentrale retningslinjer i det lokale læreplanarbeidet” (s. 55). Slik beskrives det kommunale lokale læreplanarbeidet i korte trekk:

1. Det lages 11 fagplaner fordelt på årstrinnene i grunnskolen . . .
2. Kravet om sammenheng i det 13-årige skoleløpet mellom hovedtrinn og skoleslag trenger nye måter å samarbeide på. Lærere på ulike trinn må samordne planene sine og ha innsikt i hverandres arbeid gjennom hele skoleløpet. I denne omgang konsentreres innsatsen om grunnskolen. Overgangen skal diskuteres spesielt med tanke på sammenheng i og kontinuitet for elevene.
3. Overgangen til videregående skole tas opp i en senere fase
4. Fagplanene brytes ned til kompetansemål på trinn. Det legges vekt på progresjon i hovedområdenes innholdskomponenter. Hvert fag er inndelt i med sine hovedområder med nærmere presisert innhold, formulert som kompetansemål for elevene.
5. Den kommunale satsningen gjennom *D.1 tar ordet! Regn med D.1!* avrundes vårhalvåret 2006. Resultatet, i form av skriftlige standarder for lese-, skrive- og regneopplæringen i kommunens grunnskoler, skal bidra til de at grunnleggende ferdighetene blir redskaper for å oppnå større faglig utbytte. Fagplanene innledes med å vise hvordan de grunnleggende ferdighetene trengs for å uttrykke faget med sine særtrekk. Å flette sammen fagplanene

med de grunnleggende ferdighetene, utviklet som beskrevet praksis ved alle skolene gjennom de siste fire årene, følges opp på den enkelte skole.

6. Det pekes på naturlige fagområder å kople sammen, relatert til årstrinn når det kan anbefales og pedagogisk begrunnes.
7. Aktuelle problemstillinger som trenger en nærmere drøfting, noteres. Metoder, lærerressurser kan tas inn som forslag.
8. Resultatet er å betrakte som starten på videre prosesser på hver skole, i bydelene, mellom skoler og i kommunal regi. Det er enighet om å følge arbeidet framover, der skoleeier fungerer som prosessveileder. Rektorkollegiet og skoleeier holder dialoger underveis og samarbeider om roller og arbeidsfordeling. Pedagogisk senter tilrettelegger, leder, bearbeider og framstiller produksjoner til allment bruk videre. (s. 57)

Det blir også informert om hvordan kommune D.1 har organisert arbeidet med lokalt læreplanarbeid (jfr. s. 57ff): Hver av kommunens fire bydeler har fått ansvaret for 2 – 3 fagplaner. Bydelsrektorene må finne fram til lærere som i faggrupper kan lage utkast. Den enkelte faggruppe vet at deres arbeid skal brukes av alle de andre skolene i kommunen – noe som virker forpliktende på gruppen. To sammenhengende fagplandager ble brukt til å utarbeide de første utkastene. I en tilsendt *ringperm* er alle de 11 lokale fagplanene samlet. Avslutningsvis framføres noen pedagogiske overveielser om skoleeiers rolle i det lokale arbeidet med læreplaner. Punktene som blir drøftet er:

- **Hvorfor ta et kommunalt grep om arbeidet med fagplanene?** I svaret heter det: ”Organisasjonen får prøvd seg i en konkret oppgave i forhold til endringsdyktighet. Motivasjonen for å gå inn i arbeidet er stor og gjennomgående i skolesystemet. Alle må på banen og ansvarliggjøres” (s. 83)
- **Hvilken funksjon skal de kommunale planene ha?** I svaret legges det vekt på at planene kun skal være veiledende og er ment som hjelp til den lokale skole i deres videre arbeid med operasjonalisering av planene.
- **Hvorfor velges det mal som utformet?** I svaret legges det vekt på at de kommunale planene er ment som en hjelp i et første sorteringsarbeid mht kompetansemål. ”Det er ikke meningen å legge verken arbeidsmåter, tematisering eller lærestoff fra ulike kilder inn i den kommunale innsatsen. Begrunnelsen for å holde unna dette, handler om ønsket om å gi hver skole frihet til å prege de lokale læreplanene passende til sitt bruk” (s. 83)
- **Hvordan flettes de grunnleggende ferdighetene sammen med faglig stoff?** Her blir det vist til at kommunen allerede lenge har jobbet med lesing, skriving og regning, og at det er utarbeidet kommunale standarder for disse ferdighetene. ”De kommunale standardene skal sikre elevene i kommune D.1’s skole gjennomgående felles praksis på utvalgte områder, som kommunen vurderer særlig viktig at elevene skal ha erfaring med fra skolegangen sin. I de kommunale standardene inngår arbeidsmåter, læringsarenaer og læringsstrategier. Det er lagt vekt på å la elevene møte lærestoffet i meningsfulle sammenhenger”.
- **Hva er begrunnelsen for å bruke årstrinn å inndele fagplanene i?** Her er svaret at dette bare er ment veiledende. ”Har skoler allerede funnet sine måter å møte læreplanarbeidet på, legges de kommunale bidragene til side” (s. 84)
- **Hvordan er tidsdimensjonen drøftet?** Svaret er at det har pågått et samarbeid mellom Pedagogisk senter og flere rektorer ”for å skape en felles forståelse om hvilken tid som legges til grunn nå når innholdet i reformen skal uttrykkes på den enkelte skole” (s. 85)

- **Hvordan følges arbeidet framover og justeres kursen på ulike nivåer i kommunen?** Svaret er at ”D.1-skolen” har gode rutiner og erfaringer for slikt arbeid. ”Det er naturlig å bruke de allerede etablerte samarbeidsfora og systemer til å følge implementeringen fremover” (s. 85)
- **Hvordan holde oversikten og overskuddet til å gjøre viktige valg framover?** I svaret sies det blant annet at ”skolesystemet er bygd opp med flere lag og har mange møteplasser og nettverk som binder organisasjonen sammen. Dette gir både inspirasjon, overskudd og følelsen av å være i et godt team” (s. 85)

Ingen andre kommunale grunnskoleeiere rapporterer/ dokumenterer et så grundig arbeid med lokale fagplaner. Kommune E.3 opplyser (i tilsendingsbrev) at skoleeier har valgt ikke å utarbeide lokale kommunale fagplaner, men gjennom nettverk deles skolenes lokale fagplaner. På den måten håper man å få et felles ståsted. Det er derimot i kommunen utarbeidet en *mal som brukes i det lokale læreplanarbeidet* (jfr. tabell 6)

FAG:	HOVEDOMRÅDE:	TRINN:	VURDERING:
KOMPETANSEMÅL (hvor)	Eleven skal kunne		
”Veier til målet” (hva)	•		
Organisering/arbeidsmåter (hvordan)			
VURDERINGSKRITERIER:	Grad av måloppnåelse		
Høy			
Middels			
Lav			

Tabell 6: *Mal for skolenes lokale læreplanarbeid i skolen i E.3.*

Kommunale fagplaner for skolen i kommune A.2 finnes på internett; de samme fagplanene ble også tilsendt. For barneskolen i kommunen er det utarbeidet kompetansemål for 1., 3., 5. og 6. årstrinn (altså for de årstrinn som ligger mellom årstrinnene med kompetansemål i selve LK06). I ungdomsskolen er det utarbeidet kompetansemål for hvert av de tre årstrinnene (for årstrinn 10 foreløpig bare som vedlegg). Kompetansemål eller deler av slike mål som er skrevet i *kursiv* angir det som er nytt for trinnet. De lokale fagplanene inneholder derimot ingen føringer for konkret innholdsvalg eller konkret bruk av arbeidsmåter (utover anvisninger som eventuelt ligger implisitt i målformuleringene). Det må derfor antas å skulle overlates til den enkelte skole/lærer.

En konklusjon er at skoleeiere i noen grad har tatt initiativ til lokalt fagplanarbeid, mens det er skolene og lærerne der som utarbeider lokale fagplaner – også hvis de skal være felles for alle skolene i kommunen. Skoleeier blander seg sjelden direkte inn i det lokale fagplanarbeidet.

Dette kan ha sin bakgrunn i at skoleeier sjelden har noen kompetanse i lokalt læreplanarbeid og/ eller videreutvikling av sentralt gitte læreplaner. I kommune D.1 (se ovenfor) ser kompetansen (i Pedagogisk senter) ut til å være god. Skoleeier ser da også ut til å ha lagt mye arbeid i å få fram lokale fagplaner.

Fylkeskommunale eiere av videregående opplæring For videregående opplæring ser det ut til at de fleste lokale fagplanene foreløpig er blitt utarbeidet for fag i yrkesopplæringen. I alle fall gjaldt flertallet av de tilsendte fagplanene ulike former for yrkesfaglig opplæring.

Fra fylkeskommune D.I fikk vi tilsendt *rammeplaner for Vg1 yrkesfag 2006 -2007*. Fylkeskommunen har blant annet forsøkt å rydde litt opp i terminologibruken på dette området og bruker ulike læreplanbegreper på denne måten (terminologien brukes i alle planer fylkeskommunen utarbeider). (Terminologien samsvarer imidlertid ikke helt med den vanlige pedagogiske fagterminologien på feltet; kommentarer gis derfor i parenteser nedenfor.)

1. **Læreplan:** offentlig dokument, forskriftfestet (i fagpedagogikken er dette en betegnelse som kan bli brukt om dokumenter på ulike utdanningsnivåer)
2. **Rammeplan:** fylkesnivåets plan (i fagpedagogikken er dette betegnelsen på en læreplanstype som lar lokale aktører få relativt vide rammer for videreutvikling av den sentralt gitt læreplanen; dette er med andre ord en åpen plantype, med stort lokalt handlingsrom)
3. **Studieplan:** skole-/lærernivå (vanligvis en læreplan på universitets- og høgskolenivånivå)
4. **Arbeidsplan:** elevnivå (jfr. s. 4)

Eksemplene nedenfor informerer både om type fagplaner og om prosessen rundt det lokale fagplanarbeidet i fylkeskommunene.

Fra fylkeskommune A.I, fikk prosjektet tilsendt tre planer for programfag (yrkesutøving, kommunikasjon og samhandling, helsearbeider). Alle tre planene er bygget opp over samme mal: Med utgangspunkt i kompetansemål, settes det opp innhold/ kjernestoff, samtidig som det blir foreslått alternative læringsarenaer/ metoder. Prosjektet har også fått tilsendt tre læreplaner for Vg2 (helsearbeiderfag, helseservicefag og barne- og ungdomsarbeiderfag). Disse tre planene har en litt annen oppbygning, men er alle tre utformet med grunnlag i samme mal: Ut fra kompetansemål settes det opp innhold/ kjernestoff (kompetanseplattformen). Samtidig blir det foreslått elevaktiviteter og arbeidsmetoder (ut fra grunnleggende ferdigheter, generell læreplan og læringsplakaten). Læringsarenaer/ læremidler får en egne rubrikk. Den siste rubrikken gjelder vurdering. Disse tre læreplanen omfatter i tillegg en forside med informasjon om lokalt læreplanarbeid (informasjonen er lik for alle tre læreplanene). Om lokalt læreplan-

arbeid får vi vite at det primært dreier seg om ”. . . å tolke kompetansemålene og legge innhold/ kjernestoff i de enkelte mål. Videre bør arbeidet dreie seg om å diskutere mulige arbeidsmetoder, læringsarenaer, læremidler og vurdering”. Prosessen blir beskrevet med 4 faser:

1. Fagmiljøet på den enkelte skole gjør en lokal læreplananalyse
2. En representant for hver skole arbeider i en ”tverrskolelig” gruppe
3. Kompetansegruppa i fylket utformer en endelig læreplananalyse
4. Læreplanarbeidet legges til grunn for opplæring etter læreplanen for Vg2 høsten 2007.

Fylkeskommune A.I legger med andre ord opp til et grundig lokalt fagplanarbeid med mange involverte aktører. Det samme gjelder fylkeskommune E.I: Felles rammeplaner for hele fylkeskommune E.I skal sikre at det ikke blir store ulikheter i opplæringen for elever som følger det samme utdanningsprogrammet – dette selv om det blir framhevet at de fylkeskommunale rammeplanene bare skal være et utgangspunkt for de mer konkrete studieplaner som blir utarbeidet på den enkelte skole. Om arbeidet lokalt med disse planene blir det fortalt at man i februar 2006 opprettet en rammeplangruppe for hvert utdanningsprogram. Mandatet til gruppene var ”. . . utarbeide en rammeplan som konkretiserte læreplanen for faget på følgende områder:

- Innhold/emner
- Arbeidsmetoder
- Grunnleggende ferdigheter” (s. 4)

De vedlagte rammeplanene varierer imidlertid mye i utforming og presisjonsnivå. Mange av dem må sies primært å være skisser til planer

Arbeidet med de nye læreplanene ser i fylkeskommune I.I ut til for en stor del å bli overlatt til skolene, men skolene får en ramme for dette arbeidet fra opplæringssjefen i fylkeskommunen.

Det blir påpekt at

Gjennom Kunnskapsløftet må skolene og bedriftene selv vurdere

- det konkrete innhold i opplæringen
- hvordan opplæringen organiseres
- arbeidsmåter og metoder
- vurdering og vurderingskriterier (s. 1)

Det blir påpekt at lokal tilpasning er viktig, og retningslinjene for lokal tilpasning lyder slik:

Skoler og bedrifter må også sørge for at opplæringen er preget av godt samspill mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, samt andre deler av lokalsamfunnet. I arbeidet med læreplanene kreves det at skolene er oppdatert på hva bedriftene har behov for av kompetanse, og at skolene har oversikt over hvilke muligheter som er i nærområdet og i fylket. Bedriftene kan også inviteres inn i skolen. Kunnskapsløftet krever økt samarbeid mellom de videregående skolene i fylket og mellom videregående – og grunnskolenivå. (s. 1; se også s. 2, om fylkesperspektiv og lokalt perspektiv)

Lokalt fagplanarbeid må altså foregå i et samspill mellom skole, arbeidsliv, næringsliv og også med grunnskoler. Dette følges opp i det som blir sagt om det praktiske arbeidet med lokale læreplaner:

Innspill fra de faglige nettverkene skal tas hensyn til i arbeidet med læreplanene i de respektive fagene. På vg1 må opplæringen gi så stor bredde at man ikke begrenser elevens muligheter i den videre opplæringen. Betydningen av å sette seg inn i formålet med faget, og ha en grundig gjennomgang av kompetansemålene i læreplanen, understrekes. Arbeidet med læreplanene vil kreve økt samarbeid, også mellom faglærere fra forskjellige fag, utdanningsprogrammer og skoler. Det må arbeides med yrkesretting av felles fag. Skolene kan opprette ei arbeidsgruppe i det lokale arbeidet med læreplanene, som også har deltakere fra arbeidsliv og kommuner. Opplæringskontorene i fylket kan være en ressurs i arbeidet mot arbeids- og næringsliv. Med hensyn til kvalitetssikring av skolens arbeid med læreplaner kreves skriftliggjøring av prosessene.

Metodevariasjon, læringsstrategier, de fem grunnleggende ferdighetene, underveisvurdering og lærerens rolle som veileder, må også være et tema skolene har et bevist forhold til. (s. 3)

Også her blir oppmerksomheten rettet mot samarbeid mellom ulike instanser. Vi merker oss også at skolen er adressat for anbefalingene.

Også i fylkeskommune C.I (som tilsynelatende hadde lite informasjon på sin hjemmeside) blir det framhevet at elever på ulike videregående skoler må få en tilnærmet lik opplæring. Et tilsendt dokument fra fylkeskommunen orienterer om en *ny fagforumsmodell i fylkeskommune C.I* (datert mai, 2006). Siktemålet er blant annet at gjennom fagforaene skal en bedre sikre at alle elever, lærlinger og lærekandidater i fylket vil møte de samme kravene og den samme forståelsen av innhold, kompetansemål og grunnleggende ferdigheter (for oversikt over de 20 fagforaene, se s. 4). Fagforaene skal drøfte, vurdere og utarbeide felles løsninger for skolene der dette er nødvendig (mens faggruppene ved skolen tar for seg mer lokale løsninger):

Arbeidet i fagforaene vil først og fremst være knyttet til å operasjonalisere dele av kompetanseutviklingstiltakene i Kunnskapsløftet:

1. Læreplanverket
 - * Bestemme det faglige innholdet for å nå kompetansemålene i læreplanen (for yrkesfaglige programområder – relatert til kompetanseplattformene)
 - * Foreslå arbeidsmetoder og organisering av opplæringen
 - * Arbeide med å implementere de fem grunnleggende ferdighetene i fagene på fagenes egne premisser
 - * Vurdering
2. Etter- og videreutdanning av det pedagogiske personalet
 - * Fagforaene melder kompetansebehov via fagkontaktene til rektor
3. Arbeid med lokalt gitt eksamen, vurdering og kvalitetssikring
 - * Utarbeide forslag til retningslinjer for gjennomføring av lokalt gitt eksamen

* Medvirke til å heve vurderingskompetansen til lærerne og samordne praksisen i fagmiljøene ved både muntlig og skriftlig prøve på skolene (s. 6)

Imidlertid er ikke alle fylkeskommuner kommet like langt i det lokale læreplanarbeidet. På fylkeskommune G.I's hjemmeside finner vi blant annet informasjon om de nye læreplanene: ”Samstundes vil dei nye læreplanane vere meir instrumentelle og skisseprega og stille langt større krav til den faglege kompetansen til lærar/ instruktør enn tidlegare. Undervisninga kan bli meir lærebokstyrt fordi dei nye læreplanane i høgre grad enn før fokuserer på mål og dugleikar” (s. 4). Nye læreplaner blir imidlertid meget kort omtalt (s. 6f) – antakelig fordi svært få læreplaner for fag i videregående opplæring var klare da planen ble skrevet. Et oversendelsesbrev fra fylkeskommunen har følgende informasjon om det lokale arbeidet med Kunnskapsløftet, og det omfatter også en liten skuffelse når det gjelder skolens rolle.

Som ein del av kompetanseutviklinga i Kunnskapsløftet har fylkeskommune G.I etablert 18 faglege utval (FAU). Disse utvala har seks medlemmer kvar og representerer alle programområda i tillegg til nokre av fellesfaga. Hovudoppgåvene til utvala er innan kompetanseheving, læreplananalyse og vurdering. Våren 2007 har alle utvala hatt som oppgåve å analysere læreplanane for Vg1. Brev gjekk ut til skolane, og vi vona å få til ein god læreprosess mellom skolane og FAU. *Dette har vore vanskeleg då skolane i liten grad har tatt del i arbeidet.* Dei fleste FAU'ene har laga utkast til konkretisering av læreplanane, men desse er ikkje kvalitetssikra. Eksempel på desse planane vil bli sendt når ein er ferdig med prosessen. (kursivering ved B.U.E.)

Også på fylkeskommunalt nivå ser skoleeierne altså ut til for en stor del å mene at initiativ til lokalt læreplanarbeid kan komme fra fylkeskommunen, men selve utviklingen av de lokale fagplanene forventer man skal skje i aktørgrupper fra skolenivået. Det er sjelden man understreker betydningen av at skoleeier direkte er med i det lokale læreplanarbeidet.

Noen få fylkeskommunale skoleeiere (D.I, I.I, F.I, C.I) sendte inn planer for prosjekt til fordykning.

Skolen som en lærende organisasjon i sentrale styringssignaler

Kravet om at skolen skal ha preg av å være en lærende organisasjon med vekt på endrings- og utviklingskompetanse kan sies å gjelde både for skoleeiernivået og for skolenivået. Siktemålet for begge nivåer er å utvikle en bedre kultur for læring. Men spørsmålet er om behovet for at også skoleeiernivået må bli en lærende organisasjon med en kultur for læring, blir

underkommunisert i de sentrale styringsdokumentene. Det blir lagt vekt på at skoleeier, i samarbeid med skoleledelsen, har ansvar for at skolene blir lærende organisasjoner, men at kravet også kan bli stilt til skoleeier selv, blir ikke ofte nevnt. Uansett: Lokalt læreplanarbeid blir sjelden sett i sammenheng med skolen som lærende organisasjon.

Skolen som lærende organisasjon i politiske premissedokumenter Premissene for å utvikle skolen i retning av å bli en lærende organisasjon er formulert blant annet i Stortingsmelding 30 (2003 – 2004). At skolen må bli en lærende organisasjon, kommer til uttrykk allerede i tittelen på meldingen: *Kultur for læring*. På den ene siden dreier det seg selvfølgelig om et klarere fokus på elevenes læringsprosesser og læringsutbytte. Det aspektet lar jeg ligge her. På den andre siden dreier det seg om skoleutvikling basert på en bevisst erfaringslæring i skolens personale. ”. . . skolene må sette søkelyset på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene” (s. 23). Begrepet ”kultur for læring” ble knyttet sammen med behovet for endring i skolen eller, sagt med andre ord, behovet for skoleutvikling (også begrepet kvalitetsutvikling blir brukt). Dette forutsetter ”vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv”, mente stortingsmeldingen. I dagens kunnskapssamfunn må skolen være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring: ”Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon. (s. 23).

Skolen som lærende organisasjon i læreplanverket Så langt premissene. I selve læreplanverkets del II. Prinsipper for opplæringen blir blant annet *Læreres og instruktørers kompetanse og rolle* løftet fram. Et kort utsagn (med henvisning til Opplæringslovens kap. 10) påpeker behovet for å skape en kultur for læring i skolen: ”Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid” (s. 34). Utover dette utsagnet blir ikke dette aspektet ved reformen eksplisitt vektlagt i selve læreplanverket.

Skolen som lærende organisasjon i veiledning fra Utdanningsdirektoratet. På

informasjonsark fra Utdanningsdirektoratet om prinsippene i læreplanverkets del II blir kravet til lærere og instruktører om profesjonell utviklingskompetanse forklart i fire punkter. Teksten blir i meget stor grad rettet mot enkeltindividet. Man må nesten spørre: Hvor er den samarbeidskompetansen som Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) anser for å være nødvendig i en lærende organisasjon:

- Å kunne utvikle kompetanse som lærer og instruktør
- å reflektere over sin undervisning og identifisere sine utviklingsbehov
- å velge, organisere og bedømme egnede aktiviteter for eksempel video-konferanser, kollegiale tiltak
- Å holde seg à jour, eventuelt selv skrive/ redegjøre muntlig for faglig utfordringer til sine kolleger
(http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2154; utskriftsdato 30.01.07)

Samarbeidskompetanse blir på informasjonsarket satt opp som eget punkt. Det er imidlertid mer generelle samarbeidsferdigheter som løftes fram. At samarbeid er viktig for å oppnå at skolen skal bli en lærende organisasjon, med preg av å ha en kultur for læring, forblir et mer implisitt budskap Man skal, for det første, kunne samarbeide med kollegaer og andre om opplæringen/undervisningen rammer. Man skal, for det andre, få ulike kompetanser (faglige, pedagogiske, didaktiske, kompetanser i bedrift, lokalmiljø osv.) til å spille sammen. For det tredje skal man kunne samarbeide med foreldre, administrasjon, myndigheter (jfr. http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2154; utskriftsdato 30.01.07)

I forordet til Utdanningsdirektoratets *artikkelstafett om en lærende skole*

(http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2167;

utskriftsdato 30.01.07, se ovenfor) skisseres disse forståelsene av en lærende organisasjon

(denne forståelsen går nok et stykke ut over forståelsen i Stortingsmelding 30, 2003 - 2004):

- Organisasjonen tilpasser seg endringer i omgivelsene ved å justere sine mål og sin oppmerksomhet. Organisasjonslæring kan da beskrives som *tilpassing*
- Medarbeiderne i en organisasjon kan antas å ha et sett av *felles* antakelser og oppfatninger. Man kan da beskrive organisasjonslæring som *endring av disse antakelsene*
- Organisasjonslæring kan beskrives som *kunnskapsutvikling*. Organisasjonen utvikler

kunnskap om forholdet mellom handling og resultat, i form av en *kunnskapsbase*. Kvaliteten på denne kunnskapsbasen vil dermed være avgjørende for organisasjonens effektivitet og evne til å foreta de riktige valgene

- Til sist kan organisasjonslæring beskrives som erfaringslæring og *institusjonalisering av erfaringer*, og organisasjonens evne til å utnytte erfaringer som er overførbare og relevante til nye situasjoner.

Felles for disse fire punktene og mulig å overføre til den lærende skole, er ”. . . evne til omstilling og endring, dens evne til å ta opp i seg nye erfaringer, kunnskaper og perspektiver, og relater dette til egen praksis”, sier forordet og fortsetter ”Å bli en lærende organisasjon innebærer ikke nødvendigvis at skolen skal tilegne seg *mer* kunnskap, men at den i større grad nyttiggjør seg den kunnskapen som allerede finnes, som grunnlag for en bedre opplæring for eleven”. I den sentrale *strategien for kompetanseutvikling* (se ovenfor) er behovet for endrings- og utviklingskompetanse sentralt. At dette også gjelder skoleeier blir berørt, men ikke framhevet. Lokalt læreplanarbeid blir ikke sett i sammenheng med skolen som lærende organisasjon.

Skolen som en lærende organisasjon i lokale strategidokumenter

Skolen som lærende organisasjon er et viktig stikkord i de fleste skoleeieres strategidokumenter. Vi skal nedenfor se nærmere på hva dokumentene sier om skolen i dette perspektivet.

Kommunale grunnskoleeiere Noen få skoleeiere knytter nesten ensidig kultur for læring og lærende organisasjon til *elevenes læring*. Den lokale kompetanseutviklingsstrategien for kommune A.1 viser blant annet til at alle skoler skal være *lærende organisasjoner*. Dette innebærer (senere i dokumentet virker det som man henter seg noe inn igjen og retter oppmerksomheten også mot personalets læring):

- øker forventninger til læringsglede, læringsvilje og produktiv kunnskap
- løser opp tradisjonelle arbeidsmåter og strukturer
- demper forventninger om at alle skal kunne det samme (ark 2)

Det brukes ofte *store, men lite presis ord* om hva som karakteriserer en lærende organisasjon. For eksempel har kommune I.1 formulert delmål for ”den lærende skole”: ”Profesjonelle ansatte som leverer kvalitet og omsetter kompetanse i praksis”. Det blir her angitt fire resultatomål:

- Ansatte med yrkesglede og vilje til personlig utvikling
- Ansatte med positive relasjoner til kolleger og brukere
- Ansatte som er lojale, viser ansvar og tar beslutninger
- Ansatte som deler erfaring i nettverk og tar veiledning

I sin plan for kompetanseutvikling har kommune A.3 et tabellarisk oppsett for tiltak, knyttet til utvikling av skolen som lærende organisasjon (tabell 3). det ser ut til at litt av hvert er plassert under denne overskriften Det blir ikke skilt klart mellom forhold som gjelder elevenes læring (læringsstiler, læringsstrategier og mappevurdering), og forhold som gjelder skole og skoleeier. Vurderingen er svært summarisk og generell. Planer for videre arbeid er relativt diffuse.

Tiltak for kompetanseutvikling	Mål/ delmål	2006/07: Vurdering	2007/ 08: Videre arbeid
1.0 SKOLEN SOM LÆRENDE ORGANISASJONER	Skolene i A.3 skal være organisasjoner i læring og utvikling		
	1.1 Ha en ledelse som arbeider for forbedring	Det foregår gjennomgående arbeid med forbedring innen tilpasset opplæring, elevmedvirkning, mappevurdering, teamarbeid	Fortsette arbeidet med de samme temaene og læringsstiler i tillegg. Fokus på medvirkning
	1.2 Gjennomføre kvalitetsvurdering – refleksjon, analyse og ha nødvendig endringsvilje	Kommunalt og skolebasert system for kvalitetsvurdering i henhold til opplæringslovens § 13-10 er ikke utarbeidet	Dette er utsatt til høsten 2007. Kommunen har til hensikt å delta i KS-nettverk
	1.3 Ha fleksibel bruk av ressurser i vid forstand	Det har foregått mye positiv utvikling som er uavhengig av ressurser	Nye skolelokaler skal inspirere til fleksibilitet
	1.4 Videreutvikle teamarbeid	Rektor har samarbeidet med teamledere om innhold i teamtid	Videre arbeid om struktur og organisering av teammøter og annet samarbeid
	1.5 Arbeide for et godt arbeidsmiljø	Skolen har fokus på samarbeid om renhold, vedlikehold og gode omgangsformer. Aula og undervisningsrom bygget	Arbeide videre med det samme
	1.7 Sette seg inn i ulike læringsstrategier	Ledere og lærere har hatt opplæring i læringsstrategier	Bruke kunnskaper om læringsstrategier og videreutvikle kompetansen gjennom det daglige arbeidet
	1.8 Gjøre bruk av veiledning og coaching	Veiledning er brukt innen ledelse, matematikk og lese- og skriveopplæring. Coaching blir ikke brukt	Veiledning fortsetter som tidligere. Prøve å utvikle veiledning mellom kolleger

Tabell 2: Kommune A.3 om "skolen som lærende organisasjon". (Utdrag fra større tabell)

De fleste skoleeierne har imidlertid *en relativt klar oppfatning* av hva det innebærer at skolen skal være en lærende organisasjon. Riktignok blir det mye gjentakelser av formuleringer i sentrale styringssignaler. Ansvar for at skolene blir utviklet i denne retningen, legges som oftest på skoleledelsen.

Blant tiltakene i plan for kompetanseutvikling i den regionen som kommune D.2 tilhører, er skolen som lærende organisasjon. Denne skolen beskrives slik: "Kjennetegn på skolen som lærende organisasjon er bl.a. fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, kompetanseutvikling og kunnskapsspredning. Aktiv utnyttelse av gode arenaer for erfaringsutveksling og konstruktiv samhandling med andre kompetansemiljøer vil være viktige strategier i dette arbeidet" (s.

3). For å få dette til skal man blant annet prøve ut en regional vurderingsmodell (jfr. s. 3). I kompetanseutviklingsplanen fra den regionen som kommune E.1 tilhører, heter det: ”I reformen Kunnskapsløftet stilles det også krav til lærernes læring, bl.a. ta initiativ til å vurdere kvaliteten på skolens læringsprosesser mer allment – skolene skal bli en lærende organisasjon. Det vil si kritisk vurdering av egen praksis og gjennom det lære hvordan skolene kan utvikle seg for å realisere egne mål” (s. 9). I en *strategiplan for Kunnskapsløftet i kommune G.1* beskrives en lærende organisasjon på denne måten: ”En lærende organisasjon utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre dagliglivets utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig”. Videre heter det:

- Skolen er utviklingsorientert og velorganisert
- Personalet har innvirkning på egen jobb og skolens utvikling
- Fellesskap blant personalet – samarbeid om utvikling en tror på
- Forventninger i personalet
 - til å gjennomføre arbeidsoppgavene best mulig og gi god undervisning
 - til at man planlegger og vurderer undervisningen sammen
 - om kontinuerlig fornyelse og refleksjon
- Vurdering av sammenhengen mellom læringsprosess og resultat

Det forutsettes at skolene må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. ”Skolene må framstå som lærende organisasjoner der personalets læring er like viktig som elevenes” (s. 1).

Noen få grunnskoleeiere minner om at kravet om å bli en lærende organisasjon gjelder *også for skoleeiere*. I den regionale planen fra den regionen som kommune E.1 tilhører (se ovenfor) blir det for eksempel minnet om at kravet om å bli lærende organisasjon må bli rette også mot skoleeier – ikke bare mot skolene.

Fylkeskommunale eiere av videregående opplæring At skolen som lærende organisasjon gir grunnlag for en god skoleutvikling kommer til uttrykk hos alle fylkeskommunale skoleeiere. Den strategiplanen som ble vedtatt i fylkestinget i fylkeskommune A.1 28. april 2005, er relativt kort og generell med liten konkretisering av tiltak. Man påpeker imidlertid at kravet om skolen som lærende organisasjon forutsetter at skolene må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. ”Skolene må framstå som lærende organisasjoner der personalets læring er like viktig som elevenes” (s. 1). En lærende organisasjon blir definert på denne måten: ”En organisasjon som har evnen til å evaluere egne resultater og reflektere over dem for å endre egen praksis. I en lærende organisasjon legges det vekt på ledelse og organi-

sasjonslæring slik at læringsmiljøet utvikles og preges av kunnskapsspredning og kompetanseutvikling” (s. 4). Slik beskrives kjennetegn ved en lærende organisasjon:

- Tydelig og kraftfullt lederskap
 - Ledelse som er tydelig i sine forventninger og som gir tilbakemeldinger, som ser og snakker med sine medarbeidere
 - Ledelse som inkluderer og har legitimitet
- At arbeidsplassen og den daglige arbeidssituasjonen brukes som læringsarena
 - Organisering og tilrettelegging for læring i den daglige arbeidssituasjonen
 - Organisering og tilrettelegging for kollegasamarbeid og tverrfaglig samarbeid (s. 4)

Kompetanseutviklingstiltak for personalet retter en stor del oppmerksomheten mot skolen som lærende organisasjon:

Hovedutfordringen for skolen som lærende organisasjon er utvikling av læringsmiljøet og organisering av det slik at det best mulig fremmer læring, for elever, for personalet som profesjonelt fellesskap. Det innebærer bl. a. at vi skal ha et særlig fokus på læringsprosessene på alle nivåer i organisasjonen og med spesiell vekt på hvordan personalet lærer og utvikler seg. I tråd med kjennetegnene på en lærende organisasjon må denne kompetanseutviklingen skje på skolenivå og i den enkelte lærebedrift. (s. 5)

I dokumentet *Kompetanseutvikling i vidaregåande opplæring i fylkeskommune H.I. Plan for 2006* blir både skolen og lærebedriften som lærende organisasjoner omtalt – generelt og med blick særlig på fylkeskommune H.I (jfr. s. 11 ff). Med bakgrunn blant annet i Senge (1990) lanseres denne definisjonen på en lærende organisasjon: ”En lærende organisasjon er en organisasjon som har gjort det til sitt viktigste kulturtrekk å lære av erfaring” (jfr. s. 11). Dokumentet konkluderer på denne måten: ”Ein føresetnad for å utvikle skulen/bedrifta til ein lærande organisasjon er at lærarane/ instruktørane har gode vilkår for å utvikle og dele sin kompetanse i det daglege arbeidet. Effekten vil vere avhengig av den kultur for læring som eksisterer på den enkelte skulen/ bedrifta. Endring krev ein vilje til kontinuerlig utvikling som kjem innanfrå skulen/ bedrifta sjølv” (s. 12).

Dokumentet *Kunnskapsløftet i fylkeskommune J.I* påpeker: ”En vellykket gjennomføring av reformen fordrer en utvikling av skolene og lærebedriftene som lærende organisasjoner” (s. 9). Alle deltakerne i prosessen må ha en felles forståelse av hva man ønsker å oppnå – med andre ord det må bli skapt en felles visjon. Men innenfor rammen av den felles visjonen og de felles målene må det være handlingsrom, slik at folk få mulighet til å eksperimentere med nye løsninger. Samtidig er det viktig at man får anledning til å lære av sine erfaringer. En viktig påpekning skjer lenger ute i dokumentet, der også vurderingskompetanse blir løftet fram (jfr. s. 15). De tilsatte må få kunnskap om sterke og svake sider ved sin virksomhet. De må bli i stand til å vurdere egen organisasjon og kunne reflektere kritisk rundt organisasjonen: Hva er

positivt, og hva er mindre bra og må derfor endres? Det er imidlertid ikke nok å ha adekvat vurderingskompetanse. Man må også ha endringsverktøy og være i stand til å nyttiggjøre seg slikt verktøy. Dette strategimålet blir lansert: ”Lærere, instruktører, ledere og eiere skal nyttiggjøre seg ulike nasjonale og lokale kvalitetsvurderingssystemer i arbeidet med å utvikle egen organisasjon” (s. 15).

Også i en *Strategisk plan for kompetanseutvikling 2005 – 2008* fra fylkeskommunen G.I er lærende organisasjoner et viktig stikkord (jfr. s. 5). Skolene må våge å prøve ut ny organisering som kan gi rom for felles læring og utvikling i personalet. ”Dei tilsette må i auka grad bli motivert til å reflektere over eigen praksis og dele kunnskapar med andre. Erfaringsdeling og læring i det daglege arbeidet må setjast i system. . . . I ein lærande organisasjon er eit sentralt element læring i organisasjonen ved å ta i bruk egne ressursar”. I en *tiltaksplan for 2006* blir kjennetegn ved lærende organisasjoner løftet fram:

Ein skole eller bedrift som er ein lærande organisasjon, er kjenneteikna av følgjande:

- Ein attraktiv og utviklingsorientert arbeidsplass, der det er rom for læring og nytting
- Tydelig leiing på alle nivå. Gode rammer for systematisk arbeid mot felles mål både for dei tilsette og elevane/lærlingane
- Evne til å vurdere eigen praksis og omsette erfaringane i praktisk forbetningsarbeid
- Fokus på kjerneoppgåvene; både kvardagsforbetringar og meir omfattande endringsprosessar er forankra i elevane si læring og læringsmiljø

Ingen av de skoleeiere som ovenfor er løftet fram, knytter skolen som lærende organisasjon til videreutvikling og bruk av læreplanen. Det finnes imidlertid noen lokale strategidokumenter, der man kan ane en sammenheng mellom lokalt læreplanarbeid og skolen som lærende organisasjon

En samgang mellom lokalt læreplanarbeid og skolen som lærende organisasjon. I noen få lokale strategidokumenter fra begge typer skoleeiere kan man ane en bevissthet om en samgang mellom lokalt læreplanarbeid og skolen som lærende organisasjon.

Når det gjelder dokumenter fra kommunale skoleeiere, ser de stort sett ikke lokalt læreplanarbeid og skolen som lærende organisasjon i sammenheng, men det finnes noen få unntak. Jeg tar med to eksempler på slike unntak, men i begge eksemplene er påpekningen av sammenheng svak:

I den regionale planen for kompetanseutvikling fra vest i fylke I får læreplankompetanse en relativt grundig behandling (s. 19f), og relasjoner til skoleutvikling blir antydnet. Alle læreplanverkets tre deler blir løftet fram som styringsdokumenter for det lokale læreplanarbeidet. Ved hjelp av et Goodlad-lignenede oppsett (jfr. Goodlad m. fl., 1979), blir ulike læreplanforståelser løftet fram (jfr. s. 19). Det blir påpekt at for å oppnå en skole i utvikling må en sikre seg at skolen har en felles læreplanforståelse. ”Bakgrunnen for en slik forståelse må ligge i pedagogiske prosesser ved den enkelte skole. Disse prosessene må forankres i læreplanens generelle del og læringsplakaten. Slike prosesser kan gi skolen grunnlag for felles oppfatning av formål og hensikt med skolen som virksomhet i forhold til den enkelte elev og i forhold til elevgruppen samlet” (s. 19). Det blir videre påpekt at læreplanene i fag er nye, de er ramme- pregede, og de forutsetter at man lokalt utformer innhold og arbeidsmåter. Dessuten er alle lærere i alle fag forpliktet til å bidra til utviklingen av grunnleggende ferdigheter hos elevene.

De nye læreplanene vil representere en betydelig endring i planleggingsarbeidet fordi de ikke gir direkte henvisning til hva og hvordan ting skal gjøres. Denne friheten betyr økt fokus på lærerens planlegging, lærerens valg og elevenes medvirkning i planlegging av læringsarbeidet.

De nye læreplanene inviterer oss til en systematisk tenkning knyttet til tilpasning av opplæring for den enkelte elev, gitt de mål og formål som læreplanene i fagene beskriver (s. 20)

Det kompetanseløft og de kompetansehevingstiltak som den regionale planen legger opp til, må ” . . sikre at de har med seg de perspektiv som den nye læreplanen legger til grunn” (s. 20).

Lokalt læreplanarbeidet ser ut til å ha fått størst vekt i i strategidokumenter fra kommune D.1 (se også ovenfor). I årsrapporten om gjennomføring av kompetanseutviklingstiltak for 2006 fra kommunen blir lokalt læreplanarbeid og skolen som lærende organisasjon i en viss forstand knyttet sammen gjennom begrepet pedagogisk utviklingsarbeid. Skoleeier påpeker at ”Innføring av ny læreplan har preget skolenes arbeid, og skolene melder at de har kommet godt i gang”.

Den nye reformen er annerledes enn den forrige på flere områder. En av de største pedagogiske utfordringene for skolene er forflytning av oppmerksomhet fra undervisning, metoder og et bestemt faglig innhold til resultatene elevene oppnår. . . . Det blir den enkelte kommune gjennom skoleeier og skolene med sine lærere som skal konkretisere fagplanen videre til bruk i hverdagen sammen med elevene. Det arbeidet preger det pedagogiske utviklingsarbeidet som pågår. (s. 26)

En rekke av de tilsendte dokumentene fra denne skoleeieren omhandler lokal læreplanarbeid. Dette gjelder for eksempel en *power point presentasjon om Kunnskapsløftet i praksis* (08.06.06). Presentasjonen er ment å vise hvordan den lokale skoleeieren har tatt reformen i bruk. Det vises til føringene i Stortingsmelding 30 (2003 – 2004). Skolen som lærende organisasjon og hva det betyr, står sentralt i presentasjonen (hva kjennetegner lærende skoler). Det samme gjør forståelse av læreplaner som fenomen. Ut fra stikkordet ”å gjøre det nasjonale lokalt” løftes sentrale aspekter ved reform og læreplan fram. Kommunale standarder er et viktig stikkord.

Heller ikke fylkeskommunale skoleeiere ser stort sett lokalt læreplanarbeid og skolen som lærende organisasjon som to sider av samme sak. Jeg har likevel også her et par unntak:

I planen for kompetanseutvikling fra fylkeskommunen D.I blir det stilt kompetansekrav til det pedagogiske personalet. De konkrete kompetansekravene sier blant annet følgende: Skolen og lærerne der må ha kompetanse til å undervise i henhold til nye læreplaner. De må forstå læreplanene og kunne operasjonalisere læreplaner i egne fag. De må også kjenne innholdet i læreplanverkets del I og del II. Blant de planlagte tiltakene for 2006 er reformkunnskap, der man ville legge vekt blant annet på læreplanarbeid (det blir ikke opplyst om på hvilken måte). Blant kompetansekravene til det pedagogiske personalet finner man fagkompetanse og analysekompetanse/ læreplankunnskap – spesifisert på denne måten:

- **Fagkompetanse:**
 - **Nye emner i fagene /grunnleggende ferdigheter:** Faglærerne har kompetanse til å undervise i henhold til nye læreplaner
- **Analysekompetanse/ læreplankunnskap:**
 - Læreplaner i vgo:** (jfr. s. 12) Lærerne forstår og kan operasjonalisere læreplaner i egne fag og kjenner elevenes læreplaner i andre fag. Lærerne kjenner relevante læreplaner for opplæring i bedrift
 - **Læreplaner i grunnskolen:** Lærerne kjenner innholdet i grunnskolens læreplaner i egne fag
 - **Generelle læreplaner:** Lærerne kjenner og forstår læreplanens generelle del og læringsplakaten (jfr. s. 12)

I disse kompetansekravene kan man ane et faglig og fagplanmessig utviklingsarbeid, der forhold ved skolen som en lærende organisasjon ligger til grunn. Å se dette, krever imidlertid en velvillig tolkning av kompetansekravene, sett i sammenheng.

Læreplanforståelse og kollektiv utvikling er viktige stikkord i fylkeskommunen I.I's plan for videregående opplæring 2004 – 2007 (jfr. s. 5f). ”Læreplanforståelse, felles oppfatninger av innhold, verdi og retning blir som en rød tråd i arbeidet på skolenivå. Vektingen av læreplanforståelsen blir langt sterkere, og det forutsettes at læreren skal arbeide for at elevene skal nå forpliktende kompetansebeskrivende mål etter et bestemt læringsløp” (s. 5). Det blir hevdet at mange har problemer med læreplanforståelse, og det blir også påstått at mesteparten av felles tiden blir brukt på utvikling av en felles læreplanforståelse (jfr. s. 4).

Slik opplæringsjefen ser det er læreplananalyse og læreplanforståelse et sentralt element. Elementet innebærer en holdning og en operativ kompetanse knyttet til ”differensiert og tilpasset opplæring”. Felles læreplanforståelse må bli et sentralt satsningsområde og knyttes til skolens pedagogiske plattform slik den er nedfelt i kompetent Region: Det er behov for kompetanse i tilknytning til:

Oppbygging av læreplanene

Differensiert og tilpasset opplæring.

Den praksis og kultur en har ved egen skole når det gjelder bruk av læreplaner. (s. 5f)

Fra denne fylkeskommunen er også tilsendt en *plan for kunnskapsløftet fylkeskommune I.I - arbeidsdokument 2005 – 2008*. Man påpeker at ”Skolene skal være lærende organisasjoner” (s. 1). Sentrale (s. 1) og andre, mer lokale (s. 2) føringer blir skissert. Det påpekes at ”De nasjonale styringsdokumentene gir oss rammer som forutsetter at det gjøres et grundig arbeid av skoleeierne og skolene, for å få en vellykket reform. Læreplanene er svært åpne, og dermed er lærerne avhengig av god lokal planlegging i forkant av at læreplanene tas i bruk” (s. 1). *Læreplanforståelse* er et viktig satsningsområde: ”Læreplanarbeid med analyse, implementering og vurdering i relasjon til lokal og regional tilpasning er en naturlig del av lærernes felles daglige arbeid, forankret i skolen ledelse” (s. 3). Også her aner man en sammenheng mellom læreplanarbeid og skolen som lærende organisasjon.

Oppsummering.

I dette kapitlet har jeg redegjort for analysen av sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Jeg presenterte først en analyse av selve læreplanverket. Denne analysen viser at gjennom læreplanverkets tre ulike læreplandeler kommer tre eller fire ulike kunnskapssyn til uttrykk. Departementet samler disse kunnskapssynene i formuleringen ”et bredt kunnskapssyn”. Men motsetninger mellom kunnskapssynene i ulike læreplandeler vil kunne skape dilemmaer lokalt når læreplanenes styringssignaler skal bli operasjonalisert og konkretisert som planlagte og tilrettelagte lærings situasjoner for elevene. I læreplanverket veksler man dessuten

mellom åpne og lukkede formuleringer. Dette får betydning for aktørene i opplæringen. Deler av læreplanverket omfatter relativt åpne formuleringer som gir aktørene i opplæringen relativt stort handlingsrom. Dette gjelder læreplanverkets generelle deler (del I og del II). Også deler av fagplanene er åpne og gir stort handlingsrom for opplæringens aktører: Når det gjelder valg av faglig innhold og valg av arbeidsmåter, er handlingsrommet stort. Andre deler av fagplanene – kompetansemål og grunnleggende ferdigheter – er bestemt av sentrale utdanningsmyndigheter. Når det skal bli lagt til rette for lærings av gitte kompetansemål og bestemte grunnleggende ferdigheter, har aktørene i opplæringen et betydelig trangere handlingsrom.

På bakgrunn av denne analysen av læreplanverket ble det foretatt en nærmere analyse av forholdet mellom sentrale styringssignaler (også premisene i politiske styringssignaler ble trukket inn) og lokale strategidokumenter. Denne analysen ble foretatt ved hjelp av didaktiske kategorier i didaktisk relasjonstenkning: Mål for opplæringen (bruk av kompetansemål og grunnleggende ferdigheter som bidrag til elevenes framtidsberedskap), faglig innhold, arbeidsmåter (generelle føringer, læringsstrategier, metoder for tilpasset opplæring og for utvikling av sosial kompetanse) og elevsyn. (Rammefaktorer kom indirekte inn i analysen, mens vurdering ble valgt bort på det nåværende prosjektstadiet; se ovenfor). Avslutningsvis så jeg på hvordan man sentralt og lokalt oppfatter forholdet mellom lokalt læreplanarbeid (her ble også lokale fagplaner fra kommunale og fylkeskommunale skoleeiere trukket inn) og skolen som lærende organisasjon. Stort sett blir læreplanarbeid og skolen som lærende organisasjon behandlet som isolerte størrelser.

I det neste kapitlet blir funn fra analysene oppsummert, og de blir satt inn i drøftingsperspektiver.

DEL III

AVSLUTNING

I Del III oppsummerer jeg først hovedfunnene i analysen av sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Videre drøfter jeg de sentrale styringssignalene. Jeg spør: Gir retorikk og ”store ord” nødvendigvis et kunnskapsløft? Et hovedvirkemiddel i implementeringen av reformen Kunnskapsløftet ser, fra utdanningsmyndighetenes side, ut til å være erfaringsdeling. Virkemiddelet erfaringsdeling – uten særlig mye konkrete retningslinjer for implementeringsarbeidet – gir utdanningsmyndighetene liten styring med og kontroll over implementeringen. Endelig blir de lokale strategidokumentene drøftet. I disse dokumentene finner man liten grad av selvstendighet. Man finner ikke kreativitet, knyttet til valg av virkemidler for lokal implementeringen av reformen. Man finner få spor av innovativt ansvar hos de lokale skoleeierne. Stort sett parafraserer teksten i de lokale strategidokumentene teksten i sentrale styringsdokumenter. Også i de lokale tekstene finner man igjen de samme genrekarakteristika som forskning har påvist i læreplantekster og andre utdanningspolitiske tekster (kap. 2). Virkemidler for implementering blir i liten grad konkretisert og videreutviklet fra tekstene i de sentrale styringsdokumentene. I drøftingene blir teori som er presentert ovenfor (i kap. 2), trukket inn.

KAP 6: OPPSUMMERING, KONKLUSJONER OG AVSLUTTENDE DRØFTINGER

Utdanningsdirektoratet ønsker at evalueringen av implementeringen av Kunnskapsløftet må belyse konsistenser/ inkonsistenser i og mellom reformens intensjoner, virkemidler og operasjonalisering. Fokus skal være på strategier og virkemidler i reformen. For det første, ønsker man å få vurdert hvorvidt utforming og dimensjonering av virkemidler samsvarer med formulerte intensjoner med reformen. For det andre, ønsker man å få vurdert hvorvidt det er sammenheng eller konsistens i de virkemidler og strategier som blir tatt i bruk i implementeringen. For det tredje, ønsker man å få vurdert hvorvidt virkemidler og strategier er i samsvar med andre rammevilkår for utdanning. Denne rapporten er ledd i en slik vurdering.

Fokus i rapporten har vært Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Et første spørsmål for analysen har vært hvorvidt de ulike delene av dette læreplanverket sender ut samsvarende styringssignaler. Politiske premisser, gitt i grunnlagsdokumenter, og utlegninger, utformet i Utdanningsdirektoratet, har også blitt trukket inn. Et andre spørsmål har vært: Er det samsvar mellom sentrale styringssignaler i læreplanverket, med grunnlagsdokumenter og utlegninger, og signaler i lokale strategidokumenter? Hjelpespørsmål har vært: Hvordan ser det ut til at lokale skoleeiere leser og tolker det sentralt gitte læreplanverket? Hvordan blir lokale strategidokumenter utformet? Til grunn for analysene har ligget didaktiske kategorier i didaktisk relasjonstenkning.

Oppsummering av viktige funn

I dette avsnittet oppsummerer jeg viktige funn i analysene av sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Analysene er beskrevet i forrige kapittel (kap. 5).

Et læreplanverk bestående av ulike læreplantyper

Utdanningsmyndighetene hevder å ha et bredt kunnskapssyn (jfr. Stortingsmelding 16, 2006 – 2007). Jeg fant imidlertid at når det gjelder kunnskapssyn, taler læreplanverket med tre eller fire ulike tunger. Læreplanverket omfatter tre ulike læreplantyper. I læreplanverkets tre læreplaner er tre eller fire ulike kunnskapssyn til stede. Verken i grunnlagsdokumentene, i selve læreplanverket eller i utlegninger fra Utdanningsdirektoratet blir det pekt på at læreplanver-

ket omfatter tre ulike læreplantyper med hvert sitt syn på kunnskap. Den generelle delen av læreplanverket (L93) løfter fram betydningen av felles referanserammer, og legger dermed vekt på at alle elevene skal ha de samme kunnskapene. Læreplanverkets lille ”bro” (med Læringsplakaten og generelle opplæringsprinsipper) representerer en prosessorientert læreplanstype. Den kan bli tolket til å løfte fram betydningen både av individualisert/ tilpasset opplæring for den enkelte og læring i et sosialt fellesskap. Fagplandelen løfter fram målrelatert kunnskap og læring. Ut fra dette kan man kan i læreplanverket finne steder for å begrunne nesten ethvert pedagogisk standpunkt og nesten enhver form for opplæringspraksis. Med dette som utgangspunkt, foretok jeg en nærmere analyse av de sentrale styringssignalene (se kap. 3 og 5). I analysene har jeg, ved siden av generelle læreplansynspunkter, særlig tatt for meg tre fag/ emner i læreplanen: Norsk med vekt på litteraturundervisning, samfunnskunnskap som del av samfunnsfag og musikkfaget.

Funn ved hjelp av analyseredskapet didaktisk relasjonstenkning

Funnene nedenfor er relatert til i hovedsak fire didaktiske kategorier: Mål, innhold, arbeidsmåter og elev(syn). Rammefaktorer kommer indirekte inn i det som blir sagt i tilknytning til disse fire kategoriene. (Det er i kap. 3 forklart hvorfor ikke vurderingsproblematikken er trukket inn i analysene.)

Målproblematikk Under målproblematikk har jeg to hovedpunkter: 1) Bruk av kompetansemål for tilrettelegging av læringssituasjoner, 2) Grunnleggende ferdigheter som grunnlag for utvikling av framtidsberedskap.

LK06 forutsetter, for det første, at man lokalt skal være i stand til å tilrettelegge adekvate læringssituasjoner ut fra *oppsettene over kompetansemål* i de ulike læreplanene for fag. Utdanningsdirektoratet ga retningslinjer om formulering av kompetansemålene til fagplangruppene. Jeg har ovenfor vist at listene over kompetansemål i de tre fagene/ emnene som jeg har sett nærmere på (se ovenfor; jeg sjekket også mållister i andre fag), ikke alltid tilfredsstillende krav som lå i utdanningsdirektoratets retningslinjer. De er ikke alltid entydige, og målbeskrivelsene retter ofte oppmerksomheten mot undervisningsprosessen – ikke mot sluttprestasjonen etter endt opplæring på trinnet. Alle mål ser dessuten like viktige ut – enten det dreier seg om enkel faktakunnskap eller avansert bruk av kunnskap. Den viktigste innvendingen er imidlertid at det ikke blir gitt veiledning i hvordan kompetansemålene kan bli operasjonalisert og

brukt for valg av adekvat undervisningsinnhold, for metodiske valg og for valg av adekvate vurderingsopplegg. Det ser ut til å bli forutsatt at det, for ”de profesjonelle”, er en relativt enkel sak å komme fra kompetansemål på formuleringsplanet til realisert opplæring. Forskning i mål-middel pedagogikkens periode indikerte imidlertid at det ikke var helt enkel for lærerne å komme fra formulerte og presiserte mål til valg av adekvate læringssituasjoner og adekvate vurderingsopplegg. Konklusjonen den gangen var at lærerne måtte få veiledning i bruk av presiserte mål. Dette forskningsfunnet blir imidlertid ikke fulgt opp i Kunnskapsløftet – verken sentralt eller lokalt.

At grunnleggende ferdigheter er viktig for å gi elevene god framtidsberedskap, kommer, for det andre, klart fram i de politiske grunnlagsdokumentene. Samtidig blir det i Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) påpekt at tradisjonell (allmenn)danning og utvikling av grunnleggende ferdigheter må bli betraktet i et helhetsperspektiv, der begge deler blir like viktig. For å tilegne seg (allmenn)danning, må elevene ha utviklet visse grunnleggende ferdigheter, og for å bidra til videreutvikling av innholdet i (allmenn)danningen, må elevene også ha tilegnet seg de samme grunnleggende ferdighetene. I læreplanverket kommer vekten på (allmenn)danning til uttrykk i de generelle delene og i formålene for de ulike fagene. At både grunnleggende ferdigheter og (allmenn)danning er viktig, blir imidlertid litt ”glemt” i den videre prosessen både i sentrale styringssignaler og i lokale strategidokumenter. Den ”nye” vektleggingen på visse grunnleggende ferdigheter løftes fram både sentralt og lokalt, men uten at relasjonene til (allmenn)danning blir tilsvarende framhevet.

Forutsetningen var at disse grunnleggende ferdighetene skulle integreres i læreplaner for fag, og i oppsettene over kompetansemål i de ulike fagplanene. I alle fagplaner finnes det oppsett som forteller hvordan de grunnleggende ferdighetene må bli oppfattet i dette faget, men disse oppsettene ser ut som om de er blitt til som ledd i en pliktøvelse uten særlig mye faglig engasjement. Oppsettene står i de fleste fagplaner litt isolert. Det virker relativt tilfeldig hvorvidt og hvordan de grunnleggende ferdighetene er integrert i oppsettene over kompetansemål. Flere lokale skoleeiere påpeker imidlertid i sine strategidokumenter at her er de i forkant: Grunnleggende ferdigheter er det alt lenge blitt arbeidet med. Skoleeierne relaterer den nye vektleggingen på utvikling av grunnleggende ferdigheter til arbeid som allerede er gjort lokalt. Man kan spørre om dette er et eksempel på det tidligere forskning/ teoretisering har påvist: At reformer blir tilpasset til lokal virksomhet – ikke lokal virksomhet til reformen (se kap. 2).

Valg av konkret faglig innhold Sentrale styringssignaler legger vekt på at konkret faglig innhold skal velges av ”de profesjonelle”, men slik at det tilfredsstillende de krav som ligger i oppsettene av kompetansemål. Utover dette blir det imidlertid ikke gitt føringer for konkret innholdsvalg. I de fagene vi har sett på, gir heller ikke læreplanene særlig konkrete føringer for innholdsvalget (andre fag gir klarere retningslinjer). Heller ikke i lokale strategidokumenter blir mye oppmerksomhet rettet mot hvordan man skal velge konkret innhold i opplæringen. I noen av de tilsendte fagplanene (de er dessverre få), ser vi, at man bruker innholdsangivelser fra L97, men stort sett plasserer man utelukkende kompetansemål på mellomliggende trinn uten å si noe om valg av konkret innhold.

Valg av arbeidsmåter i opplæringen Både L97-undersøkelsene og andre klasseromsundersøkelser viser at lærerne for en stor del bruker læreraktive undervisningsmetoder. Ved bruk av elevaktiverende metoder, blir lærerne ofte passive og ettergivende; noen sier det så sterkt at det ser ut som om lærerne har abdisert (jfr. Ellstad, 2006). Det kan se ut som om lærerne ikke makter å tilrettelegge for en elevaktiverende opplæring, der også læreren er aktivt med som tilrettelegger av opplæringen. Hva blir da konsekvensene når handlingsrommet for metodiske valg i LK06 blir gjort relativt stort? Hva slags metodiske valg vil lærerne da falle ned på. Dette spørsmålet ligger utenfor vårt prosjekt, men hva slags retningslinjer for metodiske valg kan vi finne i sentrale styringssignaler og i lokale strategidokumenter? Jeg har i analysekapitlet (kap. 5), for det første, sett på hvilke føringer for valg av arbeidsmåter som generelt blir gitt. Videre har jeg sett på hva man sentralt og lokalt sier om bruk av læringsstrategier – et viktig stikkord i reformen. Endelig har jeg sett på hva slags råd og retningslinjer som blir gitt for valg av arbeidsmåter, knyttet til henholdsvis tilpasset opplæring og utvikling av elevenes sosiale kompetanse.

Noen ganger, men ikke alltid, er kompetansemålene slik formulert at de gir føringer for valg av bestemte arbeidsmåter. Kunnskapsløftet og LK06 stiller imidlertid for det meste lærerne rimelig fritt når det gjelder metodiske valg. Slike valg skal gjøres av ”de profesjonelle” ut fra de rammer som ligger i kompetansemålene. Dette blir fulgt opp i de lokale strategidokumentene. (Jeg har riktignok funnet én skoleeier som synes å gi retningslinjer for valg av bestemte metoder i opplæringen.) Flere skoleeiere anbefaler bruk av mange og ulike læringsarenaer i og utenfor klasserom/skole, men flertallet av skoleeierne har generelt lite å si om metodiske valg.

Bruk av *læringsstrategier* er et sentralt stikkord i Kunnskapsløftet. I sentrale premissdokumenter blir det påpekt at norske elever ser ut til å være lite bevisst sine læringsstrategier. Man mener at større bevissthet om bruk av adekvate læringsstrategier vil gi bedre læringsresultater. Også i læreplanverkets generelle deler kommer vekten på læringsstrategier til uttrykk. Særlig gjelder dette Del 2, der både Læringsplakaten og prinsippene løfter fram elevenes bruk av læringsstrategier. I fagplanene blir læringsstrategier nevnt, men ikke lagt inn som et systematisk punkt. Det virker litt tilfeldig når dette kommer til uttrykk gjennom oppsettene av kompetansemål. Utdanningsdirektoratets omtale av elevenes bruk av læringsstrategier er relativt generell og lite veiledende. I ett tilfelle nevnes læringsstrategier og læringsstiler sammen uten at forholdet mellom de to begrepene blir klarlagt. At man ikke helt makter å skille mellom de to begrepene, er enda tydeligere i lokale strategidokumenter. De to begrepene ser ut til å bli brukt om hverandre uten at det kommer fram at man er klar over forholdet mellom dem. Det skal like gjerne holdes kurs i læringsstiler som kurs i læringsstrategier. Det er – ut fra innsamlede strategidokumenter - vanskelig å si hvordan det konkrete arbeides med læringsstrategier legges opp. Det man derimot kan si, er at lokale skoleeiere er klar over at elevenes bruk av læringsstrategier er vektlagt i reformen (selv om de ofte later til å forveksle det med læringsstiler). Kompetansehevingstiltak knyttet til dette blir derfor nevnt både i tiltakspakkene og i rapportene, men ikke på måter som gir grunnlag for å si mye om hvordan det blir jobbet med læringsstrategier.

Tilpasset opplæring har vært et viktig stikkord i tilknytning til norske læreplaner helt siden M87. L97-undersøkelsene og andre klasseromsundersøkelser har imidlertid vist at dette er noe norske lærere ikke makter. Svært mange elever – både sterke og svake – får ikke den tilpassede opplæringen som de etter lover og forskrifter har krav på. Derfor ønsker man i reformen Kunnskapsløftet enda en gang å understreke betydningen av tilpasset opplæring. I de generelle delene av læreplanen understrekes betydningen av tilpasset opplæring. I fagplanene ser det ut til å være mer tilfeldig hvorvidt og hvordan tilpasset opplæring blir omtalt. Men får lærerne noe mer konkrete retningslinjer for tilpasset opplæring? Det generelle svaret er nei. Stort sett inneholder styringssignalene formuleringer som må betegnes som ren retorikk. Det gjelder både premissdokumenter, læreplanverket og retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet

Retorikken har også funnet veien til de lokale strategidokumentene. Dokumentene viser at man er klar over reformens understreking av behovet for en bedre tilpasset opplæring. Man har kompetansehevingstiltak rettet mot slik opplæring. Noen få skoleeiere er litt forbeholdne.

De påpeker sin svake økonomi, og mener at det kan bli vanskelig å tilfredsstille reformens krav til tilpasset opplæring. I ett tilfelle har vi funn som indikerer at det kan være motsetning mellom hva man på formuleringsplanet uttaler om vekten på tilpasset opplæring, og hva man på realiseringsplanet foretar seg av slik opplæring. En revisjonsrapport er ganske krass når det gjelder skoleeiers bruk av ressurser på tilpasset opplæring. Men for øvrig er det retoriske preget ganske framtrødende. Det er vanskelig ut fra de tilsendte papirene å si noe om hvordan man sikrer at det blir mindre spesialundervisning og mer tilpasset opplæring. Det kan imidlertid se ut som om strategidokumenter fra fylkeskommunale skoleeiere er mer tiltaksorienterte enn det tilsvarende dokumenter fra kommunale skoleeiere er.

Når det gjelder *utvikling av sosial kompetanse*, ser det ut til at styringssignalene taler med ulike tunger. Kvalitetsutvalget (NOU 2003: 16) løftet fram den betydningen utvikling av sosial kompetanse vil ha for *den enkeltes muligheter* på arbeidsmarkedet. Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) framhevet i noe større grad en demokratisk forståelse av begrepet sosial kompetanse. Senere politiske premissdokumenter (Stortingsmelding 16, 2006 – 2007) løfter i større grad fram *det sosiale fellesskapet* (selv om betydningen for den enkeltes læringsarbeid er med også her). I læreplanverket ser vi at fagplanene vektlegger samhandling, men for øvrig blir det mye retorikk og lite konkret veiledning. Det gjelder også for utlegninger fra Utdanningsdirektoratet. I lokale strategidokumenter er det tilpasset opplæring som blir løftet fram. Utvikling av sosial kompetanse blir nesten ikke nevnt.

Elevsyn I de sentrale styringssignalene kan vi finne i alle fall to elevsyn: Eleven som blir ledet til å mestre forhåndsoppstilte og sentralt gitte kompetansemål, og eleven som konstruerer sin egen kunnskap (ut fra et konstruktivistisk læringssyn). Disse to elevsynene kan bli stilt opp mot hverandre. De kan også – ut fra en metafor som sammenligner opplæring med en tretrinnsrakett – bli sett i sammenheng. Men verken i sentrale styringssignaler eller i lokale strategidokumenter blir elevsynet i Kunnskapsløftet og i LK06 tatt opp til drøfting.

Lokalt læreplanarbeid i en lærende organisasjon

For meg er det naturlig å se lokalt læreplanarbeid og skolen som lærende organisasjon i sammenheng. Rammer for utviklingsarbeid i en skole som framtrer som en lærende organisasjon, må, slik jeg ser det, være bestemmelsene i den sentralt gitte nasjonale læreplanen. Derfor må det lokale læreplanarbeidet og det lokale utviklingsarbeidet gå hånd i hånd. Men verken i de

sentrale styringsdokumentene eller i de lokale strategidokumentene blir det framstilt slik. Lokalt læreplanarbeid og skolen som lærende organisasjon framstår som to isolerte størrelser. Lokalt læreplanarbeid blir ofte framstilt som om det primært skulle dreie seg om å tilegne seg en forståelse av budskapet i den sentralt gitte læreplanen – ikke som en videreutvikling av denne. Lokalt læreplanarbeid blir nevnt i mange lokale strategidokumenter, men blir gitt en lite utdypende behandling. Innsamlede lokale fagplaner viser at mye av det lokale fagplanarbeidet blir overlatt til de lokale skolene, og at lite egentlig blir gjort på skoleeiernivået. Lokale fagplaner, utarbeidet på skoleeiernivå, består som regel utelukkende av mer detaljert plassering av kompetansemål på mellomliggende trinn. Noen få ganger blir relevante emner og arbeidsmåter nevnt. (Det hender også noen få ganger at man supplerer med kompetansemål som man mener det er uheldig at ikke får vekt i den sentralt gitte læreplanen.)

Skolen som lærende organisasjon gir inntrykk av å være isolert fra rammer for utdanningen, fra øvrige styringssignaler og fra det lokale læreplanarbeidet. Veiledningen fra Utdanningsdirektoratet må kunne karakteriseres som diffus og lite ”to the point”. Skolen som lærende organisasjon er et viktig punkt i de fleste lokale strategidokumenter, men det oppfattes litt forskjellig. I noen dokumenter vektlegges primært elevenes læring. Andre dokumenter blir meget diffuse og lite presise på hva de vil si at skolen skal være en lærende organisasjon. Men de fleste skoleeiere har klart for seg at det dreier seg om pedagogisk utviklingsarbeid i et perspektiv der det pedagogiske personalet skal lære av sine erfaringer. Noen få skoleeiere påpeker at også skoleeiernivået bør fungere som en lærende organisasjon. Bare et par skoleeiere påpeker (så vidt det er) en samgang mellom lokalt læreplanarbeid og skolen som lærende organisasjon.

Drøfting av sentrale styringssignaler

Er det konsistens eller inkonsistens mellom intensjoner, virkemidler, og operasjonalisering av tiltak i det som i sentrale styringssignaler blir sagt om implementering av Kunnskapsløftet? Forenklet dreier dette spørsmålet seg om to delspørsmål: 1) Hvordan blir det orientert om visjoner/ intensjoner med reformen? 2) Hva blir sagt om bruk av virkemidler for implementering av reformen? Jeg skal nedenfor se nærmere på disse to delspørsmålene.

Orientering om visjoner/intensjoner i reformen

Gir man fra sentralt hold adekvat informasjon om visjoner og intensjoner i reformen? Vi kan dele opp dette delspørsmålet i flere underspørsmål:

- Hvordan blir det gjennom grunnlagsdokumentene orientert om visjoner og intensjoner i reformen?
- Hvordan informerer læreplanverket om reformens siktemål?
- Hvordan gir Utdanningsdirektoratet informasjon om siktemålet med reformen?
- Hvordan informerer fylkesmannsnivået om siktemålet med reformen?

Informasjon gjennom grunnlagsdokumentene Grunnlagsdokumentene gir for så vidt mye informasjon om reformen og bakgrunnen for den. Men informasjonen er ofte formulert i relativt ”store ord”. Formuleringene er mangetydige, litt vage og diffuse. Det er vanskelig på grunnlag av slike formuleringer å trekke entydige retningslinjer for virksomheten i skole, klasserom, opplæring. Dette innebærer imidlertid ikke noen kritikk av tekstene i grunnlagsdokumentene. Det dreier seg tvert i mot om typiske genrekarakteristika ved utdanningspolitiske dokumenter. Det er ikke riktig å forvente særlig konkrete råd og retningslinjer der. Man formulerer i slike dokumenter gjerne, lett idealiserte, visjoner og overordnede formål for utdanningsvirksomheten. Dette er ikke stedet hvor man drøfter hvorvidt rammefaktorene eller arbeidsbetingelsene i skolen er slik at visjonene lar seg realisere. Derfor blir det ofte formulert litt urealistiske forventninger til opplæring, skole og lærere i slike dokumenter. Man kan si at gjennom slike dokumenter gir man de som har sitt virke i skole, klasserom og opplæring ”noe å strekke seg etter”.

Informasjon gjennom læreplanverket En læreplan blir forventet å gi informasjon om politiske visjoner og intensjoner som ligger til grunn for utformingen av læreplandokumentet. Den kjente svenske læreplanforskeren, Ulf P. Lundgren (jfr. Lundgren, 1979; se også Engelsen, 2003), har sagt at læreplanen, fra en side sett, fungerer som et politisk manifest. På samme måte som grunnlagsdokumentene, men kanskje noe mer konkret, orienterer en læreplan om visjoner og overordnede formål for en reform, gjerne litt idealisert og uten å skjule særlig mye til rammefaktorer eller arbeidsbetingelser for de som arbeider i skole, klasserom og opplæring. ”Læreplanpoesien” (Svingby, 1978, 1979) i en læreplan har ofte sin bakgrunn i at læreplanen, fra en side sett, fungerer som et slags politisk manifest. (Men samtidig skal læreplanen være et arbeidsredskap for lærere i skole og instruktører i opplæringsbedrifter; se neden-

for.)

Hvordan blir det gjennom LK06 gitt orientering om sentrale visjoner og intensjoner i Kunnskapsløftet? Det generelle svaret er, som jeg også har sagt ovenfor, at man orienterer og informerer gjennom læreplanverket med litt ulike tunger: Den generelle delen av læreplanverket (L93) er beholdt fra tidligere læreplanverk (og har en historie helt tilbake til begynnelsen av 1990-tallet). ”Broen” er utarbeidet i hovedsak etter 2005 (Læringsplakaten har en lengre historie og er stadig med). Synspunktene i læreplanverkets del 2 og del 3 er neppe helt samsvarende, og mens den generelle delen er utarbeidet under en Arbeiderpartiregjering, og store deler av del 2 (prinsipper for opplæringen) er utformet under en rød-grønn samarbeidsregjering (med en SV-statsråd i Kunnskapsdepartementet), er Læringsplakaten en arv fra en borgerlig samarbeidsregjering (med en Høyre-statsråd i Utdannings- og forskningsdepartementet). Generell del, prinsipper for opplæringen og Læringsplakaten gir neppe samsvarende styringssignaler, men dokumentene er formulert med så mangetydige formuleringer, at de sannsynligvis lar seg tolke på flere måter og dermed kan legitimere ulike pedagogiske standpunkter og ulike måter å gjennomføre opplæringen på. Fagplanene er relativt ordknappe. Faglige formål, hovedområder i faget, grunnleggende ferdigheter og mange kompetansemål er også utformet i mangetydige formuleringer, og de må derfor tolkes før de blir realisert i konkrete tiltak i opplæringen. Det kan derfor være litt vanskelig å uttale seg med stor sikkerhet om hva slags (politiske) styringssignaler som kommer til uttrykk i fagplanene (og i resten av læreplanverket).

Informasjon gjennom orienteringer fra Utdanningsdirektoratet Jeg tror ikke at mange aktører i skole, klasserom og opplæring leser politiske grunnlagsdokumenter for en utdanningsreform særlig grundig. Derimot, tror jeg, det er større sjanse for at de leser informasjon om utdanningsreformer, utarbeidet i Utdanningsdirektoratet. Når Utdanningsdirektoratet informerer om Kunnskapsløftet, skjer det imidlertid i stor utstrekning som parafrasering av sentrale tekster i grunnlagsdokumentene, eller ved utlagte lenker som fører rett til de politiske grunnlagsdokumentene. Man finner lite av bearbejdede eller mer konkrete orienteringer om visjoner og intensjoner i Kunnskapsløftet

Informasjon gjennom tiltak på fylkesmannsnivå. Det varierer noe i hvilken grad FM har involvert seg i den lokale implementeringen av Kunnskapsløftet. I veldig liten grad finner vi dokumenter som orienterer om sentrale visjoner/ mål i Kunnskapsløftet – annet enn som

”klipp og lim” eller parafrasering av sentrale tekster

Adekvate virkemidler for implementering av reformen?

Også når det gjelder delspørsmålet om adekvate virkemidler for å implementere og gjennomføre reformen, kan man framsette en rekke underspørsmål:

- Sier grunnlagsdokumentene noe om adekvate virkemidler i reformen?
- Hva sier læreplanverket om adekvate virkemidler i reformen?
- Hvordan veileder Utdanningsdirektoratet om adekvate virkemidler i reformen?
- Ha fylkesmannsnivået tiltak som kan tjene som virkemidler for gjennomføring av reformen?

Grunnlagsdokumentene om adekvate virkemidler Grunnlagsdokumentene skal primært gi politiske premisser for reformen. Man kan ikke i slike dokumenter forvente å finne mye informasjon om virkemidler for å realisere reformen. Man varsles likevel i Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) om at det vil bli bevilget midler til et kompetanseløft hos aktører i skole, klasserom og opplæring. Også i Stortingsmelding 16 (2006 – 2007) blir dette nevnt.

Læreplanverket om adekvate virkemidler Ved siden av å orientere om sentrale siktemål med en reform (se ovenfor), skal en læreplan gi anbefalinger, veiledning og retningslinjer for valg av tiltak som kan bidra til å realisere politiske visjoner og intensjoner (jfr. Engelsen, 2003; Lundgren, 1979). LK06 skal gi veiledning til de som arbeider i skole, klasserom og fagopplæring i arbeidslivet, om hvordan de mer konkret skal gå fram for å realisere sentrale sider ved reformen Kunnskapsløftet. Slik veiledning kan gis på ulike måter: Læreplanen kan, på den ene siden, være direkte styrende med relativt entydige formuleringer. På den andre siden, kan den være utformet slik at den mer gir læreren en lisens til å undervise (om lisensiering, se kap. 2). Den vil da fungere som et bakteppe for aktivitetene i skole, klasserom og opplæring (jfr. Engelsen, 2003; Gudem, 1993), men uten å være direkte styrende. Mellom disse to ytterpunktene kan man tenke seg ulike grader av direkte styring og lisensiering.

LK06 gir litt blandede signaler: På den ene siden gir læreplanen relativt stort handlingsrom til lokale aktører, ved tilsynelatende å være lite styrende mht. valg av konkret innhold og metodiske valg. Slike valg overlates til ”de profesjonelle” (skoleleder og lærere), men likevel slik at skoleeier forventes å gi mer konkrete rammer for valgene. Det er med andre ord ikke snakk om en fullstendig ”lisensiering” til lærerne, slik dette er beskrevet ovenfor (i kap. 2). ”Lisen-

sieringen” gjelder på en måte også for skoleeieren lokalt – noe som kan gi trangere handlingsrom for ”de profesjonelle” – men, slik dette er formulert, ikke nødvendigvis gir trangere rammer for lokale skoler. På den andre siden, ønsker LK06 også å være en klart styrende plan. Styringen skal skje gjennom relativt entydige kompetansemål. Vi har imidlertid sett at mange av kompetansemålene må bli karakterisert som mangetydige. Det blir heller ikke gitt retningslinjer for hvordan komme fra kompetansemålene til situasjoner tilrettelagt for læring. Det er noe tilfeldig hvordan de grunnleggende ferdighetene blir integrert i kompetansemålene. Læringsstrategier blir også relativt tilfeldig nevnt i målene. Hvordan tilrettelegge for tilpasset opplæring i forhold til kompetansemål, kommer heller ikke klart fram. Heller ikke blir det sagt i klartekst hvordan forholdet er mellom tilpasset opplæring og utvikling av sosial kompetanse. Man må konkludere med at læreplanen ser ut til å ville fungere dårlig som hjelp, veiledning/ rettleiding til lokale aktører i hvordan implementere viktige visjoner/intensjoner i Kunnskapsløftet. Det blir sagt lite eller ingenting om hvordan lærerne kan komme fra oppsettene av kompetansemål til tilrettelegging av læringssituasjoner for elevene eller til valg av adekvate vurderingsopplegg. Man har ikke gjennom læreplanen sikret at opplæringen virkelig vil gi et kunnskapsløft.

Utdanningsdirektoratet om adekvate virkemidler Utdanningsdirektoratet blir forventet å gi den hjelpen, veiledningen og de mer konkrete retningslinjene som LK06 alene ikke gir. Og Utdanningsdirektoratet har mange informasjonsark om reform og læreplan på sine nettsider. Utarbeiding av slike informasjonsark med utlegninger, veiledning, retningslinjer og konkret hjelp skjer delvis parallelt med implementeringen av reformen. Det betyr at Utdanningsdirektoratet fremdeles er i gang med å utarbeide informasjonsark om sider ved implementeringen av Kunnskapsløftet. Men hvis man ser på de informasjonsarkene som ble lagt ut fram til annet kvartal i 2007, er det sjelden at informasjonsarkene inneholder særlig mye konkret veiledning om hvordan komme fra formuleringene i læreplanen til konkrete læringssituasjoner for elevene. Ofte blir sentrale styringssignaler parafasert, eller de blir utdypet i like generelle vendinger som dem man finner i grunnlags- og premissdokumenter. Erfaringsdeling eller erfaringsspredning synes å være sentrale stikkord i Utdanningsdirektoratet: I stedet for å gi hjelp/ veiledning, oppfordrer man skoleeiere/ skoler til å bedrive utviklingsarbeid med det siktemål å komme fra Kunnskapsløftet på formuleringsplanet til Kunnskapsløftet på realiseringsplanet (fra ord til handling), for deretter å dele sine erfaringer med andre skoleeiere/ skoler. Erfaringsdeling/ -spredning kan være en utmerket metode for å drive reformen framover. Men brukt som nesten eneste virkemiddel i implementeringen, ser erfaringsdeling/ spredning for

meg ut til å være en tidkrevende og tungvint måte å implementere Kunnskapsløftet på. Dessuten sikrer ikke spredning og deling av erfaringer at det virkelig skjer et kunnskapsløft. Handlingsrommet (valg av innhold og arbeidsmåter) er for åpent, og rammene (i form av kompetansemål) kan lett bli tolket i ulike retninger. Trolig hadde en kombinasjon av konkret veiledning og erfaringsdeling/ -spredning kunnet fungere bedre som virkemiddel for implementering av reformen. Allerede nå er det på Utdanningsdirektoratets hjemmeside lagt lenker til ting som er utarbeidet av lokale skoleeiere (f. eks. om lokalt læreplanarbeid), men det ser ikke ut til å være noen kvalitetssikring fra Utdanningsdirektoratets side som garanterer at anbefalinger som bygger på lokal virksomhet, er i tråd med retningslinjene i de sentrale styringssignalene (når lokale erfaringer får lenke fra direktoratets hjemmeside, kan det i seg selv virke som et kvalitetsstempel – det er uklart for meg om det faktisk er ment slik). Det utviklingsarbeid som er satt i gang, gjelder bare noen få skoler. Man håper på en spredning av erfaringer fra det som skjer i disse skolene, men i liten grad blir det gitt retningslinjer for hvordan slik utveksling og spredning av erfaringer kan skje. Det er ikke nok å håpe på smitteeffekten!

Tiltak på fylkesmannsnivå som virkemiddel for implementering av reformen FM gir for en del uttrykk for at de opplever å ha en annen rolle enn under implementeringen av Reform 97. Denne gangen er KS kommet mye mer aktivt inn i implementeringsarbeidet. Men FM er i hvert fall gitt en sentral rolle i forbindelse med tildeling av midler for kompetanseutvikling: Søknad om slik tildeling må skoleeier sende til FM, og søknaden må være i samsvar med bestemte retningslinjer, der blant annet også skoleeier må gå inn med midler til tiltak for kompetanseutvikling. Midler blir tildelt for et år av gangen, og for å få tilgang på midler for flere år, må skoleeier årlig sende rapport til FM om bruk av tildelte midler. Samtidig må det bli sendt inn justerte planer for bruk av midler på kompetanseutviklende tiltak det påfølgende året. All den stund det dreier seg om tildeling av midler, sender de aller fleste skoleeiere inn søknader med angivelse av planlagte og gjennomførte tiltak for nødvendig kompetanseheving, knyttet til Kunnskapsløftet. Vi har også sett av innsamlet informasjon at FM har purret på skoleeiere som ikke har sendt inn søknad om tildeling av midler.

FM skal også føre tilsyn med skoleeiere ang hvorvidt den lokale opplæringsvirksomheten er i samsvar med nærmere angitte trekk ved Opplæringsloven og Kunnskapsløftet. FM skal skrive rapport til Utdanningsdirektoratet om sine funn. Vi har sett at for flere lokale skoleeiere er det relativt store avvik mellom de sentrale styringssignalene og virksomheten lokalt. Det er imid-

lertid uklart for meg om dette fører til sanksjoner – eventuelt hva slags sanksjoner, og hvilken rolle evt. FM har her.

Konklusjon: Bli kunnskap, og det ble . . . ?

De sentrale styringssignalene må for en stor del bli karakterisert som vage, diffuse og mangetydige. Man finner mye bruk av ”store ord” og retoriske virkemidler. Utsagn som i læreplan-teorien blir karakterisert som pluralistiske kompromissformuleringer eller harmoni-/ konsensusformuleringer (se kap. 2), er lett å identifisere. Samtidig ser utdanningsmyndighetene ut til å innta en lett ”tilbakelemt” rolle. Det blir gitt lite av konkrete retningslinjer og konkret veiledning for implementering av reform og læreplan. Man baserer seg på spredning og deling av lokale erfaringer.

Råd og veiledning kan, ved siden av å være formulert i et retorisk språk, gi inntrykk av å være litt ”spredte”. Man får ikke noen helhetlig, samlet veiledning om hvordan intensjonene i Kunnskapsløftet skal realiseres. ”De profesjonelle” blir gitt relativt stort lokalt handlingsrom, men lite av redskaper for en samordnet realisering av intensjonene i Kunnskapsløftet. Dette i motsetning til hva som skjedde da M87 innførte begrepet lokalt læreplanarbeid (se også ovenfor): Da utarbeidet Grunnskolerådet en veiledning eller et hjelpehefte til det lokale planutviklingsarbeidet (jfr. Grunnskolerådet, 1986). Veiledningen, som tok utgangspunkt i en forenklet versjon av didaktisk relasjonstenkning, ble spredt til alle lærere og grunnskoler. Denne gangen finnes veiledninger på diverse informasjonsark på Utdanningsdirektoratets nettside. Det er imidlertid vanskelig å finne noe samlende perspektiv for disse informasjonsarkene.

I den grad råd, veiledning og retningslinjer blir gitt, er de sjelden skrevet i et skole-, klasseroms-, eller opplæringsnært språk. Det blir heller ikke i særlig grad tatt hensyn til de betingelser (rammefaktorer) som gjelder i skole, klasserom, opplæring. Endringer/ forbedringer kan tilsynelatende skje utelukkende ved å stille nye krav til lærere og skoleledelse, men uten at man systematisk tenker gjennom hvilke endringer i lokale arbeidsbetingelser som er nødvendig for en vellykket implementering. For eksempel forutsetter Kunnskapsløftet nye krav til pedagogisk og skolefaglig kompetanse hos skoleeiere på kommune-/ fylkeskommunenivået. Disse kravene blir formulert samtidig med/ etter at mange kommuner har bygget ned sine opplæringsavdelinger og dermed bygget ned sin pedagogiske/ skolefaglige kompetanse. Dette

blir imidlertid verken påpekt eller drøftet. Man stiller bare nye krav uten å drøfte hvorvidt det finnes kompetanse til å tilfredsstille kravene. Rammefaktorproblematikken blir ikke tatt opp.

Så lenge konkrete retningslinjer ikke blir gitt, er det grunnlag for å anta at implementeringen av reform og læreplan lett kan bli en tidsmessig sett ganske uøkonomisk ”prøving og feiling”. Dessuten vil en slik måte å drive implementeringsarbeidet på, lett kunne føre til det fenomen som læreplanforskning og –teoretisering har påvist: At man lokalt ikke tilpasser seg til reformen, men at man i stedet tilpasser reformen til seg og den måten man tradisjonelt har lagt til opplæringen på. Da er det ikke gitt at man oppnår de forbedringer i utdanning og opplæring som ligger i visjoner og intensjoner for reformen Kunnskapsløftet. Et viktig forskningsperspektiv blir da: Hvordan forandrer skoleeier (og lokale skoler/ lærere) reformen? Hvordan oppfatter de budskapet i de sentrale styringssignalene? Hvordan tolker de retningslinjer for bruk av virkemidler i implementeringsarbeidet? Hvilke virkemidler tas faktisk i bruk i det lokale implementeringsarbeidet? Rapport 1 har dessverre bare i begrenset grad mulighet til å svare på slike forskningsspørsmål, men hvordan reformen blir forandret ved lokal bruk av virkemidler i implementeringen bør være et sentralt spørsmål i prosjektets videre forskningsarbeid

Drøfting av lokale strategidokumenter

Innledningsvis i denne rapporten har jeg brukt et sitat fra en artikkel av Bjørnsrud (2006). Bjørnsrud påpeker at L97-undersøkelsene påviste at man bare i begrenset grad hadde oppnådd å få en felles arena for skoleeiere og skoler. Det ble også påpekt at implementeringen av L97 så ut til å gå best der man hadde klart å få til en godt fungerende felles arena for skoleeier og skoler. I reformen Kunnskapsløftet blir skoleeiers rolle, ansvar og oppgaver tydeligere framhevet enn i Reform 97. Likevel mener jeg man også denne gangen må kunne si at man bare i begrenset grad ser ut til å ha oppnådd en godt fungerende felles arena for skoleeier og skoler. Jeg har ovenfor sett på hvorvidt skoleeiere kjenner sin nye rolle, sitt nye ansvar og sine nye oppgaver i implementeringen av Kunnskapsløftet. Videre har jeg sett på hva slags strategidokumenter som er utformet lokalt. De lokale strategidokumentene kan bli sett på som sentrale styringssignaler påvirket av en lokal kontekst (Cornbleth, 2002; jfr. kap. 2). Hva forteller tekstene i de lokale strategidokumentene om skoleeierens rolle i implementeringen av reformen Kunnskapsløftet?

Skoleeierne kjenner til ny rolle og nye oppgaver

Generelt kan vi si at både kommunale og fylkeskommunale skoleeiere kjenner til sin nye rolle, sitt nye ansvar og de oppgavene som reformen Kunnskapsløftet gir dem. I noen tilfeller ser det ut som om skoleeiers representant ikke føler seg helt bekvem med ny rolle, nytt ansvar og nye oppgaver. Dette skjer helst i små kommuner med liten bemanning på opplæringsiden. Der ser det ut til at oppgaven med å implementere Kunnskapsløftet blir litt for stor. Regionalt samarbeid kan kompensere for dette, men for meg er det uklart om det regionale samarbeidet gir bedre skolefaglig og pedagogisk kompetanse. Regionalt samarbeid gir flere som arbeider med virkemidler for implementeringen, men det betyr ikke nødvendigvis at den pedagogiske og skolefaglige kompetansen blir bedre. For å fungere godt i den nye skoleeierrollen og for å utføre de nye skoleeieroppgavene, kreves det ganske god skolefaglig og pedagogisk kompetanse. Dette finner man, ser det ut til, hos de skoleeierne som har beholdt et Pedagogisk senter og derfor kan delegere løsningen av de nye oppgavene dit. Vi ser at også andre skoleeiere er oppmerksomme på behovet for slik kompetanse. De ønsker å tilsette personer med nødvendig kompetanse for å koordinere arbeidet med implementeringen av reformen. Noen skoleeiere lister tiltak for kompetanseutvikling også på skoleeiernivå. Det blir påpekt at også skoleeiernivået må kunne fungere som en lærende organisasjon.

Svært få innsamlede dokumenter ”avslører” imidlertid god pedagogisk og skolefaglig kompetanse hos skoleeier (det er noen unntak her; se ovenfor). For det meste gis det bare ”overflatebeskrivelser” av tiltak og virkemidler i reformen. Som under L97 ser det ut som om skoleeiere gjør ulike mye for å implementere reformen. Det er stor variasjon i mengde dokumenter som er samlet inn fra den enkelte skoleeier. I ett tilfelle sier skoleeier klart i fra at i denne kommunen må det bli snakk om en ”reform light”. Dette fordi kommunen er opptatt med å gjennomføre en lokal strukturendring i skolen. Samtidig understreker man at strukturendringene (som man har jobbet med i lang tid) er i samsvar med hovedtanker i reformen. For øvrig ser det ikke ut til at Kunnskapsløftet har medført at grunnskoleskoleeiere hittil har tatt initiativ til særlig store strukturendringer for å være i samsvar med reformens intensjoner. Fylkeskommunale skoleeiere har selvfølgelig startet arbeidet med de nye utdanningsprogrammene som er en viktig del av reformen i videregående opplæring.

Kommunale grunnskoleeiere contra fylkeskommunale eiere av videregående opplæring

Kan man for øvrig finne noen utpregede forskjeller på strategidokumenter fra henholdsvis kommunale og fylkeskommunale skoleeiere? Egentlig ikke. I hovedsak har dokumentene samme preg – noe som kanskje kan virke litt overraskende. Fylkeskommunene har gjerne store opplæringsavdelinger, mens mange kommunale skoleeiere har underbemannede skolekontorer med svært få ansatte. Det hadde derfor vært rimelig å forvente en viss forskjell på dokumenter fra de to typene skoleeiere. Det er mulig at dokumenter fra fylkeskommunale skoleeiere er noe mer orientert mot tiltak (for eksempel for tilpasset opplæring), mens grunnskoleeierens dokumenter i større grad har preg av ”store ord” og retorikk, men noen tydelig forskjell her er det ikke mulig å påvise. Fylkeskommunale skoleeiere viser også at det er større problemer med implementeringen av Kunnskapsløftet i bedriftsopplæringen enn i videregående skole.

Lokale strategidokumenter prioriterer kompetanseutvikling

Alle skoleeiere ser ut til å prioritere kompetanseutvikling. Dette antakelig fordi planer for kompetanseutvikling er en forutsetning for å få midler fra myndighetene via FM (se ovenfor). For å bli tildelt midler, må man lage en plan for kompetansehevingstiltak 2005 – 2008, med årlige justeringer/ rulleringer. I tillegg skal FM også ha rapport om gjennomførte tiltak. For å bli bevilget midler, må lokal skoleeier også stille en egenandel til disposisjon.

Rapportering til FM Jeg har i teksten foran (kap. 5) vist eksempler på rapportering til FM. For det meste er rapportene formulert nokså generelt. Gjennomførte tiltak nevnes stort sett i stikkord – uten at det blir gitt informasjon om hvordan kompetansehevingen har foregått. Det er ikke alltid fullt samsvar mellom planer for kompetansehevingstiltak og rapporteringen av tiltak for samme år. Slike uoverensstemmelser blir så godt som aldri forklart og begrunnet. Hvorvidt slike uoverensstemmelser blir lagt merke til og eventuelt fulgt opp, framgår ikke

Andre typer strategidokumenter finnes også Både fra skoleeiers hjemmeside på internett og tilsendt fra skoleeiere har prosjektet samlet inn også andre typer lokale strategidokumenter. Ikke all tilsendt informasjon dreier seg imidlertid om forståelse av visjoner/ intensjoner i reformen og virkemidler for implementeringen av den. Variasjonen er ganske stor – fra foreldrebrosjyrer og nyhetsblader til deler av kommunale og fylkeskommunale planer. Ut fra det tilsendte materialet, kan man lure på om noen av skoleeierne er seg helt bevisst hva som

kan anses for å være lokale strategidokumenter i implementeringen av Kunnskapsløftet.

”Fabrication”? I kap. 2 redegjorde jeg for fenomenet ”fabrication”. Begrepet bruker Ball (2003) for å få fram at instanser/ organisasjoner innenfor utdanning og opplæring fabrikerer en fasade som samsvarer med nye krav til utdanning. Organisasjoner og institusjoner gir en beskrivelse av seg selv og sin virksomhet som ikke stemmer helt med den reelle virksomheten, men beskrivelsen er fabrikkert for å bli tildelt midler fra det offentlige. Det er imidlertid vanskelig, på grunnlag av innsamlede strategidokumenter fra lokale skoleeiere å uttale seg om hvorvidt man i disse dokumentene kan påvise fenomenet ”fabrication”. Samlet sett må man likevel kunne si at de lokale strategidokumentene henvender seg primært til utdanningsmyndighetene – ikke til det lokale nivået. De henvender seg ikke til skole- og bedriftsledelse eller til lærere og instruktører. Skole- og bedriftsledelse, lærere og instruktører er ofte nevnt i dokumentene, men ikke som adressater. Dokumentene er ikke skrevet som arbeidsredskaper i den lokale implementeringen av Kunnskapsløftet. De er skrevet for å gi sentrale myndigheter (gjærne FM) en beskrivelse av hva man lokalt vil foreta seg for å implementere reformen, men beskrivelsen er utformet i relativt generelle ordelag. Det er imidlertid vanskelig å hevde at skoleeierne gir seg selv en fasade som samsvarer med krav i reformen, mens den lokale virksomheten ikke helt samsvarer med denne fasaden. I noen tilfeller kan det se ut som om det ikke er fullt samsvar mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen (jfr. kommune G.3), eller rapporteringsteksten er ikke helt i samsvar med tiltakene i planteksten (men det kan selvsagt skyldes at man ønsker å være relativt kortfattet i rapportteksten).

Det ser ut som om skoleeiere lokalt stort sett adopterer terminologien og kommunikasjonsstrukturen i de sentrale styringstekstene. Dette kan være eksempler på ”fabrication”, slik at man utenfor strategidokumentene bruker en annen terminologi, snakker sammen på en annen måte og gjør ting annerledes enn det dokumenttekstene sier.

Kan man spore kreativitet og innovativt ansvar i de dokumenter som utarbeides av kommunale og fylkeskommunale skoleeiere? Jeg har funnet få, om i det hele tatt noen, spor av det innovative eller det kreative i de tilsendte strategidokumentene. Dokumentene prøver tvert i mot å holde seg så slavisk nær de sentrale dokumentenes styringssignaler at det ofte ser ut som om det bare er ”klipp-og-lim” fra disse som gjelder. Dokumentene ser mer ut til å være skrevet for å tilfredsstille sentrale utdanningsmyndigheter enn for å ivareta behov for lokal innovasjon og kreativitet. De lokale strategidokumentene tyder på at, så langt det går, legger

man på skoleeiernivået opp til en lojal oppfølging av de sentrale styringssignalene. Man utnytter sjelden tolkningsmuligheter i de sentrale styringssignalene til å antyde lokale tilpasninger av reform og læreplan – i alle fall ikke i skriftlige tekster. Likevel kan det selvsagt skje lokale tilpasninger i lokal bruk av virkemidler. Slike tilpasninger kan ikke leses ut av tekster på formuleringsplanet. Da må forskningen rette oppmerksomheten mot realiseringsplanet – noe rapport 1 ikke gjør. Ved å legge forskningen på realiseringsplanet bør man kunne avdekke likheter og forskjeller mellom sentrale styringssignaler og lokale initiativ.

Konklusjon mht lokale strategidokumenter: ”Polly vil ha kake. . . ”

I de lokale strategidokumentene finner man en stor mengde ren parafrasering, eller etterplapring, av sentrale styringssignaler. Det kan til tider minne om et papegøyespråk, med tomme fraser som gjentas og gjentas. Dokumentene vitner om lite selvstendig tenkning innenfor utdanning og opplæring. Det ser ut til at det gjelder å få sagt akkurat det samme som blir sagt fra sentralt hold. Derfor finner man også i disse dokumentene utsagn som må bli karakterisert som pluralistiske kompromissformuleringer og som harmoni/ konsensusformuleringer (se kap. 2). Dilemmaer i de sentrale styringssignalene blir stort sett ikke påpekt. Formuleringene i lokale strategidokumenter er stort sett like mangetydige som formuleringene i de sentrale styringssignalene. Når de sentrale styringssignalene legger hovedvekten på (kompetanse)mål, gjør også de lokale strategidokumentene det. Bare i liten grad søker man å videreutvikle reform og læreplan ved å supplere med synspunkter på elev, innhold, arbeidsmåter, vurdering og rammefaktorer.

Avrunding.

Som bakgrunn for reformen Kunnskapsløftet, påpekte utdanningsmyndighetene en rekke problematiske forhold ved skole og opplæring i Norge. Punktvis ble disse problematiske forholdene listet på denne måten (jfr. kap. 1):

- utfordringer knyttet til elevens læringsmiljø
- svak kultur for læring i norsk skole
- en opplæring som i for liten grad er tilpasset elev og lærling
- for lite fokus på elevenes læringsstrategier
- utydelige læringsmål
- manglende fokus på resultater
- svakt læringsutbytte i grunnleggende ferdigheter
- store forskjeller som følge av sosial bakgrunn

- for lav gjennomføringsgrad i videregående opplæring
- mangelfull kompetanse hos lærere og skoleledere
- utfordringer knyttet til strategier for styring
- utfordringer knyttet til ressursforvaltningen i grunnopplæringen

Gjennom reformen Kunnskapsløftet har man ønsket å møte utfordringer som disse problematiske forholdene medfører. Man ville ta vare på det som man anså for å være bra i norsk utdanning, samtidig som man ville få til forbedringer i utdanningen. Kan man på grunnlag av innhold i og utforming av lokale strategidokumenter hevde at det ser ut til at man vil lykkes med disse aspirasjonene? Det generelle svaret er nei. De lokale strategidokumentene er i for liten grad formulert som arbeidsredskaper i kampen for å skape en bedre utdanning. Man kan i liten grad lese ut av disse dokumentene hvordan man konkret vil møte de utfordringene som ligger i den listen over problematiske forhold ved norsk utdanning som ble skissert ovenfor.

Det betyr imidlertid ikke at reformen Kunnskapsløftet er mislykket. Det vet vi ennå lite om. Det vi kan si, er at skoleeiertekster på formuleringsnivået er lite konkrete på hvordan man lokalt vil møte problematiske sider og utfordringer for norsk utdanning. Men tekster på formuleringsplanet forteller oss ikke nødvendigvis hva som skjer på realiseringsplanet. Mange skoleeiere ser ut til å overlate det meste av implementeringsarbeidet til lokale skoler og lærere. Jeg minner om hva Cuban (1993; se kap. 2) mener er nødvendige forutsetninger for at lærere skal endre sin undervisningspraksis:

- Lærerne må ønske å endre gammel praksis.
- Lærerne må ha kunnskap om hva de ønskede endringene dreier seg om
- Lærerne må kunne endre pedagogisk grunnsyn
- Lærerne må kunne utvikle nye undervisningsferdigheter

Verken de sentrale eller de lokale dokumentene tar imidlertid i særlig stor grad hensyn til disse fire forutsetningene. De er lite konkrete på hvorfor det eventuelt er nødvendig å endre gammel undervisningspraksis, og hvordan den nye opplæringspraksisen skal være. De er tilsvarende lite konkrete på hva de ønskede endringene egentlig går ut på. Handlingsrommet for ”de profesjonelle” er stort, og veiledningen er tilsvarende liten. Man sier lite om forholdet mellom pedagogisk grunnsyn og sentrale siktemål i reformen. I stedet for å uttale seg om de(t) kunnskapssyn som ligger til grunn for reformen, inkluderer man for eksempel alle/ mange kunnskapssyn i ”et bredt kunnskapssyn” (se ovenfor). Hvorvidt de kompetanseutviklende tiltak som det blir bevilget penger til, vil medføre at lærerne utvikler nye undervisningsferdigheter, er det, ut fra dokumentene, vanskelig å si noe sikkert om.

Hvorvidt virksomhet på realiseringsplanet medfører at intensjonene bak Kunnskapsløftet blir realisert, ligger utenfor denne rapportens siktemål. Her er det skoleeierens lokale strategidokumenter for implementering av Kunnskapsløftet som er blitt gjenstand for oppmerksomhet. Jeg stilte i kap. 2 spørsmålet: Hvordan forandrer skolen reformen (jfr. Sarason, 1991; Sundberg, 1995; jfr. kap. 2)? For oss må spørsmålet eventuelt omformuleres litt: Hvordan forandrer skoleiere, gjennom sine strategidokumenter reformen? Forbundet med dette spørsmålet er også et tilleggsspørsmål: Hvilke arbeidsbetingelser blir, gjennom lokale strategidokumenter, skapt for lokale aktører i opplæringen? Strategidokumentenes beskaffenhet gjør det imidlertid vanskelig å besvare disse to spørsmålene. Tekstene er skrevet så nær opp til de sentrale styringssignalene som mulig, og de sier sjelden noe om lokale arbeidsbetingelser for implementeringen.

Avslutning (Dette avsnittet er skrevet av prosjektets leder Erling Lars Dale.)

Den første rapporten gir grunnlag for videre forskning på svært mange områder.

Forskergruppen vil i rapport nr. 2 følge opp funnet om at man finner liten grad av selvstendighet i de lokale styringsdokumentene, at ”man finner få spor av innovativt ansvar hos lokale skoleiere”. Lokale tilpasninger i bruk av virkemidler kan ikke leses ut av tekstene på skoleierens formuleringsplan. Likevel kan initiativ og selvstendighet finnes på realiseringsplanet. Den videre forskning vil rette oppmerksomheten mot også realiseringsplanet, representert ved skoleier, i den neste rapporten.

Forskergruppen vil i sine analyser særlig vektlegge spørsmål knyttet til tilpasset opplæring, grunnleggende ferdigheter, læringsstrategi og i tillegg et spørsmål om ikke inngår i den første rapporten, elevvurdering. Analysen vil bli basert i et annet materiale enn det som har vært grunnlag i den første rapporten. I den andre rapporten vil man benytte seg av spørreskjemaer, telefonintervju og lengre samtaler med både kommunale og fylkeskommunale skoleiere.

Forskningsprosjektet vil fortsette med å analysere sammenhengen og konsistensen mellom utviklingen av målings- og oppfølgingsverktøy, som rammevilkår og utviklingstrekk, og det lokale arbeidet med det nye læreplanverket og operasjonaliseringen av det.

For å vise retningen på spørsmålene og dermed perspektivretningen i analysene som skal inngå i den andre rapporten, kan vi vise til følgende:

Grunnleggende ferdigheter er et avgjørende tema i Kunnskapsløftet. Det fordrer mer bruk av økonomiske ressurser for at fylkeskommunene og kommunene skal satse på grunnleggende ferdigheter som del av det lokale læreplanarbeidet. Aktuelle spørsmål er: Har skoleeier utviklet strategier, operasjonalisert og iversatte tiltak som vektlegger grunnleggende ferdigheter? Er de økonomiske forutsetningene for innsatsen beregnet? I tilfelle ja, kan de økonomiske overslagene, eventuelt bevilgningene, identifiseres i skriftlige dokumenter? Inngår informasjon om økonomiske forutsetninger for å vektlegge de grunnleggende ferdigheter og informasjon i skoleeiers rapportering til fylkesmannen?

Arbeider skoleeier med læringsstrategier som element i læreplanverkets del II (i Læringsplakaten) og del III *som mulig* integrert del av fagkompetansen i læreplanene for fag? I tilfelle ja, kan dette arbeidet, eller det som skal iverksettes, identifiseres i skriftlige dokumenter? Inngår spørsmål om prinsippet om læringsstrategier i og gjøres det til gjenstand for statlig tilsyn?

Et område som berøres i rapporten nr 1 ovenfor, er Fylkesmannens tilsyn. Det nasjonale tilsynet som fylkesmennene gjennomførte i 2006, viste at mange kommuner ikke har et forsvarlig system for vurdering av om kravene i opplæringsloven og forskriftene til loven blir oppfylt. I den tredje rapporten skal vi gå nærmere på tilsynsordningene. Relasjonen mellom mål og mangelfull styringsinformasjon, manglende tiltak blir en økning i risikoen for at nasjonale mål ikke nås. En kan skjerpe problemstillingen: Hvordan kan statlig myndighet vite om egne intensjoner når dersom det ikke eksisterer informasjonssystem spesifikt innrettet på spørsmål i tilknytning til reformens intensjoner og deres realisering?

I den tredje rapporten vil forskningsprosjektet være interessert i å finne ut om: Hvordan stiller departementet seg til spørsmål om effektiviteten i tilsynet slik det har vært drevet? Hvilke tiltak tas for å styrke fylkesmennenes tilsyn? Hvilket arbeid gjøres for å utvikle tilsynet med grunnopplæringen, særlig med vekt på kommunesektorens systemer for vurdering av egne skoler. Hvilket arbeid gjøres for å målrette og effektivisere tilsynet og hvilke oppgaver er utdanningsdirektoratet pålagt å utføre i arbeidet med bedre styring og koordinering av tilsynsvirksomheten på nasjonalt nivå. Forskningsgruppen vil forfølge departementets arbeid for å få

en enhetlig tilsynsvirksomhet. Hvilke tiltak er iverksatt for å styrke fylkesmennenes tilsyn og for bedre styring og koordinering av tilsynsvirksomheten på nasjonalt nivå?

I den tredje rapporten er det også aktuelt å forfølge temaet lokalt læreplan i en lærende organisasjon og funnet i rapport 1: "Lokalt læreplanarbeid og skolen som lærende organisasjon fremstår som to isolerte størrelser". I sluttrapporten 2010 skal en analysere om fylkesmannens "tilsyn" og skoleeiers "system for vurdering av om kravene i opplæringsloven og forskriftene til loven blir oppfylt" er del av i "skolen som lærende organisasjon"?

LITTERATUR

* foran et forfatternavn betyr at det dreier seg om en sekundærkilde

- Andersson, L.G., M. Persson & J. Thavenius (1999): *Skolan och de kulturella förändringarna*. Stockholm. Studentlitteratur.
- Bachmann, K.E. & K. Sivesind (2002a): Hva læreplanen kan – og ikke kan. I Bachmann, K.E. & K. Sivesind
- Bachmann, K.E. & K. Sivesind (2002b): *En lærende skole. L97 i skolepraksis*. Oslo. J. W. Cappelens forlag.
- Baker, E. (1969): Effects on student achievement of behavioural and nonbehavioural objectives. *The Journal of Experimental Education*, 37, 4, 5 - 8
- Ball, S. J. (1990): *Politics and Policy Making in Educational Explorations in Policy Sociology*. London. Routledge.
- Ball, S. J. (1994): *Education Reform*. Buckingham, Philadelphia. Open University Press.
- Ball, S. J. (2003): The teachers' soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 2, 215 – 228.
- Baune, T. (1988): *Visjon og virkelighet. Forsøk med ettårig sammenhengende praktisk-pedagogisk utdanning ved Pedagogisk seminar i Oslo 1986 -87*. Universitetet i Oslo.
- Beck, C. (1999): På vei mot et nytt skolekonsept. i Bredal, D. (red.), 40 – 51
- Ben-Peretz, M. (1977): *Analysis and Comparison of some High School Biology Curricula in Israel: Theoretical and Practical Considerations in the Process of Curriculum Development*. Jerusalem. Hebrew University.
- Ben-Peretz, M. (1990): *The Teacher-Curriculum Encounter. Freeing Teachers from the Tyranny of Texts* Albany. State University of New York Press
- Bergem, R., F.O. Båtevik, K. Bachmann & M. Kvangarsnes (2006): *Tidleg oppstart med nye læreplanar. Kartlegging av erfaringar med førebuing og iverksetting*. Høgskulen i Volda, Møreforskning. Arbeidsrapport nr. 196
- Birkemo, A. (1990): *Læreplaner som styringsinstrument*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Rapport nr. 6 ("Blåserien")
- Bjørndal, B. & S. Lieberg (1975): *Innføring i økopedagogikk. En studiebok for lærere*. Oslo. Aschehoug.
- Bjørndal, B. & S. Lieberg (1978): *Nye veier i didaktikken*. Oslo. Aschehoug.
- Bjørlykke, R. Å. (1999): *Musikk på tvers. Musikkdidaktikk for barnehage og skole*. Oslo. Tano-Aschehoug.
- Bjørnsrud, H. (1999): *Den inkluderende skolen. Enhetskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo. Universitetsforlaget
- Bjørnsrud, H. (2006): Om skoleledere og læreres læring i Kunnskapsløftet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90, 6, 470 - 482
- Bjørnsrud, H. & F.D. Raaen (1996), red.: *Grunnskolereformen 97. Om læreplanideal og undervisningsrealiteter*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Bobbit, F. (1924): *How to Make a Curriculum*. Boston Houghton Mifflin Company.
- Bredal, D. (1999), red.: *Frihetens kår 1999: en bedre skole*. Oslo. Liberalt forskningsinstitutt.
- *Brunsson, N. & J.P. Olsen (1990): *Makten att reformera*. Stockholm. Carlsson Förlag
- Børhaug, K., J. Christophersen & T. Aarre (2003): *Introduksjon til samfunnskunnskap. Fag og didaktikk*. Oslo. Det Norske Samlaget.
- Cornbleth, C. (2002): Curriculum politics, policy, practice. Comparative questions, contextualised cases. i Rosenmund, M., A.-V. Fries & W. Heller (red.), 95 - 106
- Cuban, L. (1993): *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880 – 1990*. New York. Teachers College Press.

- Cuban, L. (1996): Curriculum stability and change. i Jackson, Ph. (red.), 216 – 242
- Dale, E. L (1992): red.: *Pedagogisk filosofi*. Oslo. Ad Notam Gyldendal
- Dale, E. L & J. I. Wærness (2003a): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Cappelen Akademisk forlag.
- Dale, E. L & J. I. Wærnes (2003b): *Nytt læreplanverk for grunnopplæringen. Mål, realisering og vurdering*. Oslo: Læringsenteret. Publikasjon 8.
- Eisner, E.W. (1979): *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: MacMillan.
- Ellstad, E. (2006): Understanding the nature of accountability failures in the technology-filled classroom: disaffected students and teachers who give in. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 4, 459 – 481
- Engeland, Ø. (2000): *Skolen i kommunalt eie – politisk styrt eller profesjonelt ledet skoleutvikling?* Universitetet I Oslo. Avhandling til Dr. polit. graden ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Engelsen, B. U. (1993): *Når fagplan møter lærer*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Engelsen, B. U. (1995): Læreplananalyse og analytisk kompetanse. *Nordisk Pedagogik*, 15, 1, 2 - 10
- Engelsen, B. U. (1998): Didaktisk relasjonstenkning – et 20-årsjubileum. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 81, 4/5, 240 - 251
- Engelsen, B. U. (2003): *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, B. U. (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Oslo. Ad Notam Gyldendal. (5. utgave: Revidert mot L06: Læreplan for kunnskapsløftet)
- Engelsen, B. U. & B. Karseth (2007): Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskaps-syn. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91, 5, 404 - 415
- Englund, T. (1997): Undervisning som meningserbjudande. I Uljens, M. (red.), 120 - 145
- Evenshaug, T. (1998): Det var en gang en pil. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 81, 3, 170 – 175
- Farsund, M.C. (1998): *Skolepolitikken mellom sentral styring og lokal autonomi. Om formingen av skolesjefposisjonen I Norge*. Oslo. Norges forskningsråd. KULTs skriftserie nr. 104
- Freire, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. New York. Penguin.
- Forsøksplanen: Se L60
- Goodlad, J. I. m. fl. (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York. McGraw-Hill Book Company
- Grunnskolerådet (1982): *Norsk. Innstilling frå ei arbeidsgruppe*. Grunnskolerådets fagplan-debatt. Oslo. Universitetsforlaget.
- Grunnskolerådet (1986): *Lokalt læreplanarbeid. Veiledningshefte til revidert Mønsterplan for grunnskolen. Midlertidig utgave 1985*. Oslo. Universitetsforlaget
- Gundem, B. B. (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Gundem, B. B. (1993): *Mot en ny skolevirkelighet? Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gundem, B. B. & S. Hopmann (1998), red.: *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York. Peter Lang.
- Gundem, B. B. og B. Karseth (1998): Norwegian National Identity in Recent Curriculum Documents. Paper presented at the AERA Conference April 13-17, 1998, San Diego.
- Gundem, B. B., B.Karseth & K. Sivesind (2003): Curriculum theory and research in Norway. Traditions and challenges. I Pinar, W. (red.), s. 517 – 534.

- Hagen, A., T. Nyen & D. Hertzberg (2007): *Evaluering av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling I grunnopplæringen 2005 – 2008"*. Delrapport 2. Fafo-notat, 2007: 11
- Hallinan, M. T (2000), red.: *Handbook of the Sociology of Education*. Kluwer
- *Hamilton, D. (1998): *Towards a Theory of Schooling*. London. Falmer Press.
- Hanken, I. M. & G. Johansen (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.
- Harbo, T. (1983): Forholdet basisfag – skolefag. I Hognestad, O. & O.G. Winsnes (red.), 11ff
- Harbo, T., R. Myhre & P. Solberg (1982): *Kampen om Mønsterplanen. Språk og sak*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2003): *Evaluering av reform 97*. Oslo. Norges forskningsråd.
- Haug P. and T. A. Schwandt (2003), red: *Evaluating educational reforms*. Connecticut: IAP.
- Hognestad, O. & O. G. Winsnes (1983), red.: *Kunnskap og forståelse. Noen fagdidaktiske problemstillinger innenfor faget kristendomskunnskap/ religion*. Trondheim. Tapir.
- Holten, I. Aa. (1989): *Evaluering av personalopplæring*. Universitetet I Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Avhandling innlevert til cand. paed. graden.
- Hopmann, S. (2003) On the evaluation of curriculum reforms. i Haug P. and T. A. Schwandt (red)
- Hopmann, S. & K. Riquarts (1995), red.: *Didaktik and/ or Curriculum*. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Hovdenak, S.S. (2000): *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?* Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2002): L97 den siste nasjonale læreplanen? *Pedagogisk profil – et studenttidsskrift fra Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo*. 8 (Temanummer om "læreplan 2008"), 6 – 8.
- Imsen, G. (2004): *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø I grunnskolen*. Grunnskolen etter Reform 97. Oslo. Universitetsforlaget.
- Innst. S. nr. 268 (2003 – 2004): *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring (st.meld. 30, 2003 – 2004)*
- Jackson, Ph. (1996), red.: *Handbook of Research on Curriculum*. New York, MacMillan
- Karlsen, G. (1993a): *Desentralisert skoleutvikling. En utdanningspolitisk studie av norsk grunnskole med vekt på 70- og 80-tallet*. Oslo. Ad Notam Gyldendal
- Karlsen, G. (1993b): *Desentralisering – løsning eller oppløsning?* Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Karlsen, G. (2002): *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk I et internasjonalt perspektiv*. Oslo. Universitetsforlaget (2. utgave 2006)
- Karlsen, G. (2007): Kvalitet og tilpassing. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91, 5, 361 – 374
- Klette, K. (1994): *Skolekultur og endringsstrategier. Utviklingsarbeid ved Fjell skole – en nærstudie*. Universitetet I Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Avhandling til Dr.polit graden.
- Klette, K. (2004), red.: *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Grunnskolen etter Reform 97. Oslo. Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2000): *Pedagogikk og politikk I L97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Künzli, R. (2002): Curriculum policy in Switzerland. i Rosenmund, M., A.-V. Fries & W. Heller (red.), 213 – 230
- L60: *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. 1960. Oslo. Aschehoug
- L93: *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring. Generell del*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- L94: *Reform '94. Videregående opplæring. Nye læreplaner.* Oslo. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Januar. F-3039
- L97: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* Oslo. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- L06: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet.* Midlertidig utgave juni 2006. Oslo. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet.
- Larsen, C. Aa. (1970): Er fagoppdelingen for livet teller for skolen? i Ålvik, T. (red.), 61 – 69
- Larsen, C. Aa. (1974): Er fagoppdelingen for livet eller for skolen? i Ålvik, T. (red.), 103- 108
- Lindensjö, B. & U.P. Lundgren (2000): *Utbildningsreformer och politisk styrning.* Stockholm. HLS-förlag
- Lundgren, U.P. (1979): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori.* Publica. Stockholm.
- M74: *Mønsterplanen av 1974*
- M87: *Mønsterplanen av 1987.*
- Mager, R.F. (1962): *Preparing Instructional Objectives.* California: Fearon Publishers. (norsk utgave ved K. Johansen, 1994: *Lær deg å formulere mål. Hjelp til selvhjelp.* Oslo. TANO.)
- *Mannheim, K. (1929a/ 1968a): *Essays on the Sociology of Knowledge.* London. Routledge & Kegan Paul, 191 -121 (Tysk original publisert i 1929)
- *Mannheim, K. (1929b/ 1968b): *Ideology and Utopia.* London. Routledge & Kegan Paul. (Tysk original publisert i 1929)
- Marshall, J. & M. Peters (1999), red.: *Educational Policy.* Cheltenham. Edward Elgar.
- Marshall, J.D., J.T. Sears & W.H. Schubert (2000): *Turning Points in Curriculum. A Contemporary American Memory.* Columbus, Ohio, Merrill
- McEneaney, E H and Meyer, J. W. (2000): The content of the curriculum: An intuitionist perspective. i Hallinan, M. T (red), 189-211.
- Meyer, J., D. Kamens & A. Benavot (1992): *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century.* London. The Falmer Press
- Moon, B. & P. Murphy (1999), red.: *Curriculum in Context.* London. The Open University/ Paul Chapman Publishing
- Moore, R. and M. Young, (2001): Knowledge and the curriculum in the sociology of education: towards a reconceptualization. *British Journal of Sociology of Education*, 22, 4, 445-461.
- N39: *Normalplan for byfolkeskolen*(1939). Oslo. H. Aschehoug & Co (W. Nygaard) (Tilsvarende utgave for landsfoleskolen.)
- NOU 1988:28 *Med viten og vilje.*
- NOU 2002: 10: *Førsteklasses fra første klasse.*
- NOU 2003: 16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.*
- Peters, R.S. (1992): Utdanning som innvielse. i Dale, E.L. (red.), 105 - 132
- Pinar, W.F. m. fl. (1995): *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses.* New York. Peter Lang Publishing.
- Pinar, W. F (2003), red.: *Handbook of international Curriculum Research.* New York. Peter Lang.
- *Popkewitz, T.S. (1991): *A Political Sociology of Educational Reform: Power/ Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research.* New York. Teachers College.
- Reid, W. (1999): *Curriculum as Institution and Practice. Essays in the Deliberative Tradition.* London. Lawrence Erlbaum.
- Rosenmund, M., A.-V. Fries & W. Heller (2002), red.: *Comparing Curriculum-making Processes.* Bern. Peter Lang..

- Ross, A. (2000): *Curriculum. Construction and Critique*. London: Falmer Press.
- Rønning, G. S. (1989): *Den videregående skoles rolle som verdiformidler I dagens samfunn. Forholdet mellom intensjon og virkelighet*. Universitetet I Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Hovedoppgave til Pedagogisk embetseksamen.
- *Sarason, S. (1991): *The Predictable Failure of Educational Reform: Can we Change Course before it is too late?* San Fransisco, Calif. Jossey-Bass
- Schwab, J. J. (1969): The practical: A language for curriculum. *Schol Review*, 78,1, 1 – 23
- Schwab, J. J. (1973): The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 82, 501 – 522
- Senge, P. (1990): *The fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York. Doubleday Currency
- Slattery, P. (1995): *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New York. Garland Publishing Inc.
- *Smith, D.L. & T.J. Lovatt (1996): *Läroplaner, didaktik, undervisning: mot ett genomtänkt pedagogiskt handlande*. Göteborg. Gothia.
- Solstad, K.J. & T.O. Engen (2004), red.: *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Grunnskolen etter Reform 97. Oslo. Universitetsforlaget.
- Steinfeldt, T. (1986): *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*. Landslaget for norskundervisning (LNU) Oslo. Cappelen
- Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stortingsmelding 30 (2003 – 2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding 16 (2006 – 2007): *... og ingen sto igjen og hang. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet
- Sundberg, D. (2005): *Skolreformernas dilemman. En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Växjö universitet. Institutionen för pedagogikk. Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen.
- Svingby, G. (1978): *Läroplan som styrmedel för svensk obligatorisk skole. Teoretisk analys och ett empirisk bidrag*. Göteborg Studies in Educational Sciences. 26 Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Svingby, G. (1979): *Från läroplanspoesi till klassrumsverklighet*. Malmö. Liber.
- *Söderlind, D. & O. Peterson (1988): *Svensk förvaltningspolitik*. Uppsala. Diskurs.
- *Taylor, S., F. Rizvi, B. Lingard & M. Henry (1997): *Educational Policy and the Politics of Change*. London. Routledge.
- Telhaug, A. O. (1992): *Norsk og internasjonal skoleutvikling*. Oslo. Ad Notam Gyldendal
- Telhaug A.O. m. fl. (2004): From Collectivism to Individualism? Education as Nation Building in a Scandinavian Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 2, 141 – 158
- Tiller, T. (1996): “Den andre dagen”. i Bjørnsrud, H. & F.D. Raaen (red.), 17 - 26
- Tyack, D. & L. Cuban (1995) *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge Mass. Harvard University Press.
- Tyler, R.W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UFD (2005): Introduction to Knowledge Promotion. Norwegian Ministry of Education and Research.
- Utdanningsdirektoratet (2004): *Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag*.
- Utdanningsdirektoratet (2005a): *Kompetanse for utvikling.. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005 – 2008*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2005b): *Program for skoleutvikling. Programbeskrivelse 2005 – 2008*

- Utdanningsdirektoratet (2006): *Kunnskapsløftet fra ord til handling. Plan for kunnskapsdannelse og læring*. versjon 1. november 2006
- Uljens, M. (1997), red.: *Didaktik – teori, reflection og praktik*. Stockholm. Studentlitteratur.
- *Wallin, E. (2002): Att utveckla skolan – en fråga om att lyfta sig själv i håret – eller vad? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7, 2, 99 – 129
- Westbury, I, S. Hopmann and K. Riquarts (2000), red.: *Teaching as a Reflective Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates,
- Ålvik, T. (1970), red.: *Undervisningslære. Aktuelle synspunkter og problemer*. København. Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Ålvik, T. (1974), red.: *Undervisningslære I: Aktuelle synspunkter og problemer*. København. Gyldendal.
- Aase, L. (2002): *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og dannelses-tradisjoner fram til 1870*. Landslaget for norskundervisning (LNU). Bergen. Fagbokforlaget.

Nettinformasjon (med lenker) fra Utdanningsdirektoratet som det er vist til i teksten:
(Listet etter utskriftsdato)

- http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2342, utskrifts-
dato: 10.01.07: Felles nasjonalt tilsyn 2006
- http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1387; utskrifts-
dato 30.01.07: Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen
- http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2122; utskrifts-
dato 30.01.07: Sosial kompetanse (utdyping av den nye ”broen”)
- http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2142; utskrifts-
dato: 30.01.07: Likeverdig opplæring (utdyping av den nye ”broen”)
- http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2154, utskrifts-
dato 30.01.07: Læreres og instruktørers kompetanse (utdyping av de nye ”broen”)
- http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2167; utskrifts-
dato 30.01.07: En lærende skole: Artikkelstafett om skoleutvikling
- http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2208, utskrifts-
dato 30.01.07: Eksempler til underveis i Kunnskapsløftet
- http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2243; utskrifts-
dato 30.01.01: Kunnskapsløftet fra ord til handling: Programveiledning 2006 - 07
- http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2270 ; utskrifts-
dato 30.01.07: Oversikt over styringsdokumenter i Kunnskapsløftet
- http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1961; utskrifts-
dato 24.02.07: Hva er nytt eller forsterket?
- http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2123; utskrifts-
dato 24.02.07: Slik er læreplanene bygd opp
- http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2145; utskrifts-
dato 24.02.07: Grunnleggende ferdigheter.
- http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2139; utskrifts-
dato 27.02.07: Kompetansemål i fag.
- http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2125; ut-
skriftsdato 28.02.07: Lokalt læreplanarbeid
- http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2240, utskrifts-
dato 28.02.07: Kunnskapsløftet – fra ord til handling

http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1954; utskrifts-
dato 10.03.07: Underveis i Kunnskapsløftet. Innledning.

http://w.w.w.utdaningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1957; utskriftsda-
to 10.03.07: Bakgrunnen for Kunnskapsløftet

http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1646; utskrifts-
dato 27.11.07: Evaluering av Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen

Lokale strategidokumenter.

Se vedlegg 2.

Av hensyn til koding og anonymitet blir ikke gitt nærmere henvisninger til lokale strategido-
kumenter.

VEDLEGG

VEDLEGG 1:

OVERSIKT OVER KOMMUNER/FYLKESKOMMUNER/FYLKESMENN SOM ER TILSKREVET

Fylker/ kommuner	Tilsendelsesdato	Tilskrevet dato	Purring
Østfold			
<i>Fylkeskommune:</i>	18.06.07	16.04.07	15.05.07
<i>Fylkesmann</i>	Oppklarende telefon 16.04.07. Dokumentene ankom 10.05.07	07.03.07	
<i>Hvaler</i>	26.04.07	07.03.07	16.04.07
<i>Fredrikstad</i>	30.03.07	07.03.07	
<i>Skiptvet</i>	23.04.07 – sender inn i mai/juni 30.05.07	07.03.07	16.04.07
Akershus			
<i>Fylkeskommune:</i>	03.07.07	16.04.07	15.05.07
<i>Fylkesmann:</i>	24.05.04	16.04.07	15.05.07
Aust-Agder			
<i>Fylkeskommune:</i>	18.06.07	16.04.07	15.05.07
<i>Fylkesmann:</i>	Oppklarende telefon 25.04.07 – skal sende innen fristen 10.05.07 18.05.07	16.04.07	
Vest-Agder			
<i>Fylkeskommune:</i>	02.05.07	16.04.07	
<i>Fylkesmann</i>	18.05.07	07.03.07	16.04.07
<i>Kristiansand</i>	e-post: 02.05.07: Do- kumentene kommer senest 10.05.07. 11.05.07	07.03.07	16.04.07
<i>Sirdal</i>	04.04.07	07.03.07	
<i>Lindesnes</i>	e-post 09.03.07: Sender noe i mai/juni 29.06.07	07.03.07	
Hedmark			
<i>Fylkeskommune:</i>	10.05.07	16.04.07	
<i>Fylkesmann</i>	20.03.07	07.03.07	
<i>Eidskog</i>	26.03.07	07.03.07	
<i>Alvdal</i>	26.03.07	07.03.07	
<i>Hamar</i>	15.03.07	07.03.07	
Oppland			

<i>Fylkeskommune:</i>	18.06.07	16.04.07	15.05.07
<i>Fylkesmann:</i>	14.06.07	16.04.07	15.05.07
Hordaland			
<i>Fylkeskommune:</i>	18.06.07	16.04.07	15.05.07
<i>Fylkesmann</i>	04.04.07	07.03.07	
<i>Bergen</i>		07.03.07	16.04.07
<i>Voss</i>	05.04.07	07.03.07	
<i>Stord</i>	23.04.07	07.03.07	16.04.07
Sogn og Fjordane			
<i>Fylkeskommune:</i>		16.04.07	15.05.07
<i>Fylkesmann:</i>	07.05.07	16.04.07	
Finmark			
<i>Fylkeskommune:</i>	07.05.07	16.04.07	
<i>Fylkesmann</i>	04.04.07	07.03.07	
<i>Vadsø</i>	26.03.07	07.03.07	
<i>Alta</i>		07.03.07	16.04.07
<i>Båtsfjord</i>	22.03.07	07.03.07	
Troms			
<i>Fylkeskommune:</i>	13.06.07	16.04.07	15.05.07
<i>Fylkesmann:</i>	e-post 10.05.07: Do- kumentene blir sendt 11.05.07 Mottatt 24.05.07	16.04.07	

**VEDLEGG 2:
OVERSIKT OVER DOKUMENTER FRA
FYLKESKOMMUNALE OG KOMMUNALE SKOLEEIERE.**

Fylker/ kommuner	Typer informasjon funnet på inter- nett	Tilsendt informasjon etter skriftlig henvendelse <i>Kursivert skrift: Nye doku- menter</i> Overstreket skrift: Doku- menter som allerede er samlet inn fra internett
Østfold		
Fylkeskommune	Informasjonsark om Kunnskapsløftet Informasjonsark om bakgrunn for Kunnskapsløftet Sakspapir til fylkestingsmøte 28.04.04 om strategiplanen for kom- petanseutvikling Strategiplan for kompetanseutvikling i videregående opplæring i Østfold fylkeskommune 2005 – 2008. Inklus- dert første tiltaksdel i Kompetanseløf- tete	<i>Oversendelsesbrev med noe informasjon</i> Strategiplan for kompetan- seutvikling 2005 – 2008 Inkludert første tiltaksdel i kompetanseløftet <i>Saksframlegg til møte 21.05.07 ang. oppfølging av plan for kompetanseut- vikling</i> <i>Diverse læreplaner:</i> <i>Programfag: Yrkesutøving Vg1</i> <i>Programfag: Kommunika- sjon og samhandling Vg1</i> <i>Programfag: Helsefrem- mende arbeid Vg1</i> <i>Vg2: Helsearbeiderfag</i> <i>Vg2: Barne- og ungdom- sarbeiderfag</i> <i>Vg2 Helseservicefag</i>
Fylkesmann	Tilstandsrapport 2005 – 2006 Informasjon om planlagt konferanse	<i>Brev om rammeforholdene i Østfold fylke, forholdet til KS m.m.</i> <i>Strategi for kompetanseut- vikling 2005 – 2008 – informasjon om tildeling av midler for 2006</i> <i>Tilstandsrapport 2004 – 2005</i> <i>Tilstandsrapport 2005 – 2006</i> <i>Samarbeid om kompetan- seheving av lærere i KRL- faget</i> <i>En rekke dokumenter ang. dagssamlinger/konferanser knyttet til gjennomføringen av Kunnskapsløftet</i> <i>Kommentar til utvalgte områder i Marker kommu- ne (fra møte mellom FM og Marker 20.09.06)</i> <i>Dokumenter ang. studierei- ser til Brussel og London</i>
Hvaler	Strategi for kompetanseutvikling 2005 – 2008	<i>E-post med beskrivelse av rammefaktorer</i> <i>Strategi for kompetanseut- vikling 2005 – 2008 (2005- versjonen)</i> <i>Strategi for kompetanseut- vikling 2005 – 2008(2006-</i>

		versjonen) Saksframlegg til kompetanseplanen (begge versjoner?)
Fredrikstad	Budsjett 2005 og handlingsplan 2005 – 2008 Informasjonsark om Kunnskapsløftet Informasjonsark: Kunnskapsløftet: Strategiplan for Fredrikstad-skolen 2006 – 2008 Strategi for kompetanseutvikling i Fredrikstad-skolen 2005 – 2008 Informasjonsark om etter- og videreutdanning i kommunene Informasjonsark om etterutdanningstilbud 2006/2007 Oversikt over ulike kompetansehevingstiltak – etterutdanning Serviceerklæringen for grunnskolene i kommunen Informasjonsark om Kvalitetsarbeid i kommunen KVALIF Kvalitet i Fredrikstad-skolen (april 2004) Kvalitetsindikatorer for Fredrikstad-skolen Kommunale fagplaner i norsk, engelsk, matematikk	Strategi for kompetanseutvikling i Fredrikstadskolen 2005 – 2008 (revider tog vedtatt 2006V) KVALIF Kvalitet i Fredrikstadskolen (revidert mai 06) Veiledende kommunale fagplaner i norsk, matematikk og engelsk.
Skiptvet	Ingen informasjon	E-post med noe informasjon om rammefaktorer Kompetanse for utvikling planperiode 2005 -2008
Akershus		
Fylkeskommune	Informasjon om fylkeskommunens kvalitetskart Noe informasjon om Prosjekt kvalitet Informasjonsark om strategien for kompetanseutvikling Informasjonsark om at strategien er blitt vedtatt i fylkestinget Strategiplan for kompetanseutvikling i videregående opplæring 2005 – 2006 Økonomiplan 2006 – 2008 (kap. 8: Opplæring)	Strategi for kompetanseutvikling i videregående opplæring 2005 – 2008. Handlingsplan med budsjett for kompetanseutvikling 2005 Handlingsplan med budsjett for kompetanseutvikling 2006 Informasjon om bruk av statlige kompetanseutviklingsmidler 2007 m/ kartlegging
Fylkesmann		Brev til skoleiere ang. strategi for kompetanseutvikling – tildeling av midler Invitasjon til samarbeidsmøter mellom FM og utdanningsinstitusjoner i Oslo-området To referater (ett fra 2005 og ett fra 2007) fra møter i regionalt reformforum (eksempler på forumets arbeid) Invitasjon til informasjonsmøter for skoleiere Power-point presentasjon laget for skoleiermøte
Aust-Agder		
Fylkeskommune	Ingen informasjon på hjemmesiden(?)	Overordnet strategiplan – Kultur for læring/ kunnskapsløftet Kunnskapsløftet – Hand-

		<p>lingsplan for kompetanse</p> <p>Handlingsplan for 2006</p> <p>Handlingsplan kompetanse 2007</p> <p>Ny fagforumsmodell i Aust-Agder</p>
Fylkesmann		<p>Nettstedet Kunnskapsløftet i Agder</p> <p>Informasjonsark om Regional utdanningskonferanse i Kristiansand 26 – 27.04.07</p> <p>Informasjonsark om program for skolelederkonferanse i Kristiansand 26. - 27.04.07</p> <p>Informasjonsark om veiledersamling ang. Kunnskapsløftet – fra ord til handling</p> <p>Informasjonsark om samling for lærere/ledere på ungdomstrinnet: Fra gjøremål til læremål</p> <p>Lenker til FM's føringer for Kunnskapsløftet i Agder</p> <p>OBS Det vil komme mer før fristen 10.05.07</p> <p>18.05.07 ankom Virksomhetsplan 2006</p>
Vest-Agder		
Fylkeskommune	<p>Strategiplan 2003 – 2012</p> <p>Kompetanseplan 2005 – 2008 (Kunnskapsløftet)</p>	<p>Kompetanseplan 2005 – 2008 (årsplaner 2006, 2007)</p> <p>Lokal kompetanseplan 2007 (skal fylles ut av skolene + PPT)</p> <p>Rammeplaner Vg1 yrkesfag</p> <p>Rammeplaner for fellesfagene norsk, engelsk, naturfag, kroppsøving Vg1 2006/07</p> <p>Rammeplan for prosjekt til fordypning Vg1 yrkesfag</p> <p>IKT-handlingsplan 2007 – 2009</p>
Fylkesmann	<p>Informasjonsark om konferanse i regi av utdanningsdepartementet 26./27. april, 2007: Kunnskapsløftet – ledelse, vurdering og tilpasset opplæring.</p>	<p>Kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2006 i forbindelse med Kunnskapsløftet</p>
Kristiansand	<p>Tilsynsrapport fra Fylkesmannen i Vest-Agder (Tilsyn 07.11.06)</p> <p>Informasjonsark om skoleetaten</p> <p>Informasjonsark om skoleetatens (Pedagogisk senters) prosjekter</p> <p>Informasjonsark om Kunnskapsløftet</p> <p>Informasjonsark om styringsdokumenter på ulike nivåer</p> <p>Informasjonsark om skoleetatens styringsdokumenter</p> <p>Informasjonsark om planer og prosjekter i sektoren skole</p> <p>Sektor – 7 – skole: Handlingsprogram 2007 – 2010</p>	<p>Fra Kristiansand har vi fått tilsendt en hel kasse med diverse dokumenter (ledsagende brev viser til 47 vedlegg); jeg prøver å summere dem opp nedenfor:</p> <p>Handlingsprogram 2007 – 2010 sektor 9 skole</p> <p>Strategiplan for Kunnskapsløftet i Kristiansandskolen</p> <p>To hefter med presentasjon av kommunenes måte å ta reformen i bruk på</p> <p>Årsrapport skole 2005 og</p>

		<p>2006</p> <p><i>Ringperm: Lokalt læreplanarbeid i Kristiansand, januar, 2006</i></p> <p><i>Ringperm: Kommunale standarder for opplæringen i lesing, skriving, regning (med to hefter om skolenes arbeid innen lesing, skriving, regning)</i></p> <p><i>Diverse hefter om kompetanseutvikling og kompetanseprogram for lærere og annet personale</i></p> <p><i>Fem faglige tekster/ hefter inspirert av reformen</i></p> <p><i>Informasjon om skolebiblioteket</i></p> <p><i>Mye informasjon om leseopplæringen i kommunen og også om andre sider ved undervisningen (bl.a. egne hefter om læringsstrategier og læringsstiler)</i></p> <p><i>Informasjon/ hefter ang. ulike sider ved vurderingsarbeidet</i></p> <p><i>Diverse informasjon/ hefter ang. bruk av IKT/ digitale ferdigheter</i></p> <p><i>Cd – med videoklipp fra Kristiansandskolen</i></p>
Sirdal	Tilsynsrapport fra Fylkesmannen i Vest-Agder (tilsyn 14.11.06) Informasjonsark om grunnskoletilbudet (viser til L97 som læreplangrunnlag)	Brev: Ingen strategidokumenter på kommunalt nivå
Lindenes	Informasjonsark om oppvekst- og kulturkontor Utlysningstekst for stilling som leder av Pedagogisk senter i Lindenesregionen	<p><i>Kompetanseutviklingsplan for skolesektoren i Lindenesregionen 2005 – 2008 m/rullering 2007</i></p> <p><i>Kompetanseplan for lokale satsningsområder 2007 – 2008</i></p> <p><i>Strategidokument for oppvekst- og kulturetaten i Lindenes</i></p> <p><i>Kommuneplan for Lindenes kommune 2007 – 2018 - tekstdelen</i></p>
Hedmark		
Fylkeskommune	<p>Informasjonsark: Orientering om arbeidet med Kunnskapsløftet</p> <p>Informasjonsark: Kompetanseutvikling knyttet til Kunnskapsløftet</p> <p>Informasjonsark: Politikk for videregående opplæring</p> <p>Informasjonsark: Strategisk plan for videregående opplæring 2006 – 2010</p> <p>Strategisk plan for videregående opplæring i Hedmark 2006 – 2010</p> <p>Fylkesplan for Hedmark 2005 – 2008 (16) – vedtatt i fylkestinget 14.12.04</p>	<p>Strategisk plan for videregående opplæring i Hedmark 2006 – 2010</p> <p><i>Kompetanse for utvikling. Strategi og tiltaksplan for vgo 2005 – 2008</i></p> <p><i>2007 Tiltaksområder for strategi og tiltaksplanen (over; tilsvarende tiltaksplan for 2006 er også lagt ved)</i></p> <p><i>5 delstrategier knyttet til overordnet IT-strategi</i></p>
Fylkesmann	Informasjonsark: Kunnskapsløftet: ofte stilte spørsmål	Brev: Ingen særskilte strategidokumenter i forbindel-

	Informasjonsark: Tiltak med tilknytning til Kunnskapsløftet	se med Kunnskapsløftet – pådriverfunksjon
Eidskog	Informasjonsark om Eidskog-skolen Oppvekstplan 2003 - 2006	<i>Regionalt strategidokument: Kompetanseplan for Kunnskapsløftet 2005 – 2008 (Tiltaksplan for 2007)</i> <i>Tiltaks-/ økonomiplan for Eidskog 2006</i> <i>Kommunalplan for engelsk (plan for norsk er under revidering)</i>
Alvdal	Informasjonsark: Kunnskapsløftet i Alvdal Oppvekstplan: Alvdal – en trygg, skapende og framtidsetta læringsarena for alle	<i>Strategiplan for kompetanseutvikling 2005 – 2008 (med særutskrift for Formannskapsak 06.04.06)</i> <i>Kompetanseutvikling i grunnskolen - regional tiltaksplan</i> <i>Diverse dokumenter om IKT i skolen</i> <i>Særutskrift for Formannskapsak 12.05.05/ 26.05.05: Kommunestyrets deltakelse i Alvdalskolens utvikling</i> Oppvekstplan: Alvdal – en trygg, skapende og framtidsetta læringsarena for alle <i>Styringskort for tre skoler</i>
Hamar	Informasjonsark: Opplæring og oppvekst i Hamar Informasjonsark om etaten Opplæring og oppvekst i Hamar med vekt på grunnopplæringen Virksomhetsplan for opplæring og oppvekst. Informasjonsark om Kommuneplanen Informasjonsark om foreldremappe til hjemmene.	<i>Kommuneplan 2005 – 2016/ Samfunnsdel</i> <i>Rådmannens utredning: Økonomiplan 2007 – 2010.</i> <i>Budsjett 2007</i> <i>Strategisk plan for kompetanseutvikling 2005 – 2008</i> <i>Foreldremappa</i> <i>Virksomhetsplan for opplæring og oppvekst 2007</i> <i>Norskstige 1. trinn for Storhamar skole</i> <i>Mal for skolenes lokale læreplanarbeid</i>
Oppland		
Fylkeskommune	Informasjonsark om Kunnskapsløftet.	<i>Oversendelsesbrev med noe informasjon</i> <i>Regionalt handlingsprogram 2007</i> <i>Kunnskapsløftet - føringer fra fylkesopplæringssjefen</i> <i>Strategiplan for kompetanseutvikling 2005 – 2008 m/saksprotokoll for 2005, 2006 og 2007</i> <i>Prosjekt til fordypning – føringer fra fylkesopplæringssjefen 2006 – 07</i> <i>Prosjekt til fordypning. Retningslinjer fra fylkesopplæringssjefen 2007 – 08</i> <i>Elevplan – verktøy for individuell oppfølging</i> <i>Faglige nettverk – organisering og oppgaver</i>
Fylkesmann		<i>Oversendelsesbrev om</i>

		<p><i>FM's arbeid med reformen</i> <i>Informasjonsskriv om Fm' oppgaver</i> <i>Invitasjon til møte i strategisk gruppe ang. kompetanseutvikling i grunnskolen 3. mai, 2005</i> <i>Informasjonsskriv ang. midler til kompetanseutvikling</i></p>
Hordaland		
Fylkeskommune	<p>Informasjonsark om Kunnskapsløftet Informasjonsark med lenker til lokal strategiplan for kompetanseheving Strategisk plan for kompetanseheving i videregående skole 2005 – 2008 Kunnskapsløftet - tiltaksplan for 2006 Kultur for læring - Kunnskapsløftet. Orientering om fylkeskommunens arbeid (08.02.05) Strategiplan for livslang læring i Hordaland 2006 – 2010</p>	<p><i>Oversendelsesbrev med noe informasjon</i> Strategisk plan for kompetanseutvikling 2005–2008 <i>Tiltaksplaner for 2005, 2006, 2007.</i></p>
Fylkesmann	<p>Informasjonsark om oppfølging av strategien Kompetanseutvikling Informasjonsark om viktige dokumenter ved skolestart Informasjonsark om gode erfaringer med nye læreplaner Informasjonsfabrikk om det 13-årige skoleløpet (med henvisning til Bamble i Telemark)</p>	<p>Brev: Ingen egne strategidokumenter, men informasjon om diverse tiltak (Ser ut som om en del dokumenter skal være vedlagt, men de er ikke der?)</p>
Bergen	<p>Informasjonsark om kommunenes visjon for skolen Program for kompetanseutvikling Strategiplan for Kunnskapsløftet Kunnskapsløftet i Bergen (powerpoint-presentasjon) Informasjonsark om kompetansegrupper Informasjonsark om satsningsområder</p>	
Voss	<p>Kunnskapsløftet – lokale læreplaner (internt notat) Visjon: Skapa kultur for læring (powerpoint-presentasjon) Strategiplan for kompetanseutvikling i grunnskulane i Voss 2005 – 2008 Kommunedelplan for skule 2007 – 2010</p>	<p>Strategiplan for kompetanseutvikling i grunnskulane i Voss 2005–2008 <i>Planer for pedagogisk kvalitetsutviklingsarbeid i skular og barnehagar 2006/07 og 2007/08</i> Kommunedelplan for skule 2007–2010</p>
Stord	<p>Forvaltningsrevisjon: Regeletterleving i grunnskulen (med møteprotokoll fra møte i kontrollutvalget i kommunen 19.10.06) Informasjonsark: Kvalitetsutvikling i Stord-skulen Informasjonsark: Prosjekt Oppvekst (start feb., 2005) Informasjonsark: Oppvekst i Stord kommune Informasjonsark: Den nye skulen Informasjonsark: Overordna mål for Prosjekt Oppvekst Informasjonsark: Samanheg barnehage – grunnskule Informasjonsark: Slik lærar me Power-point-presentasjon (96 ark) v/</p>	<p><i>Kompeanseplan 2005 - 2008</i> <i>Kompetanseplan 2007</i> <i>Lokal læreplan for norsk (også andre lokale fagplaner tilsendt)</i> <i>Brosjyre om etterutdanning for skoleverket</i></p>

	Sigmund Lieberg: Gir de nye læreplanene verdens beste skole?	
Sogn og Fjordane		
Fylkeskommune	Informasjonsark. Kunnskapsløftet, Kultur for læring Informasjonsark: Kompetanseutvikling i videregående opplæring i Sogn og Fjordane Strategisk plan for kompetanseutvikling i videregående opplæring i Sogn og Fjordane 2005 – 2008 Strategisk handlingsprogram: Videregående opplæring i Sogn og Fjordane 2004 – 07 Kompetanseutvikling i videregående opplæring i Sogn og Fjordane, plan for 2006	
Fylkesmann		Søknadskjema for prosjekt/satsingar i 2006 for kommunane, fylkeskommunen og frittstående skular i Sogn og Fjordane Brev: Kvalitetsutvikling i skulesektoren – statlege tilskot og plankrav Tabell: Fordeling av kompetanseutviklingsmidlar 2006 Undersøking som Utdanningsforbundet S og F har føreteke blant sine hovudtitsvalde i kommunane på oppmoding frå FM Notat til Fafo vedrørende intervju om kompetanseutvikling knytt til Kunnskapsløftet
Finnmark		
Fylkeskommune	Plan for videregående opplæring 2004 – 2007: Kompetent region Informasjonsark med lenker til planer og utredninger innenfor utdanningssektoren: videregående opplæring og yrkesopplæring Informasjonsark om faglige nettverk knyttet til de nye læreplanene i Kunnskapsløftet Informasjonsark om programfag til valg Programfag til valg for 8. og 9. klasse på Honningsvåg skole 2005 – 2006	<i>Kunnskapsløftet. "Kultur for læring". De første refleksjonene</i> <i>Plan for Kunnskapsløftet Finnmark fylkeskommune - arbeidsdokument 2005 – 2008</i> <i>Kompetanseheving 2006 Finnmark fylkeskommune. Et kunnskapsløfte gjennom samarbeid</i> <i>Kunnskapsløftet og Kompetent region. Plan for kompetanseheving og utvikling 2007.05.07 Rammer for arbeidet med de nye læreplanene og prosjekt til fordypning</i> Informasjonsark om faglige nettverk 2007 Plan for videregående opplæring 2004 – 2007: Kompetent region <i>Nyhetsbrev: Kunnskapsløftet Finnmark, juli 2007</i>
Fylkesmann	Informasjonsark om Kunnskapsløftet - sentralt og lokalt (med lenker) Kunnskapsløftet i Finnmark (Strategi for FM's arbeid med kompetanseut-	Kunnskapsløftet i Finnmark (Strategi for FM's arbeid med kompetanseutvikling 2005 – 2008)

	vikling 2005 – 2008) Informasjonsark om satsningsområder Kompetanseutviklingsplaner for <ul style="list-style-type: none"> - RSK Midt-Finnmark - RSK Øst-Finnmark - RSK Vest-Finnmark 	<i>Kunnskapsløftet i Finnmark 2006 (Sammendrag om hvordan implementeringen går, samt utfordringer for veien videre)</i> <i>Organisering av 2. fremmedspråk og programfag til valg</i>
Vadsø	Kvalitetsutviklingsplan 2003 – 2006 Kvalitetsutviklingsplan 2005 – 2008 (med handlingsplan for kompetanse 2006)	Saksframlegg Kvalitetsutviklingsplan 2005 – 2008 (med handlingsplan for kompetanse 2006) Kompetanse for utvikling i RSK Øst-Finnmark 2005 – 2008 Lokale mål for grunnskolen (Sak under forberedelse 2007V)
Alta	Tilsynsrapport fra Fylkesmannen (tilsyn 16. og 17. mars 2006) Informasjonsark om læringsdagene i regi av RSK- Øst-Finnmark	Kunnskapsløftet i RSK Vest-Finnmark 2006 – 2009 (SJEKK for sikkerhets skyld den planen du har lest mht årstall) Kompetansekartlegging Alta kommune (bare en mengde tabeller) Virksomhetsplaner for oppvekstsektoren for 2006 og 2007
Båtsfjord	Tilsynsrapport fra Fylkesmannen (tilsyn 6. des. 2005) 13-årig skoleløp: Forslag til ny pedagogisk plattform (power-point-presentasjon)	Brev med noe informasjon om rammefaktorer Kunnskapsløftet i RSK Øst-Finnmark Med tiltaksdel for Båtsfjord) 2006 – 2008)
Troms		
Fylkeskommune	Kunnskapsløftet i Troms – plan for kompetanseutvikling 2005 – 2008 Retningslinjer for prosjekt til fordypning Diverse informasjonsark med tilknytning til reformen	<i>Arbeid i faglige nettverksgrupper 2007</i> Retningslinjer for prosjekt til fordypning <i>Lokal læreplan for prosjekt til fordypning</i> <i>Årsplan Vg1 felles programfag og prosjekt til fordypning</i> <i>Skjematisk forslag til gjennomføring av undervisningen på Vg2 matfag</i> <i>Utgangspunkt for modulene – Hovedgrupper av matvarer i kostsirkelen</i> <i>Lokale læreplaner for</i> <ul style="list-style-type: none"> • Data- og elektronikk-systemer • Kosthold og livsstil • Råvare, produksjon og kvalitet • Kosthold, ernæring og helse • Transport og logistikk • internasjonal engelsk • Elektrofag – felles programfag

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>IKT-servicefag – felles programfag Vg2</i> • <i>Service og samferdsel – felles programfag i Vg1</i> • <i>Automatiserings-systemer</i> • <i>Reiseliv – felles programfag Vg1</i> • <i>Salg, service og sikkerhet - felles programfag i Vg2</i>
Fylkesmann		<i>Kompetanseutvikling i Troms – FM's ansvar og oppgaver m/ 16 vedlegg</i> <i>Kunnskapsløftet i region Nord-Troms</i> <i>Program m.m. for diverse konferanser/ samlinger</i>

VEDLEGG 3
BREV TIL DE UTVALGTE FYLKESMENNENE (sendt 07.03.07)

Til:
Fylkesmannen i

Forskningsgruppen ARK (Analyse av Reformen Kunnskapsløftet) ved Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, skal på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet delta i den forskningsbaserte evalueringen av hvordan reformen Kunnskapsløftet blir søkt implementert av lokale skoleeiere (kommunale og fylkeskommunale). Leder for forskningsprosjektet er professor Erling Lars Dale (tlf.: 22 85 53 93, e-post: e.l.dale@ped.uio.no).

I en første fase av prosjektet skal vi belyse sammenhenger innenfor og mellom strategidokumenter på sentralt (statlig) og lokalt (kommunalt og fylkeskommunalt) nivå. Ansvarlig for denne delen av prosjektet er professor Britt Ulstrup Engelsen (tlf.: 22 85 52 81, e-post: b.u.engelsen@ped.uio.no).

Ledespørsmål for analysen av sentralt gitte strategidokumenter vil være:

1. Hvordan presenterer det sentrale nivået reformen og læreplanen for det lokale nivået?
2. Hvilke implementeringsstrategier tar det sentrale nivået i bruk overfor det lokale nivået?

Ledespørsmål for analysen av strategidokumenter utarbeidet av grunnskoleeiere vil være:

1. Hvordan oppfatter man lokalt reformen og læreplanen?
2. På hvilken måte/ med hvilke midler søkes reformen og retningslinjene i læreplanen gjennomført? Analysen vil her omfatte både generelle tiltak og evt. lokale fagplaner utarbeidet på skoleeiernivå (ikke på den enkelte skole)

På begge nivåer vil det bli brukt et analyseverktøy som skal belyse sammenheng i dokumentene og mellom nivåene.

Det er planlagt å se nærmere på strategidokumenter fra ca. 15 kommuner - av ulike typer og spredt ut over hele landet.

Utdanningsavdelingene hos de ulike fylkesmennene har viktige oppgaver knyttet til gjennomføringen av reformen lokalt – ved å ta initiativ til lokale gjennomføringsstrategier (for eksempel ved å avholde konferanser om den nye reformen, men også på andre måter), ved å ta i mot rapporter fra lokale skoleeiere og ved å føre tilsyn med den lokale virksomheten.

Vi ber derfor om å få tilsendt:

- Dokumenter ang. gjennomføringen av Kunnskapsløftet, utarbeidet i Utdanningsavdelingen hos Fylkesmannen i XXX fylke. Det kan for eksempel være initiativ i tilknytning til utarbeiding av planer for kompetanseutvikling (kompetanseløft) hos kommunale skoleeiere, men alle typer dokumenter vil være av interesse.
- Dersom Utdanningsavdelingen hos Fylkesmannen i XXX fylke ennå ikke har utarbeidet slike dokumenter, vil vi også gjerne bli informert om det.

Vi setter pris på raske svar.

På forhånd takk og med vennlig hilsen

(Sign)

Erling Lars Dale
Professor og prosjektleder

Britt Ulstrup Engelsen
Professor og ansvarlig for Rapport 1

Tilsendingsadresse:

Universitetet i Oslo
Pedagogisk forskningsinstitutt
Forskningsgruppen ARK
v/ Britt Ulstrup Engelsen
Pb. 1092 Blindern
0317 OSLO

VEDLEGG 4:
PURREBREV TIL FYLKESMENN (sendt 15.05.07)

Til
Fylkesmannen i XXX fylke

PURRING.

Vi minner om brevet nedenfor som ble sendt Fylkesmannen i XXX fylke 07.03.07.

Vi har imidlertid ennå ikke mottatt noe svar på vår henvendelse.

Vi ber derfor enda en gang om å få tilsendt eventuelle relevante dokumenter. Vi vil også gjerne ha beskjed dersom slike dokumenter ennå ikke er utarbeidet.

Vi ber om å få svar *senest 10. mai, 2007*.

På forhånd takk og med vennlig hilsen

(Sign)

Erling Lars Dale
Professor og prosjektleder

Britt Ulstrup Engelsen
Professor og ansvarlig for Rapport 1

Tilsendingsadresse:

Universitetet i Oslo
Pedagogisk forskningsinstitutt
Forskningsgruppen ARK
v/ Britt Ulstrup Engelsen
Pb. 1092 Blindern
0317 OSLO

VEDLEGG 5:
BREV TIL KOMMUNALE GRUNNSKOLEEIERE (sendt 07.03.07)

Til
Skoleadministrasjonen i XXX kommune
Adresse

Forskningsgruppen ARK (Analyse av Reformen Kunnskapsløftet) ved Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, skal på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet delta i den forskningsbaserte evalueringen av hvordan reformen Kunnskapsløftet blir søkt implementert av lokale skoleeiere (kommunale og fylkeskommunale). Leder for forskningsprosjektet er professor Erling Lars Dale (tlf.: 22 85 53 93, e-post: e.l.dale@ped.uio.no).

I en første fase av prosjektet skal vi belyse sammenhenger innenfor og mellom strategidokumenter på sentralt (statlig) og lokalt (kommunalt og fylkeskommunalt) nivå. Ansvarlig for denne delen av prosjektet er professor Britt Ulstrup Engelsen (tlf. 22 85 52 81, e-post: b.u.engelsen@ped.uio.no).

Ledespørsmål for analysen av sentralt gitte strategidokumenter vil være:

3. Hvordan presenterer det sentrale nivået reformen og læreplanen for det lokale nivået?
4. Hvilke implementeringsstrategier tar det sentrale nivået i bruk overfor det lokale nivået?

Ledespørsmål for analysen av strategidokumenter utarbeidet av grunnskoleeiere vil være:

3. Hvordan oppfatter man lokalt reformen og læreplanen?
4. På hvilken måte/ med hvilke midler søkes reformen og retningslinjene i læreplanen gjennomført? Analysen vil her omfatte både generelle tiltak og evt. lokale fagplaner utarbeidet på skoleeiernivå (ikke på den enkelte skole).

På begge nivåer vil det bli brukt et analyseverktøy som skal belyse sammenheng i dokumentene og mellom nivåene.

Det er planlagt å se nærmere på strategidokumenter fra ca. 15 kommuner - av ulike typer og spredt ut over hele landet.

XXX kommune er blant de utvalgte kommunene. Vi trenger derfor tilgang til ulike typer strategidokumenter som kommunen har utarbeidet i forbindelse med den lokale gjennomføringen av reformen.

Vi ber derfor om å få tilsendt:

- Strategidokumenter for gjennomføringen av Kunnskapsløftet utarbeidet på kommunalt nivå. Det kan for eksempel være planer for kompetanseutvikling (kompetanseløft), utarbeidet av kommunale skoleeiere, men alle typer strategidokumenter vil være av interesse.

Dersom XXX kommune deltar i et regionalt samarbeid om gjennomføringen av reformen, ber vi også om å få tilsendt strategidokumenter utarbeidet på regionalt nivå.

- Lokale fagplaner – utarbeidet på kommunalt eller regionalt nivå (men ikke av den enkelte skole).
- Dersom kommunene ennå ikke har utarbeidet slike dokumenter, vil vi også gjerne bli informert om det.

Vi setter pris på raske svar.

På forhånd takk og med vennlig hilsen

(Sign)

Erling Lars Dale
Professor og prosjektleder

Britt Ulstrup Engelsen
Professor og ansvarlig for Rapport 1

Tilsendingsadresse:

Universitetet i Oslo
Pedagogisk forskningsinstitutt
Forskningsgruppen ARK
v/ Britt Ulstrup Engelsen
Pb. 1092 Blindern
0317 OSLO

VEDLEGG 6:
PURREBREV TIL KOMMUNALE GRUNNSKOLEEIERE (sendt 16.04.07)

Til:
Skoleadministrasjonen i XXX kommune
Adresse

Vi minner om vedlagte som brev ble sendt XXX kommune 07.03.07.

Vi har imidlertid ennå ikke mottatt noe svar på vår henvendelse.

Vi ber derfor enda en gang om å få tilsendt ulike strategidokumenter, lokale fagplaner og lignende, som kommunen eventuelt har utarbeidet i forbindelse med reformen Kunnskapsløftet. Vi vil også gjerne få beskjed dersom kommunen ennå ikke har utarbeidet slike dokumenter.

Vi ber om å få svar *senest 10. mai*.

(Sign)

Erling Lars Dale
Professor og prosjektleder

Britt Ulstrup Engelsen
Professor og ansvarlig for Rapport 1

Tilsendingsadresse:

Universitetet i Oslo
Pedagogisk forskningsinstitutt
Forskningsgruppen ARK
v/ Britt Ulstrup Engelsen
Pb. 1092 Blindern
0317 OSLO

VEDLEGG 7:
BREV TIL FYLKESKOMMUNALE EIERE AV VIDEREGÅENDE OPPLÆRING (sendt 16.04.07)

Til:
Opplæringsansvarlig i
XXX fylkeskommune
Adresse

Forskningsgruppen ARK (Analyse av Reformen Kunnskapsløftet) ved Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, skal på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet delta i den forskningsbaserte evalueringen av hvordan reformen Kunnskapsløftet blir søkt implementert av lokale skoleeiere (kommunale og fylkeskommunale). Leder for forskningsprosjektet er professor Erling Lars Dale (tlf.: 22 85 53 93, e-post: e.l.dale@ped.uio.no).

I en første fase av prosjektet skal vi belyse sammenhenger innenfor og mellom strategidokumenter på sentralt (statlig) og lokalt (kommunalt og fylkeskommunalt) nivå. Ansvarlig for denne delen av prosjektet er professor Britt Ulstrup Engelsen (tlf. 22 85 52 81, e-post: b.u.engelsen@ped.uio.no).

Ledespørsmål for analysen av sentralt gitte strategidokumenter vil være:

5. Hvordan presenterer det sentrale nivået reformen og læreplanen for det lokale nivået?
6. Hvilke implementeringsstrategier tar det sentrale nivået i bruk overfor det lokale nivået?

Ledespørsmål for analysen av strategidokumenter utarbeidet av grunnskoleeiere vil være:

5. Hvordan oppfatter man lokalt reformen og læreplanen?
6. På hvilken måte/ med hvilke midler søkes reformen og retningslinjene i læreplanen gjennomført? Analysen vil her omfatte både generelle tiltak og evt. lokale fagplaner utarbeidet på skoleeiernivå (ikke på den enkelte skole).

På begge nivåer vil det bli brukt et analyseverktøy som skal belyse sammenheng i dokumentene og mellom nivåene.

Det er planlagt å se nærmere på strategidokumenter fra 10 fylkeskommuner - spredt ut over hele landet.

XXX fylkeskommune er blant de utvalgte skoleeierne. Vi trenger derfor tilgang til ulike typer strategidokumenter som fylkeskommunen har utarbeidet i forbindelse med den lokale gjennomføringen av reformen.

Vi ber derfor om å få tilsendt:

- Strategidokumenter for gjennomføringen av Kunnskapsløftet utarbeidet på fylkeskommunalt nivå. Det kan for eksempel være planer for kompetanseutvikling (kompetanseløft), utarbeidet av fylkeskommunale skoleeiere, men alle typer strategidokumenter vil være av interesse.
- Lokale fagplaner – utarbeidet på fylkeskommunalt nivå (men ikke av den enkelte skole).
- Dersom fylkeskommunene ennå ikke har utarbeidet slike dokumenter, vil vi også gjerne bli informert om det.

Vi ber om å få tilsendt eventuelle dokumenter **innen 10. mai, 2007**.

På forhånd takk og med vennlig hilsen

(Sign)

Erling Lars Dale
Professor og prosjektleder

Britt Ulstrup Engelsen
Professor og ansvarlig for Rapport 1

Tilsendingsadresse:

Universitetet i Oslo
Pedagogisk forskningsinstitutt
Forskningsgruppen ARK
v/ Britt Ulstrup Engelsen
Pb. 1092 Blindern
0317 OSLO

VEDLEGG 8:
PURREBREV TIL FYLKESKOMMUNALE EIERE AV VIDEREGÅENDE OPPLÆRING
(sendt 15.05.07)

Til:
Opplæringsansvarlig i
XXX fylkeskommune
Adresse

Vi minner om vedlagte som brev ble sendt XXX fylkeskommune 16.04.07.

Vi har imidlertid ennå ikke mottatt noe svar på vår henvendelse.

Vi ber derfor enda en gang om å få tilsendt ulike strategidokumenter, lokale fagplaner og lignende, som fylkeskommunen eventuelt har utarbeidet i forbindelse med reformen Kunnskapsløftet. Vi vil også gjerne få beskjed dersom fylkeskommunen ennå ikke har utarbeidet slike dokumenter.

Vi ber om å få svar *senest 15. juni*.

(Sign)

Erling Lars Dale
Professor og prosjektleder

Britt Ulstrup Engelsen
Professor og ansvarlig for Rapport 1

Tilsendingsadresse:

Universitetet i Oslo
Pedagogisk forskningsinstitutt
Forskningsgruppen ARK
v/ Britt Ulstrup Engelsen
Pb. 1092 Blindern
0317 OSLO