

# RAPPORT RAPPORT

## Felles læreplanutvikling

- hurtigsnekring eller kontinuerlig organisasjonsutvikling?  
Og: Internett som arena for kontinuerlig læreplanutvikling.

Edgar Bostrøm





# Rapporter fra Høgskolen i Buskerud

Nr. 53

## Felles læreplanutvikling

- hurtigsnekring eller kontinuerlig organisasjonsutvikling?  
Og: Internett som arena for kontinuerlig læreplanutvikling.

Av

Edgar Bostrøm

Hønefoss 2004

There are two kinds of fools: those who say, "This is new and therefore better" and others who say, "This is old and therefore good".

- William Ralph Inge

HiBus publikasjoner kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift.

En forutsetning er at navn på utgiver og forfatter(e) angis- og angis korrekt. Det må ikke foretas endringer i verket.

ISBN 82-91116-71-7

ISSN 0807-4488

# Forord

Temaet for rapporten er læreplanutvikling - dvs. læreplaner i et endringsperspektiv, ikke statisk perspektiv, som gitte dokumenter. Jeg stiller spørsmål om læreplanene kan være i mer kontinuerlig utvikling med allmenn deltagelse i stedet for ”stunt”-endring med 7 – 10 års mellomrom.

Undertegnede har for det meste arbeidet innen informatikkfaget, og noe av rapporten er nok influert av dette. Den bygger bl.a. på erfaringer fra utdanning av IT-lærere i videregående skole, vesentlig gjennom arbeidet på Høgskolen i Buskerud, Hønefoss – inkl. dens forgjenger Statens Lærerhøgskole i Handels- og Kontorfag (SLHK). Spesielt begynte jeg å interessere meg for forholdet mellom fag, læreplan og læreplanutvikling da jeg sammen med kollegaer holdt en rekke kurs for IT-lærere i forbindelse med Reform 94. Interessen ble videreført i en omfattende rapport, ”Informasjonsteknologi i videregående skole - en faglig og didaktisk analyse av læreplanene i faget etter Reform 94” (Bostrøm 2001) hvor jeg både tok opp generelle læreplansspørsmål og gjorde en detaljert analyse av læreplanen<sup>1</sup>. Tankene om en mer kontinuerlig og tonivå lærepplanutvikling ble presentert der, men da helt kort og som frittstående ideer.

Utgangspunktet i denne rapporten er imidlertid et annet, nemlig at læreplanutvikling ses ut fra et organisasjonsutviklingsperspektiv. Sagt med andre ord: Hva innebærer det for utvikling av læreplaner dersom man tenker på felles læreplanutvikling som organisasjonsutvikling?, jf. tittelen. Ordet felles brukes fordi jeg fokuserer mest på de felles, nasjonale læreplanene. Rapporten er en utvidelse av en artikkel ved Norsk Lærerakademi, Bergen og bygger til en viss grad også på den ovennevnte læreplananalysen.

Det bør understrekes at når IT flere ganger trekkes inn i debatten, er dette stort sett ut fra teknologiens generelle muligheter og det faktum at den er blitt en del av vår kultur. Andre ganger nevnes faget og læreplanen i informasjonsteknologifaget som eksempel på prinsipper og utviklingstrekk, f.eks. på samme måte som Britt U. Engelsen i boken ”Når fagplan møter lærer” (Engelsen 1993) bruker norskfaget som referanseramme for sin diskusjon. Endelig: det er fokusert mest på videregående skole, men deler av tenkningen vil også gjelde grunnskolen.

Vi er akkurat nå inne i en ny reform av læreplanene for hele skoleverket<sup>2</sup>. En beskrivelse av dette i Aftenposten (14.09.2004), basert på samtale med statsråd Kristin Clemet, kom nesten som en gavepakke under skrivningen av denne rapporten. Siden Aftenposten-artikkelen dekker mange aspekter av denne prosessen, har jeg ingen betenkelighet med å bruke denne tungt som referanse. Noen få dager før rapporten ble levert inn til trykk, kom resultatet av flere nye undersøkelser av realfagskunnskaper i en rekke land (PISA-undersøkelsen m.fl.). Dette førte også til diskusjon om læreplanutviklingen, og det er tatt med en artikkel om dette fra Dagsavisen (07.12.04), selv om artikkelen ikke er innarbeidet eller referert til i rapporten. Artiklene finnes som vedlegg.

Håpet er at rapporten kan **utfordre til nytenkning rundt læreplanutvikling og -struktur**. Temaets aktualitet er det i alle fall ingen tvil om!

Fredrikstad / Hønefoss, 23.12.04  
Edgar Bostrøm

---

<sup>1</sup> Denne analysen viser til fulle hvorledes det kan slå uheldig ut dersom læreplaner blir utviklet etter hurtigsnekringsprinsippet. Det er imidlertid vesentlig å understreke at faget slik det i praksis blir undervist er meget godt, og at det er **viktig at informasjonsteknologi som eget fag blir videreutviklet**. En personlig ytring: faget burde være minst like selvfølgelig som eget fag som f.eks. matematikk og norsk!

<sup>2</sup> Se kort beskrivelse og videre referanser i kap. 4.1.

# Innholdsfortegnelse

1.	Innledning, problemstilling, definisjoner og kapitteoversikt .....	4
2.	Organisasjoner – statisk eller dynamisk fokus? .....	7
2.1.	Organisasjonsteori – fra statisk til dynamisk fokus .....	7
2.2.	Planlagt endring.....	7
2.3.	Organisasjonsutvikling som samskapt læring.....	8
3.	Læreplaner og læreplanendringer - teorigrunnlag.....	10
3.1.	Litteratursøk – kort sammendrag .....	10
3.2.	Goodlads læreplannivåer og tilhørende prosesser.....	10
3.3.	Den skjulte og ikke-eksisterende læreplan.....	13
3.4.	Ulike syn på læreplaner, ulike læreplannivåer og grad av dynamikk .....	13
3.5.	Nye læreplanbyggingsprinsipper: parallelle bølger og forskyvning nedover .....	15
4.	Læreplanendringer – praktiske forhold .....	17
4.1.	Strategi for læreplanrevisjoner på norsk mark. ....	17
4.2.	Ulike strategier for læreplanendring – noen eksempler .....	19
4.3.	Spørsmålet om detaljeringsgrad og klarhet i læreplanene .....	22
4.4.	Ulike deler av læreplanen – ulikt endringsbehov.....	25
4.5.	Læreplaner og læreplanutvikling på ulike nivåer.....	25
5.	En alternativ modell for læreplanutvikling .....	28
5.1.	En demokratisk og kontinuerlig læreplanutvikling.....	28
5.2.	Internett som en åpen, kontinuerlig læreplanutviklingsarena .....	30
5.3.	En to-nivås læreplan? .....	33
6.	Satsning på læreplanutvikling i forhold til læreplaninnføring .....	37
7.	Konklusjon .....	40
8.	Litteraturliste .....	41
9.	Figurliste.....	44
	Vedlegg 1. Kjendishjelp til norske elever .....	45
	Vedlegg 2: Stresser fram Clemet-skolen .....	46
	Vedlegg 3: Litteratursøk .....	48

**Nåværende nettside for forfatteren:**

[www.bostrom.no](http://www.bostrom.no)

**Nåværende e-postadresser:**

[edgar.bostrom@hibu.no](mailto:edgar.bostrom@hibu.no), [edgar.bostrom@hiof.no](mailto:edgar.bostrom@hiof.no)

# 1. Innledning, problemstilling, definisjoner og kapitteloversikt

## Innledning

Det norske offentlige skolesystemet i Norge har, i motsetning til mange andre land, felles læreplaner. Læreplanverket er ”et statlig styringsinstrument” (Engelsen 2002:20) og ”den sentralt gitte læreplanen er i vårt land en ramme for lærerens virksomhet” (ibid:16). Denne tankegangen er også klar i retningslinjene for utarbeidelse av planer. Læreplanene er ”et nasjonalt styringsdokument” og skal ”tjene som grunnlag for planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen” (Retningslinjer 1993:6).

Ofte blir vel læreplanene regnet som ”noe som bare er der”, i mange betydninger av dette begrepet, bl.a. ut fra en tenkning om ”læreplanen som gitt” (se kap. 3.4 for nærmere diskusjon av dette), at de er stabile / uforandret over lengre tid og at den enkelte har liten eller ingen innflytelse på endring av disse. Sagt med andre ord: man tenker på læreplanene som en **stabil struktur** (jf. prosess/struktur- betraktninger hos Mathiassen 1981).

Gitt at læreplaner er et viktig redskap i skolen som organisasjon, er det imidlertid naturlig å fokusere på et annet perspektiv, nemlig på **prosessen for utvikling av læreplaner**, bl.a.

- hvorledes bør læreplaner utvikles – kan vi trekke lærdommer fra annen organisasjonsutvikling?
- bør læreplaner være stabile over tid, eller kan man tenke seg en kontinuerlig endring av disse?
- hvorledes kan folk flest trekkes mer med i læreplanutviklingen?

Dette, prosess- eller utviklingsperspektivet på nasjonal læreplanutvikling er temaet for rapporten.

Begrepet ”hurtigsnekring” er tatt fra en artikkel i Aftenposten (14.09.04) om de nye læreplanene som er under utvikling høsten 2004, hvor det blir sagt at det ”**skal hurtigsnekres nye læreplaner i alle skolefag**” (se Vedlegg 1. **Kjendishjelp til norske elever**). Selv om dette begrepet er en folkelig framstilling, viser det likevel til den bakenforliggende tenkning, nemlig at læreplaner blir til gjennom raske endringer etter at planene har vært frosset gjennom mange år. Rapporten beskriver en pågående prosess akkurat nå, og det er derfor naturlig å bruke den som en sentral referanse.

## Problemstilling

Problemstillingen som jeg skal ta opp er derfor:

Hvordan kan felles læreplanutvikling gjennomføres med basis i moderne organisasjonsutvikling?

## **Begrepet læreplan**

Britt U. Engelsen (1993:17) refererer til at begrepsbruk er noe forskjellig, og ønsker å bruke begrepet læreplan om de overordnede retningslinjene, mens ordet fagplan brukes om den delen som gjelder undervisningen i de enkelte fag. Denne tradisjonen er ikke fulgt verken i Reform 94 eller L97. Jeg vil derfor i likhet med disse dokumentene (og f.eks. med Retningslinjer 1993 og Kvalitetsutvalget 2003:68) bruke begrepet læreplan om planen i de enkelte fagene, det som Engelsen kaller fagplan. I de tilfellene hvor jeg snakker om de overordnede planene, presiseres det spesielt. Der jeg ikke presiserer det videre, mener jeg de norske nasjonale læreplaner, slik de kommer til uttrykk f.eks. i L97 og Reform 94, da i motsetning til f.eks. lokale og individuelle læreplaner.

En tilleggs vanskelighet er at det engelske ordet curriculum vanligvis brukes i en bredere betydning enn det norske læreplan (Imsen 1997:158)<sup>3</sup>.

Drøfting av ulike syn på læreplaner og læreplanendring følger i kap. 3.

## **Begrepet demokratisk læreplanutvikling**

Jeg tar opp dette begrepet allerede innledningsvis, fordi det er sentralt i den senere diskusjonen.

Jeg vil bruke begrepet demokratisk om en læreplanutvikling hvor ”alle” (lærere, elever, foreldre, institusjoner m.m., se kap. 5.1) kan delta i diskusjoner om læreplaner. Jeg bruker det imidlertid ikke i betydningen folkeavstemning eller indirekte demokrati via valg, f.eks. slik at man skulle hatt en generell ”folkeavstemning” om ulike temaer i en læreplan.

Trond Solhaug diskuterer demokratibegrepet i sin doktorgrad, og konkluderer med at det viktige er at folk kan ”delta i den faktiske beslutning, men vel så ofte innebærer det en rolle som premissleverandør i en eller annen form” (Solhaug 2003:39). Det er altså i den siste betydningen jeg bruker demokratibegrepet<sup>4</sup>. Dette stemmer også godt med den oldgreske betydningen av ordet demokrati, nemlig ”lik rett til å tale på torget, og lik rett for domstolen” (Henriksen 1999:48). Et ord som all-deltagbarhet eller allmenn medinnflytelse ville kanskje vært mer presist, men kommuniserer neppe særlig godt.

Jeg bør imidlertid presisere at begrepet demokratisk i denne sammenhengen er brukt i ordets egentlige betydning, som folkestyre, ikke som et positivt ladet verdibegrep for dermed å desavuere andre måter å arbeide med læreplanutvikling.

---

<sup>3</sup> Når jeg sier ”vanligvis” er det bl.a. fordi Øzerk (1999) mener at det norske læreplanbegrepet er bredere enn det amerikanske curriculum (mens han sier at det svenske er smalere). Jeg tror neppe Øzerk har de fleste med seg på dette – en sammenligning av norske og amerikanske bøker innen læreplanteori vil vise dette klart.

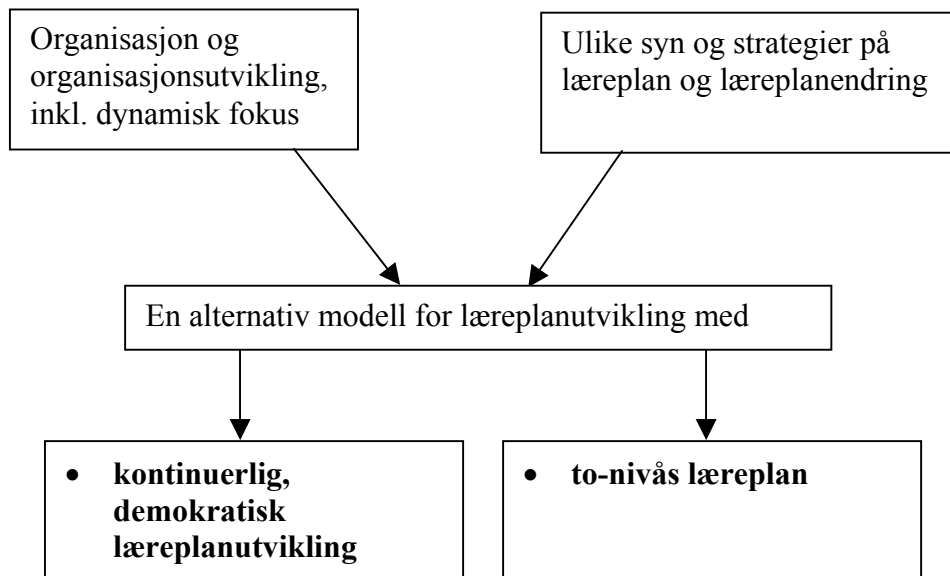
<sup>4</sup> Carl Cohen (1971:7) sier: ”Democracy is that system of community government in which, by and large, the members of a community participate, or may participate, directly or indirectly, in the making of decisions which affect them all”. Se videre diskusjon og referanser i Solhaugs avhandling, bl.a. om forholdet mellom ”delta i diskusjonen” og ”bestemme via valg”. Lafferty (1983:32ff) kaller for øvrig dette forholdet mellom disse to aspektene for et ”teoretisk stridsemne på deltagelsens vesen”. Ditto: Earle & Kruse (1999:91) sier at ”Democracy ... is primary a mode of shared living through communicated experience”.



## Kapitteloversikt

Det er naturlig at fokus først settes på organisasjon og organisasjonsutvikling. Den andre innfallsporten er læreplaner og læreplanendringer slik de vanligvis har blitt foretatt. Goodlads læreplannivåer tas opp som en sentral referanseramme for den senere drøftingen. Samtidig blir læreplanutvikling kommentert i lys av generell organisasjonsutvikling. Med bakgrunn i disse to temaene vil jeg så drøfte en alternativ modell for læreplanutvikling, bygd på en dynamisk og demokratisk læreplanutviklingsforståelse, og muliggjort med Internett som medium. Som en del av dette drøftes muligheten av en to-nivås læreplan innen de enkelte fag og for læreplanen totalt.

Altså:



## 2. Organisasjoner – statisk eller dynamisk fokus?

Organisasjonsteori er et svært omfattende fagområde. I det følgende er det kun tatt opp stoff som er aktuelt for problemstillingen. Det er av denne grunn ikke foretatt selvstendig litteratursøk på begrep som organisasjonsteori, -utvikling e.l. – det er for omfattende. Se ellers kap. 3.1.

### 2.1. *Organisasjonsteori – fra statisk til dynamisk fokus*

Faget organisasjonsteori er etter mitt syn meget relevant for skolen og skoleutvikling, et syn som også deles av en rekke forfattere (se f.eks. Fuglestad & Lillejord 1997; Møller 1996; Dahlin 1994; Dahlin & Rolff 1991). På den annen side er også læring et sentralt tema innen organisasjoner (jf. begrep som lærende organisasjoner, organisasjonslæring etc.). Det er dermed naturlig å ha det som et utgangspunkt for videre drøfting.

Organisasjonsfaget har tradisjonelt hatt et strukturorientert fokus (Levin & Klev 2002:19), hvor både teorier og forskning har konsentrert seg om de statiske aspektene av organisasjonen, som Taylors "Scientific Management"-tenkning, Webers byråkrati-modeller, Mintzbergs grunnleggende organisasjonsmodell og -former (finnes omtalt i mange bøker i organisasjonsteori). Tankegangen har vært å beskrive og ikke minst lage et normerende system som er mest mulig fritt for vilkårligheter, dermed f.eks. at det er forutsigelig (ibid:22). Etter hvert har organisasjonsteorien fokusert mer på de menneskelige sider (human relations-tenkning, sosio-teknisk perspektiv, organisasjoner som lærende systemer osv.). Fokus er dermed byttet fra et statisk perspektiv til et dynamisk, hvor "endring er det eneste stabile". Slik sett ligger det vel en overordnet programerklæring når Levin og Klev bruker overskriften "Organisasjoner i forandring – **fra stillbilder til film**" på innledningskapittelet i boka.

Vi finner også en konsentrasjon om endringsperspektivet og organisasjonslæring i mye nyere organisasjonslitteratur, jf. bok- eller kapiteltitler som "Den dynamiske organisasjon. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i forandring" (Irgens 2000), "Endringsledelse i det offentlige" (Busch, Johansen & Vanebo 2003), "Den selvutviklende virksomhet" og "Teori om organisasjoners læring" (Marnburg 2001), samt kapitler om slike temaer i det meste av organisasjonslitteratur. Vi finner det også i noen bøker om skole og organisasjonsutvikling (se referanser over). I tillegg kan vi peke på informasjonsteknologien som en selvstendig endringsøkningsfaktor som alle organisasjoner blir berørt av.

Det interessante er bl.a. hvilken betydning et slikt perspektiv har på læreplaner og -utvikling.

### 2.2. *Planlagt endring*

Uttrykket planlagt endring brukes innen organisasjonsutvikling (Irgens 2000:113ff; Levin & Klev 2002:62-64; Marnburg 2001:47) om "skippertaksendring". Marnburg argumenterer nettopp med dette begrepet når han snakker om en utvikling fra "skippertak til kontinuerlig endring" (ibid).

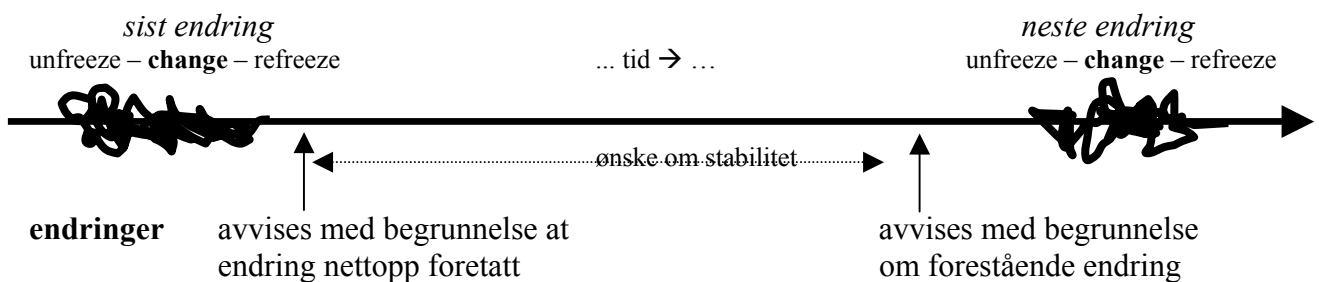
Levin & Klev referer til et par representative definisjoner på organisasjonsutvikling som begge bruker dette begrepet ("planned change effort" hhv. "planned development"), samtidig som han sier at begrepet kan tolkes inn i en vitenskapelig sammenheng, hvor noen skal legge planer som skal følges, og dermed "(en gammel) planleggingsforståelse [som] inviterer til ekspertstyrt organisasjonsutvikling" (ibid:62). Dette er et trekk jeg vil påstå at vi kan kjenne igjen i de norske læreplanreformene (se kap. 4.1).

Irgens (2000:114) referer til Kurt Lewins tretrinnsmodell for endring<sup>5</sup>:

"unfreezing - moving - refreezing"

Irgens nevner også andre forfattere som benevner endrings/bevegelses-stadiet for "the transition state". Igjen er sammenligningen med læreplaner nærliggende. Når det først er besluttet at læreplanene skal endres, skjer det gjerne som "hurtigsnekring" (jf. undertittelen på rapporten). I en slik fase kan det skje svært mye på kort tid, og av og til ting som er lite gjennomtenkt. Spesielt farlig kan det være når det skjer endringer i løpet av den helt siste fase<sup>6</sup>. På den annen side: når læreplanene først er vedtatt, skal de frysas, gjerne over en lengre tid.

Figuren under klargjør hva jeg mener:



**Figur 1** Opptining – endring - gjenfrysning

Et eksempel på at et slikt ønske om stabilisering i praksis har ført til at læreplaner som absolutt burde vært revidert ikke har blitt endret, tas opp som første eksempel i kap. 4.2.

### 2.3. Organisasjonsutvikling som samskapt læring

Alternativet til en slik tenkning er, slik jeg kort har gjort rede for i kap. 2.1, et syn på endring som en kontinuerlig prosess. Levin og Klev beskriver alternativet til planlagt endring ved begrepet "organisasjonsutvikling som samskapt læring" (Levin & Klev 2002:67). Dette understrekes også med uttrykk som organisasjonslæring, erfaringslæring og at man ønsker å få til "den kontinuerlige læringsspiralen" (ibid:75). Tilsvarende skriver Eirik J. Irgens om en medarbeiderorientert ledelse av endringer (Irgens 2000:117) som alternativ til planlagt, ekspertstyrt ledelse.

<sup>5</sup> Irgens gir ingen primærreferanse her.

<sup>6</sup> Min analyse i Bostrøm (2001) viser dette til fulle for informatikkfaget. Tilsvarende sier Ingvild Holden (Aftenposten 01.03.2004) om den reviderte planen i matematikk for vgs. at "Men etter at forslaget hadde vært ute på høring, ble det lagt inn for mange elementer slik at planen ble for omfattende.", "Nå krever hun at den to år gamle læreplanen, som hun selv var med på å lage, forkastes." (<http://www.aftenposten.no/utdannelse/article520798.ece>).

I en skolesammenheng betyr dette at lærere og andre ansatte er med i utviklingen av skolen, både lokalt, den enkelte skole og om mulig også nasjonalt, f.eks. i forbindelse med læreplaner, se kap. 5.1. I tillegg bør man nevne skolens rolle innen opplæring til demokrati ved at elevene får være med i utforming av skolen og undervisningsplanlegging. Dette er hovedpunkter både i Hargreaves (2004) og Earle & Kruse (1999). Det betyr også at endring for en stor del må skje nedenfra, selv om endringsprosessenes vellykkethet i stor grad er avhengig av ledelsens innstilling til denne formen for endring. De to ovennevnte bøkene beskriver flere eksempler på dette i en skolesammenheng.

Per-Erik Ellström (i Wallin et.al. 1986:30ff) beskriver i artikkelen "The School in the perspective of Organizational Theory: some implications for planned educational change" fire analysemodeller for skoler som organisasjon, den rasjonelle, politiske, sosialt system og anarkistiske. Alternativet til en streng rasjonell / planlagt endringsmodell er naturligvis ikke en anarkistisk endringsmodell eller ingen modell i det hele tatt, men derimot at endring skal være en kontinuerlig prosess, hvor det viktigste bidraget kommer fra grunnplanet. Modellen som utvikles i kap. 5 er nok nærmest skolen som sosialt system – som et samarbeidende makrosystem for hele landet.

Konklusjonsvis:

Om noen skulle være opptatt av "samskapt læring" burde det vel nettopp være skoleverket!

### 3. Læreplaner og læreplanendringer - teorigrunnlag

Det er naturlig å ta opp noe læreplanteori som bakgrunn for tenkningen om dynamisk læreplanutvikling. Dette gjelder både ulike tolkninger av læreplanbegrepet og hva læreplanens funksjon skal være.

Etter kort om litteratursøk tar jeg opp John I. Goodlads (1979:60ff) kjente oppdeling i 5 læreplan-nivåer. Denne brukes som bakgrunn i den senere drøftingen.

#### 3.1. Litteratursøk – kort sammendrag

Som nevnt i kap. 2 er konkret litteratursøk på organisasjonsteori, organisasjonsutvikling etc. generelt er ikke foretatt, emnet er for stort og lite avgrenset til at det vil gi noe konkret om forholdet mellom organisasjonsteori og læreplanutvikling.

For begrep rundt læreplan, læreplanutvikling etc. har jeg foretatt omfattende litteratursøk, se **Vedlegg 3: Litteratursøk**. Av praktiske grunner er denne begrenset til [Bibsys](#), inkl. [Forskdok](#), samt Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Som beskrevet i vedlegget ga et søk på begrepet læreplan via [Google](#) ca. 25.000 treff på norske dokumenter.

Kort oppsummert viser litteratursøket svært mange referanser til begrep som læreplan, men i de aller fleste tilfeller vises det til de statiske, formelle læreplanene, adskillig mindre til læreplanutvikling, læreplanarbeid o.l., selv om noen finnes (se kap. 2.1). Av naturlige grunner har søket begrenset seg til søking på Internett og til bøker som er lett å få tak i – dermed ofte på norsk.

Koblingen mellom læreplanutvikling og organisasjonsutvikling er heller ikke nevnt i en såpass omfattende bok som McNeils (1996) "Curriculum. A comprehensive Introduction", selv om læreplanutvikling er en av bokens 5 hoveddeler (over 100 sider). Det er heller ingen henvisning til organisasjon i stikkordsregisteret. Sett fra organisasjonssiden er læreplanutvikling ikke nevnt, verken som tema eller stikkord i en bok som "Organizational Literacy for Educators" (Earle & Kruse 1999).

#### 3.2. Goodlads læreplannivåer og tilhørende prosesser<sup>7</sup>

##### Nivåer av læreplaner.

Goodlad beskriver følgende nivåer av læreplaner<sup>8</sup>:

- idéenes læreplan (idéer som blir fremmet på grunnlag av filosofiske, pedagogiske og samfunnsmessige strømninger, den engelske betegnelsen er "ideological curricula").
- den formelle læreplan (den skriftlige, fastlagte læreplanen, slik vi vanligvis bruker begrepet)
- den oppfattede læreplan (slik den blir tolket av lærere m.fl.)

<sup>7</sup> Figuren og mye av dette stoffet i dette underkapittelet er så og si identisk med tilsvarende i Bostrøm (2001:13f).

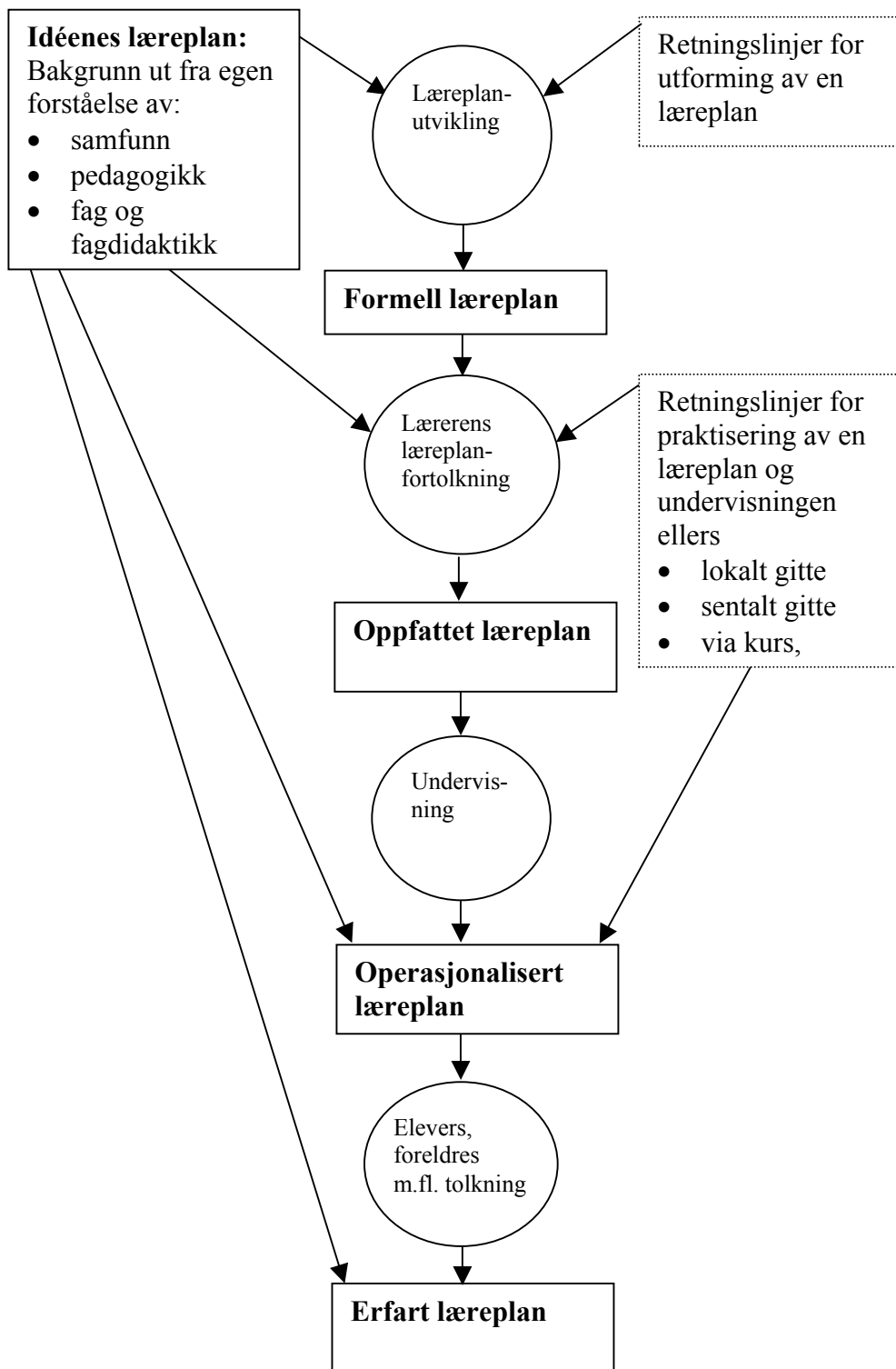
<sup>8</sup> Jeg har brukt samme oversettelse som Engelsen (2002:27).

- den operasjonaliserte læreplan (slik den virkelig blir gjennomført)
- den erfarte læreplan (slik elever og foreldre opplever den operasjonaliserte læreplan)

Goodlads 5-nivåplan er for øvrig grunnlaget for andre bøker innen læreplantenkning og pedagogikk generelt (f.eks. Bjørnsrud 1995; Pettersen 1997; Imsen 1998).

### **Læreplannivåer med tilhørende prosesser**

Goodlads læreplannivåer tar bare med selve ”læreplanen som struktur” i betydningen noe statisk, fastlagt, som man evt. kunne skrive ned. Vi bør etter mitt syn også i tillegg fokusere på prosessene som fører fram til de enkelte læreplannivåene. Den følgende figuren utvider altså Goodlads læreplannivåer med et prosessperspektiv: hvorledes skapes de ulike nivåene?



Figur 2 Goodlads læreplannivåer med tilhørende prosesser.

Figuren viser:

- **Struktur:**
  - Goodlads 5 læreplannivåer (heltrukne rektangler)
  - Bakgrunn/retningslinjer for arbeidet med læreplaner (stiplede rektangler).
- **Prosess:**
  - Prosessene fram til neste nivå av læreplaner (sirkler).

(Jf. også struktur/prosess-betraktningene hos Mathiassen (1981:15ff)).

### 3.3. Den skjulte og ikke-eksisterende læreplan

Begrepet **den skjulte læreplan** er tatt opp ut fra uoverensstemmelsen mellom slik læreplanen var utformet og en uoffisiell, uskrevet læreplan, evt. utilsiktede virkninger av læreplanen.

Begrepet ble først introdusert av sosiologen Ph. W. Jackson ut fra et kunnskapssosiologisk og kritisk pedagogisk ståsted, men har som Engelsen (2002:30f) sier, blitt ”brukt med noe skiftende innhold”. Grovt sett kan man snakke om

- at skolens ”curriculum” lærer elevene å underkaste seg autoriteter, og at de blir belønnet for en tilpasning til det kapitalistiske system, til å innordne seg ”sin” sosiale klasse.
- at man bevisst legger opp en undervisning for frigjøring fra denne underkastelsen, en ”Modkvalifiseringens pedagogikk” (Illeris 1993), ”De undertryktes pedagogikk” (Freire 2003).
- at det rent faktisk er en forskjell mellom de offisielle planene og hvorledes lærerne velger å gjennomføre læreplanen, evt. i konflikt med den offisielle læreplanen (dvs. uoverensstemmelse mellom nivå 2 og 3 i Goodlads modell), enten det skyldes faglige overveielser, pedagogisk tilrettelegging eller en ideologisk begrunnelse.

For utdyping: se bl.a. Earle & Kruse 1999:128ff og McNeil 1996:339ff.

Begrepet **den læreplanen som ikke eksisterer** brukes om hva som er utelatt, f.eks. at den estetiske dimensjonen nedtones, både generelt og innenfor de enkelte fag (Engelsen 2002:31ff).

Begrepene brukes i omtale av den alternative modellen for læreplanutvikling, kap. 5.2.

### 3.4. Ulike syn på læreplaner, ulike læreplannivåer og grad av dynamikk

Et grunnspørsmål innen læreplanteori er spørsmålet om hvorledes man bør forholde seg til læreplanene. Engelsen (1993:13) refererer til studier i læreplanarbeid som konkluderer med at lærerne tenker at ”faget, slik det presenteres i læreplanen, tas for gitt” (se også innledingen til kap. 1). Man får nærmest inntrykk av at de felles læreplanene er ”departementets eiendom” – lover som ikke skal forandres. Følgende oppsett kan illustrere ulike holdninger:



Figur 3 Ulike syn på forpliktelsene på læreplanene<sup>9</sup>.

Dersom læreplanene på mange punkter er faglig uforsvarlige, vil det i siste instans bli et etisk spørsmål om lærerne bør følge læreplanenes bokstav, eller om de ut fra egen faglig og pedagogisk dømmekraft bør fravike læreplanen, dvs. at man bevisst gjør den oppfattede læreplanen forskjellig fra den formelle læreplanen (nivå 3 og 2 hos Goodlad) – et av aspektene ved ”den skjulte læreplan” (kap. 3.3).

<sup>9</sup> fra: ukjent, bearbeidet av forfatteren.



Jeg tar her først opp ulike syn på hva en læreplan skal inneholde. Svarene her vil naturligvis til en viss grad avhenge av hvilket syn man har på læreplaner. For en diskusjon om forholdet mellom basisfag og skolefag vises det til Engelsen (1993:47ff) og Harboe (1983:11). For læreplaner og ”forpliktethet” se spesielt Øzerk (1999, som bl.a. diskuterer Lawrence Stenhouse’ (1975) tenkning om læreplan som forslag). Likeledes: Gundem et.al. (1990b:8) om læreplanenes rolle som ”avspeilende”, ”formidlende/informerende” og ”styrende”. Det avspeilende peker på at planene, kort sagt, skal være et speilbilde av samfunnet. Dermed kommer også mitt hovedperspektiv, nemlig at et samfunn i kontinuerlig forandring burde tilsi at læreplanene som styringsinstrument også må kunne være i kontinuerlig forandring.

Graden av ”styring” i læringsprosessen er sentralt i artikkelen ”Cognition and learning” (Greeno, Collins & Resnick 1996), hvor de skiller mellom et behavioristisk, kognitiv og situert perspektiv på en rekke forhold innen læring. Disse ulike synene vil være svært retningsgivende for utformingen av læringsomgivelser, læreplaner og evaluering (ibid:27ff), og kanskje også på detaljeringsgraden av læreplanene. Det vil imidlertid neppe rokke på det at man bør ha en spesifisering på hva som er sentrale læringsområder for elevene.

Det kan også være nyttig å skille mellom ulike perspektiv som f.eks. ”humanistisk”, ”sosial rekonstruktivistisk”, ”teknologisk” og ”akademisk-faglig” perspektiv på læreplaner (McNeil 1996, jf. nesten tilsvarende liste i Bergem 1987). Når jeg tar forbeholdet ”kan være nyttig” er det av tre årsaker: For det første fordi det norske begrepet læreplaner er smalere enn det engelske curriculum (jf. kap. 1), for det andre fordi skolesystemet i USA er mindre enhetlig enn det norske. For det tredje, og viktigste, kan de ulike perspektivene være avhengig av hvilket av Goodlads læreplannivåer vi snakker om. Eksempelvis kan den operasjonaliserte læreplanen trekke i en humanistisk retning, selv om den formelle læreplanen er relativt eksakt spesifisert.

Det betyr også at graden av dynamikk (jf. kap. 2.1) kan være forskjellig for de forskjellige nivåene av læreplaner. Noen eksempler:

- Hvis de formelle læreplanene (nivå 2) er statiske på tross av at endringer er nødvendige, vil lærerne i praksis gjøre de endringer de mener er ønskelige eller nødvendige. Undervisningen og den operasjonaliserte læreplanen (nivå 4) endres raskere enn den formelle læreplan.
- Tilsvarende vil elevers og foreldres erfaringsbakgrunn kanskje endres raskere enn den virkelige undervisningen, slik at ”Elevers, foreldres m.fl. tolkning” (jf. figuren) og den tilhørende erfarte læreplanen (nivå 5) i praksis endres raskere enn de andre nivåene. Et konkret eksempel kan være tradisjonelle lærere som helst ikke vil ta i bruk ny teknologi, mens elevenes læring, f.eks. i form av søking etter informasjon på nettet i praksis blir den erfarte læring.
- Samfunnsendringer eller ideologiske endringer rundt skolen og læring (nivå 1) kan endres uten at man har rukket å lage nye formelle læreplaner (nivå 2) – til en viss grad som en del av det politiske og ideologiske spillet i vårt samfunn.

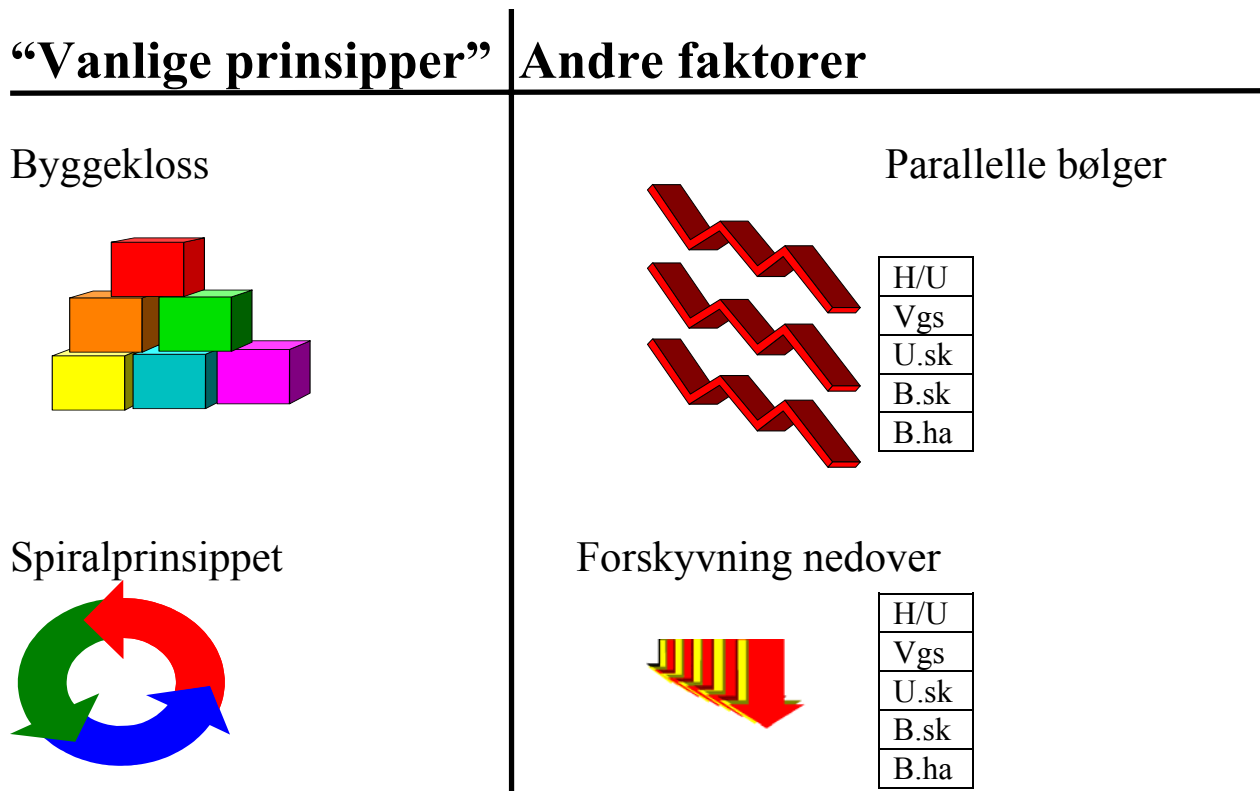
Konklusjonen på disse eksemplene er at det kan være forskjellig endringshastighet / dynamitet på de ulike delene av Goodlands læreplannivåer. Dermed kan det lett bli store uoverensstemmelser mellom de ulike nivåene, f.eks. mellom de formelle læreplanene og det som faktisk blir gjort. Dette noe av grunnlaget for forslagene i kap. 5.

På den ene siden er det rimelig å mene at det ikke behøver å være full overensstemmelse til enhver tid og at man ikke bør endre læreplanen ved hver lille endring i samfunn, pedagogikk e.l. På den annen side kan erfaringer, endringer i samfunnet og/eller i rådende pedagogisk tenkning

gjøre at det neppe kan forsvares å ha stabile læreplaner over lengre tid. Dette tilsvarer naturligvis spørsmålet om endring av planer i en organisasjon (visjoner, handlingsplaner etc.) når virkeligheten forandrer seg.

### 3.5. Nye læreplanbyggingsprinsipper: parallelle bølger og forskyvning nedover

Et par grunnleggende elementer i læreplanbygging er byggeklossprinsippet og spiralprinsippet. I fag som er i sterk endring mener jeg imidlertid vi også bør snakke om andre prinsipper. Jeg har kalt disse tilleggsprinsippene for ”parallelle bølger” og ”forskyvning nedover”. Disse er brukt i beskrivelsen i kap. 5.3. I motsetning til resten av dette kapittelet, som inneholder velkjent læreplanteori, er dette delkapittelet stoff som jeg ikke har sett andre steder.



Prinsippene til venstre trenger ingen nærmere beskrivelse her, og er tatt med kun for referanse.

Med parallelle bølger mener jeg trender som ”skyller over” alle deler av skoleverket, nesten fra høyskole/universitet (H/U) til barnehage (B.ha). Et eksempel de siste årene er nettopp Internett – som betraktes som et viktig tema så å si i alle skoleslag, selvsagt ofte med en ulik aksentuering, men samtidig slik at det i læreplanutvikling må tas hensyn til at det kommer som parallelle bølger. Et annet eksempel er forsøket på innføring av Logo-programmering som en ”rugekasse for læring” i alle trinn fra barnehage til høyskole<sup>10</sup>. Et tredje er entreprenørskapstanken som en sterk trend både i høgskolesystemet, videregående og til en viss grad i grunnskolen (bl.a. som elevbedrifter). På det pedagogiske området er f.eks. mappeevaluering en slik bølge som for tiden

<sup>10</sup> Se f.eks. Gjone 1985 og Papert 1993.

skyller over de fleste skoleslag (jf. ”Kultur for læring” 2003:39-40 for grunn- og videregående skole og Kvalitetsreformen innenfor høyere utdanning).

Med forskyvning nedover mener jeg temaer som tidligere mest ble tatt opp på et høyere skoletrinn, men som etter hvert blir såpass alminnelig, lettere forstått eller lettere tilgjengelig, slik at det kan tas opp på et lavere klassetrinn. Et egenerfart eksempel: temaet normalisering (innenfor databaseteori) ble i min studietid (ca. 1980) først introdusert på hovedfagsnivå. Dette temaet nå ikke bare flyttet til lavere grad, men er nå også med i læreplanene i informasjonsteknologi i videregående skole (modulen systemutvikling), uten at det er spesielt problematisk. Et par tidsaktuelle eksempler:

- såkalte Lego-kjøretøy, som nå blir brukt langt ned i klassetrinnene som et motivasjons- og læringselement for teknologisk forståelse
- bruk av videoredigeringsutstyr/programvare, som tidligere var dyrt og vanskelig å bruke, men som nå finnes kjøpt for en billig penge, eller t.o.m. er program man får sammen med operativsystemet. Dette kan dermed brukes til prosjekter i alle skoletrinn.

Kort sagt: læreplanprinsipper som ”parallelle bølger” og ”forskyvning nedover” illustrerer behovet for en dynamisk læreplantenkning.

## 4. Læreplanendringer – praktiske forhold

### 4.1. Strategi for læreplanrevisjoner på norsk mark.

#### Læreplanrevisjoner

Læreplanrevisjoner i Norge har stort sett skjedd som større endringer med 6 – 12 års mellomrom, for grunnskolen: M74, M87, L97, for videregående skole Læreplanene av 1976 og Reform 94. Man kan være fristet til å benevne læreplanutvikling som en kort ”løpetid”, med mange års mellomrom<sup>11</sup>. Til en viss grad er også læreplanrevisjonene en politisk-strategisk satsning for en enkelt statsråd. Eksempelvis var Reform 94 og forarbeidene til L97 preget av Gudmund Hernes<sup>12</sup> ønsker, mens den pågående reformen har klare politiske undertoner fra statsråd Kristin Clemets side.

Grunnlaget for den pågående reformen er vesentlig lagt i tre dokumenter:

- Søggen-utvalgets omfattende utredning av skoleverket. Først kom delutredningen *Førsteklasses fra første klasse*, NOU 2002:10<sup>13</sup>.
- Det endelige resultatet fra utredningen ble dokumentert i rapporten ”I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle”, NOU 2003:16<sup>14</sup>. (Kvalitetsutvalget 2003).
- *Kultur for læring. Stortingsmelding 30, 2003-2004* (Kultur for læring 2003)<sup>15</sup>.

Blant interessante forhold i vår sammenheng er ønske om fokus på hva man mener er nødvendig grunnkompetanse (med vekt på 5 grunnkompetanser: muntlig og skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy), kvalitetkontroll<sup>16</sup> og sterkere faglige krav (f.eks. obligatorisk 2. fremmedspråk), effektivisering (f.eks. leseopplæring fra 1. klasse). Det økonomiske perspektivet – behovet for økt kompetanse i kunnskapssamfunnet – er tydelig. På den annen side er det kulturelle og organisatoriske aspektet rundt læring vektlagt, bl.a. med forslag om at elevene organiseres i mindre basisgrupper, og større frihet til lokal organisatorisk tilretteleggelse. Spenningen mellom slike aspekter (grunnleggende kompetanse, faglæring, samfunnsbehov, elvenes behov) – kort sagt fagsentrering eller elevsentrering – er klart til stede. Samtidig er ønsket naturligvis at et skolesamfunn med en mest mulig elevsentrert tenkning samtidig er det beste redskap både for faglig og sosial læring.

---

<sup>11</sup> I en utredning om læreplaner i fysikk sies det samme: ”Et særpreg ved forrige reform ... tempoet den ble gjennomført i”. ”I slike hastverkprosesser vil man lett fremstå som defensiv og lite konstruktiv” (Olsen 2004:1).

<sup>12</sup> Bjørnsrud 1995:139. Det nevnes her også at det vanlige har vært at statsråder har vært tilbaketrunkne i slike prosesser, men at Gudmund Hernes gjorde et tradisjonsbrudd ved selv å være svært aktiv i læreplanutviklingen.

<sup>13</sup> <http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/utredninger/NOU/045001-020002/dok-bn.html>

<sup>14</sup> <http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/dok/utredninger/045001-020003/dok-bn.html>, sammendrag

<http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/stmeld/045001-040013/ved004-bn.html>

<sup>15</sup> <http://odin.dep.no/repub/03-04/stmld/30>, kortbeskrivelse <http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/veiledninger/045071-990315/dok-bn.html>, innstilling fra stortingskomiteen <http://www.stortinget.no/inns/inns-200304-268.html> hvor dissensene til en viss grad avslører ulike politiske grunnholdninger.

<sup>16</sup> Det foreslås bl.a. en instans av samme type som høyskole/universitetssystemets Nokut - Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga, se [www.nokut.no](http://www.nokut.no).

Andy Hargreaves (2004) skriver i sin bok "Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid" om ønsket om utdanning til kreativitet via en samarbeidskultur som en umulighet når den kobles med rigide rammer og mindre økonomisk satsning. På mange måter passer de trekk som han beskriver svært godt inn i den norske debatten, ikke minst når det gjelder hans kritikk av standardiserte prøvers innvirkning på læringsaktiviteten og friheten (186ff) – jf. de nylig gjeninnførte standardiserte prøver kombinert med offentliggjøring av resultatene.

Av andre forhold som tas opp som bakgrunn for reformen er bl.a. det flerkulturelle Norge og de sterke teknologiske endringene.

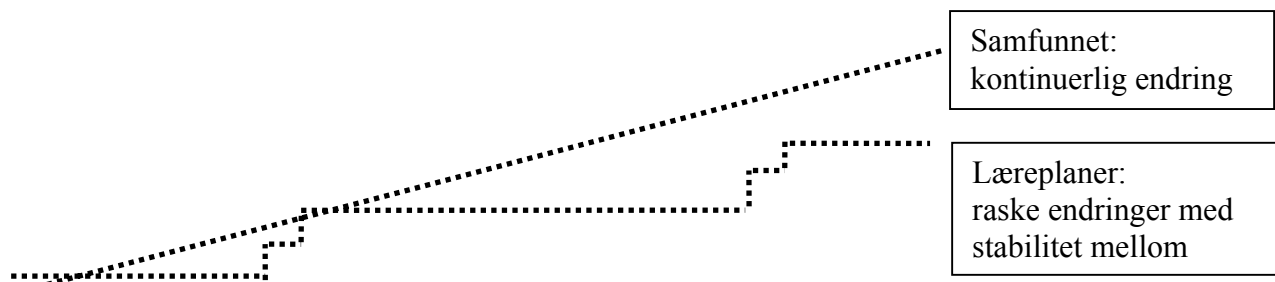
### Læreplanutviklingsstrategi

Læreplanutvikling er tradisjonelt en relativt rask endring, mens det er ønske om mest mulig ro i mellom disse periodene, jf. "unfreezing-change-refreezing"-modellen (kap. 2.2). Imidlertid, hvis vi godtar premisset om at samfunnet er **i kontinuerlig og rask endring**, ikke som revolusjoner f.eks. hvert 10. år, er det naturlig å spørre seg om ikke læreplaner også bør følge den samme modellen.

Spissformulert:

**Samfunnet: Kontinuerlig endring, evolusjon<sup>17</sup>.**

**Læreplaner: Punktvis endringer, reformasjoner eller revolusjoner.**



Figur 4 Tradisjonell læreplanutvikling: raske endringer med lange perioder med stabilitet mellom.

Mellom læreplanendringene har det vært noe tilfeldig hvilke strategier man har hatt for endring. En rekke eksempler på dette er tatt opp i 4.2. Eksempelene viser at vi kan konkludere med at det ikke er en klart utformet strategi i denne sammenhengen.

Kvalitetsutvalget (2003:154) siterer Stortingsmelding 33 1991-92, "Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring", hvor det blir sagt at et av prinsippene som legges til grunn er at: "**Læreplanene skal stå i mot forandring**" – og går underforstått inn for å legge dette til grunn også ved den kommende reformen. En slik tenkning viser

- enten at man helst ikke ønsker at skoleverket skal "følge med i tiden"
- eller at læreplanene skal være så vage at de skal passe i alle sammenhenger. Dette passer dårlig med ønsket om presise læreplaner (jf. artikkelen i **Vedlegg 1. Kjendishjelp til norske elever**), og vil øke usikkerheten ved de enkelte skoler. Dette er i seg selv en grunn til å tenke gjennom en to-nivås læreplan, se kap. 5.3.

<sup>17</sup> Til begrepet revolusjon og evolusjon i systemutvikling: se Gilb 1988.


## 4.2. Ulike strategier for læreplanendring – noen eksempler

Jeg vil her gi en rekke eksempler på endringsbehov og myndighetenes håndtering av dette. Disse er valgt som eksempler på forskjellig strategi fra departementets side. Dette er tatt med for å understøtte konklusjonen i kap.4.1 og kap. 5, men er ellers ikke nødvendig for å få oversikt over mitt hovedpoeng.

### Eksempel 1: Læreplanene i faget informasjonsteknologi i videregående skole

Disse planene ble introdusert med Reform'94, og ble fra første stund kritisert. På tross av flere henvendelser til departementet, ble ingenting gjort (Bostrøm 2001:119). Høsten 2001 fikk Læringscenteret endelig grønt lys for en revisjon av disse. Arbeidet ble satt i gang og de nye planene forelå i februar 2002. En stund etter dette hadde imidlertid departementet ombestemt seg, og videre bearbeidelse av disse ble stoppet. Dermed gjelder de gamle planene fremdeles.

Figuren under viser dette med tydelighet:

  
DET KONGELIGE KIRKE,  
UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENT

Kopi

LÆRINGSSENTERET	
Saksnr.:	01/251 dok.n.: 3
Akkonnot.:	24 JUL 2001
Måtkode:	

Læringscenteret  
PB 2924 Tøyen  
0608 OSLO

Deres ref	Deres dato	Vår ref	Dato
01/251	15.02.01	01/01698	20.07.01

**FORSLAG TIL REVISJON AV LÆREPLAN I INFORMASJONSTEKNOLOGI**

Vi viser til brev av 15. februar 2001 hvor det foreslås revisjon av læreplanen i informasjonsteknologifagene.


Helt fra den dag læreplanene i informasjonsteknologi i Reform 94 ble godkjent, har det vært reist krav om endringer i planene. Med god grunn. Det sier seg selv at den rivende utvikling som skjer innen IKT vil føre til at læreplaner slik de tradisjonelt er blitt utformet, fort blir mindre aktuelle i forhold til utviklingen.

Departementet er av den oppfatning at en revisjon burde utstå til det foreligger nye retningslinjer for læreplaner, retningslinjer som bedre kan ivareta en fleksibilitet i forhold til forandringer i fag. På den annen side ser vi at det er nødvendig å gjøre noe med faget nå.

Departementet ønsker å diskutere med LS et prosjekt hvor det lages et utkast til revidert læreplan i informasjonsteknologi. Dette utkastet må ivareta behovet for en læreplan som ikke behøver å revideres selv om faget er i en rivende utvikling. Et slikt utkast vil kunne være til nytte i det videre arbeidet med å lage nye retningslinjer for læreplaner.

Med vennlig hilsen  
*Alette Schreier*  
Ole Briseid e.f.  
ekspedisjonssjef

*Ida Drage*  
Ida Drage  
underdirektør

  
DET KONGELEGE  
UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENT

Dok.46  
24.5.02  
*[Signature]*

Læringscenteret  
Postboks 2924 Tøyen  
0608 OSLO

Deres ref	Deres dato	Vår ref	Dato
		01/01698	22.05.02

**LÆREPLAN INFORMASJONSTEKNOLOGI**

Kvalitetsutvalget skal bl.a. se på hvordan læreplaner skal lages. Det er derfor ikke aktuelt med en revisjon av læreplanen i studieretningsfaget informasjonsteknologi på det nåværende tidspunkt. Imidlertid, i påvente av kvalitetsutvalgets vurderinger, ønsker departementet stor lokal variasjon med lokale tilpassninger av læreplanen i faget. Det påligger Læringscenteret å informere om dette.

Med hilsen  
*Johan Raåum*  
Johan Raåum e.f.  
ekspedisjonssjef

*Knut Alfarnæs*  
Knut Alfarnæs  
avdelingsdirektør

Postadresse	Kontoradresse	Telefon 22 24 90 90*	Opplæringsavdelingen	Saksbehandler
Postboks 8119 Dep 0032 Oslo	Akersg. 44	postmottak@kuf.dep.no Internettadr. kuf.dep.no Org. nr. 872 417 842	Telefon 22 24 76 01 Telefaks 22 24 75 96	Thorvald Astrup fax 22 24 27 15 / tha@kuf.dep.no

Postadresse	Kontoradresse	Telefon 22 24 90 90*	Opplæringsavdelingen	Saksbehandler
Postboks 8119 Dep 0032 Oslo	Akersg. 44	postmottak@kuf.dep.no Internettadr. kuf.dep.no Org. nr. 872 417 842	Telefon 22 24 76 01 Telefaks 22 24 75 96	Thorvald Astrup fax 22 24 27 15 / tha@kuf.dep.no

Figur 5 Departementet initierer en nødvendig læreplanendring, men ombestemmer seg 3/4 år etter.

Det interessante er at departementet på den ene side innrømmer behovet for læreplanendringer, både ut fra at det ”helt fra læreplanene ble ... godkjent har det vært reist krav om endringer”, og ut fra at det p.g.a. store endringer i faget er slik at ”læreplanene slik de tradisjonelt er blitt utformet, fort blir mindre aktuelle i forhold til utviklingen”. På den annen side innebærer det ingen innrømmelse av at læreplanene burde vært trukket tilbake med en gang de kom på grunn av en rekke faktiske svakheter (Bostrøm 2001).

Likevel er det et viktig signal at departementet i prinsippet ser behovet for en rask revisjon av visse læreplaner i visse tilfeller. Desto mer skuffende at det samme departementet ¾ år senere stopper den utviklingen de selv har initiert, med begrunnelsen om at det snart skulle foretas en gjennomgripende endring. Interessant nok ble tidligere henvendelser fra departementet (f.eks. fra undertegnede med kollegaer i 1996) om endring avvist med begrunnelsen om at læreplanene må få litt tid til å virke, slik at man kunne få erfaringer knyttet til disse. Begge begrunnelsene passer godt inn i Lewins tidligere omtalte ”unfreeze – change – refreeze”-modell for endring (kap. 2.2).

Uten på noen måte å mistenke departementet for dette: slike begrunnelser kan verste fall brukes det som en ren trenering av enhver forandring.

- ***Altså: en nødvendig endring stoppes med henvisning til et overordnet prinsipp.***

### **Eksempel 2: Endring av læreplanene i enkelte fag i videregående skole**

Noen av læreplanene i videregående skole er endret etter at de ble innført i Reform'94. Dette gjelder bl.a. planene i matematikk (se <http://www.ls.no/eway/?pid=207>). Hvorfor enkelte planer virkelig er blitt revidert, mens man for andre planer nektet å gjøre revisjoner kan virke noe tilfeldig. Eksempelvis vil en gjennomgang av endringsbehovet for matematikk-faget sammenlignet med informasjonsteknologi-faget vise at behovet for endring er mye større i det sistnevnte faget<sup>18</sup>.

- ***Altså: en revidering av eksisterende læreplan.***

### **Eksempel 3: Integrering av informasjonsteknologi i grunnskolen**

Ved innføring av L97 ønsket man ikke IT som eget fag, men derimot at kunnskaper om IT og læring via IT skulle integreres i mange fag. Siden myndighetene ikke ønsket å presse de enkelte skoler, er imidlertid de fleste av disse formuleringene formulert som kan/bør-elementer (Læreplanverket 1996). Etter hvert har departementet ønsket å stramme til, slik at disse elementene blir å betrakte som obligatoriske. Dette ble først sendt ut på høring,<sup>19</sup> deretter lagt inn som endring i forskriftene til opplæringsloven<sup>20</sup>

- ***Altså: en endring av et bærende prinsipp i læreplanene via forskriftsendring.***

---

<sup>18</sup> På direkte spørsmål fra undertegnede til den ansvarlige i departementet i september 2001, ble det sagt noe slikt som at ”alle ønsker revisjon av læreplanene, men vi har jo ikke tid til å ta alle”. (!!)

<sup>19</sup> ”HØRING - FORSKRIFTEENDRING - LÆREPLAN L97 – FJERNING AV FORBEHOLD OM GRADVIS INNFORING AV IKT”, <http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/hoeringsnotater/045051-080002/dok-bn.html>

<sup>20</sup> ”Atterhaldet i forordet til L97 og L97S om at føresegnene om informasjonsteknologi kan gjennomførast gradvis, er oppheva”, <http://www.lovdatabasen.no/for/sf/uf/uf-19990628-0722-001.html#1-1>

#### **Eksempel 4: Nye læreplaner i KRL i grunnskolen**

Som kjent ble KRL-faget innført som en erstatning/integrering av fagene kristendoms-kunnskap og livssynskunnskap. Læreplanene representerte et helt nytt fag og en ny tenkemåte innenfor den norske grunnskolen, og det var derfor ikke unaturlig at faget ble utsatt for kritikk og evaluering. Dette førte til at det ble laget nye læreplaner i faget, delvis for å kompensere for en del av den kritikken som var kommet, men også til en viss grad som en politisk justering av kursen – altså en endring av idéens læreplan (nivå 1 i Goodlads skjema, se kap. 3.2). Eksempelvis ble faget endret fra å hete *Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering* til å hete *Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*, større mulighet for lokal tilpasning og noe endring av vektlegging av de ulike delene. (For detaljer: se Sødal et.al. (2003) og <http://www.utdanningsdirektoratet.no/>).

- *Altså: en revidering/nyutforming av læreplaner, delvis som følge av utprøving av et nytt fag, delvis ut fra politisk / ideologiske endringer.*

#### **Eksempel 5: Nye fag – nye læreplaner**

Enkelte fag og t.o.m.studieretninger i videregående skole ble opprettet en god stund etter at Reform'94 trådte i kraft. Det gjelder f.eks. IKT driftsfag (fra 1999)<sup>21</sup>, begrunnet med det daværende behovet for personer som kunne ta for seg enklere driftsoppgaver, på folkemunne gjerne kalt "IT-vaktmestere". Tilsvarende ble studieretningen for mediekunnskap opprettet i 2000 delvis ut fra et ønske om å dekke et behov for del for kunnskaper i dette fagområdet, delvis fordi det ble regnet med at et slikt fagområde kunne være interessant for mange – noe det også har blitt.

- *Altså: oppretting av nye studieretninger eller fag ut fra et behov eller ønske om nye fag.*

#### **Eksempel 6: Nye fag – nye læreplaner – ingen samordning**

Jeg viser til forrige eksempel. Disse nye planene har mye overlapp med f.eks. informasjonsteknologifaget, og burde etter min mening vært samordnet. Kunne man fått et eller to fag som var felles, evt. et klart definert grensesnitt? Det samme gjelder i enda større grad mellom fagene informasjonsteknologi og kontorautomasjon.

- *Altså: nye fag opprettes, men en ønskelig samordning med andre fag blir ikke foretatt.*

#### **Konklusjon fra disse eksemplene:**

Totalt sett viser disse eksemplene at det neppe er en klar strategi for endring av læreplaner, verken på strategi på en kontinuerlig forbedring eller en helhetlig plan for endringsarbeide. Spesielt er det lite tilfredsstillende å se at det er vanskelig få til en endring av læreplanene på tross av åpenbare behov for dette (eksempel 1 over). Dermed holdes heller ikke læreplandebatten levende – vi vet at det ikke hjelper uansett.

---

<sup>21</sup> For denne og tilsvarende: se <http://www.utdanningsdirektoratet.no/>



### 4.3. Spørsmålet om detaljeringsgrad og klarhet i læreplanene

Jeg vil som vanlig mest konsentrere meg om videregående skole. Idealene for utforming av læreplanene i Reform '94 (Retningslinjer 1993:10) var klare:

**3.2 LÆREPLANENS KAPITTEL 2**

**Mål og hovedmomenter**

Dette er læreplanens sentrale kapittel. Det skal beskrive det resultat opplæringen sikter m i form av en oppnådd kompetanse for det aktuelle nivå. I de dokumenter som ligger til grunn for Reform 94, understrekes det at målene og hovedmomentene skal være så presis: at de nasjonale kravene til kompetanse blir ivaretatt i alle deler av landet både når det gjelder kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Utformingen skal være så klar at læreplan blir lett å styre etter og at det blir lett å etterprøve om målene er nådd. Brukerne av kompetansen skal kunne vite hva det er de som har fått fagbrev, svennebrev eller eksamensbevis, har av kompetanse. Den lokale usikkerhet om hva som egentlig kreves, n være minst mulig.

På bakgrunn av dette er det derfor viktig at målene er så presist formulert at det er mulig vurdere om, og i hvilken grad, resultatet er oppnådd. Hovedmomentene skal utdype og presisere målene og ha karakter av prinsipper, faglige komponenter og metoder etc. som utgjør sentrale og varige bestanddeler av det området læreplanen omfatter.

Figur 6 Retningslinjer for beskrivelse av mål og hovedmomenter for Reform '94.

Avsnittene inneholder to prinsipielle forhold som er interessante i vår sammenheng:

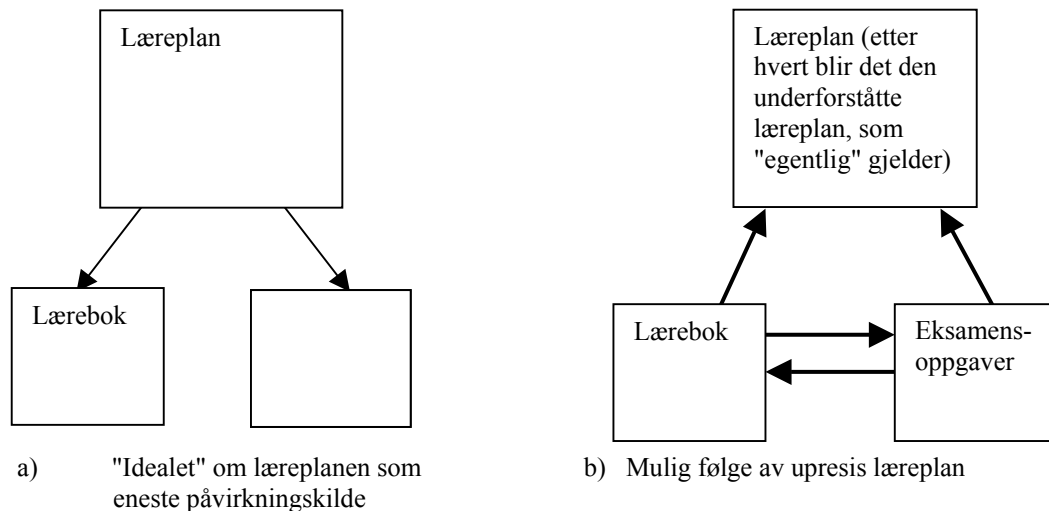
- felles krav for alle skoler, hele landet
  - ”nasjonale krav til kompetanse blir ivaretatt i alle deler av landet”
  - ”den lokale usikkerhet skal være minst mulig”
- klarhet og presishet
  - ”utformingen skal være så klar at læreplanen blir lett å styre etter og at det blir lett å etterprøve om målene er nådd”.
  - ”viktig at målene er så presist formulert at det er mulig å vurdere om, og i hvilken grad, resultater er oppnådd”

I tillegg (ibid:12):

”fravær av tydelige nasjonale mål gjør at den faktiske fastsettelsen av dem glir over til andre organer, enten det er til dem som utformer læremateriell, til dem som lager prøver eller ved uformell koordinering. Det vil også redusere muligheten for åpen og eksplisitt drøfting av planens innhold”.

Spesielt kan en slik uklarhet gjøre det vanskelig i fag som mangler en lang fagtradisjon og/eller er i stor endring. Usikkerheten kan gjelde mange forhold, som usikkerhet fordi læreplanene egentlig ikke gir noen anvisninger til hvorledes et mål bør fortolkes, hva som gjøres på sammen-

lignbare skoler, hva og hvor mye som bør forventes til eksamen, eller spesielle aktiviteter som bør beherskes. I slike tilfeller vil lærere lett føle usikkerhet, og forholdet mellom læreplan, læremidler og eksamen vil kunne snus på hodet (eksamensoppgaver og lærebok blir i praksis mer normative enn læreplanen). Jeg illustrerer denne tenkningen med følgende figur<sup>22</sup>, hvor pilene angir påvirkningsvei eller determinering:



**Figur 7 Læreplaner, lærebok eller eksamensoppgaver som retningsgivende**

At pilene går begge veier mellom lærebok og eksamensoppgaver illustrerer at lærebokforfatterne naturligvis også har sin del av usikkerheten, og dermed bruker eksamensoppgaver (inkl. prøveeksamener) som middel til usikkerhetsreduksjon. På den annen side kan de som gir eksamensoppgaver lett gi disse ut fra lærebøkene, fordi disse er mer detaljerte og presise, i stedet for å gi de med utgangspunkt i læreplanen. En interessant observasjon i denne modellen er at settet med piler i a) er eksakt komplementære til settet med piler i b). Sagt med andre ord: **usikkerhet i læreplanene kan lett medføre det motsatte av det som man ønsker med en læreplan**. En siste kommentar til figuren over: selv om jeg annetsteds argumenterer for en felles læreplan for hele landet, om ikke annet som forslag, vil denne figuren gjelde like mye også om læreplanene er lokalt definert – elevene må uansett vite hva de har å forholde seg til.

Ser man på et utvalg av læreplaner vil man imidlertid se at rådene fra retningslinjene om presisitet og liten uklarhet ikke alltid er fulgt (for eksempler: se Bostrøm 2001 m.fl.) – et forhold også Kristin Clemet peker på (igjen: **Vedlegg 1. Kjendishjelp til norske elever**).

Graden av frihet/åpenhet i læreplanene bør altså etter min mening beskrives på en presis måte. Et enkelt eksempel: Hvis man fremdeles skal ha bruke ”grad av måloppnåelse”, som kriterium for de ulike karakterer i v.g.skole, må man ganske enkelt vite hva de ideelle målene er, og avgrensningene av dette. La oss tenke oss følgende tre, tenkte alternativer som et av et målene i samfunnslære:

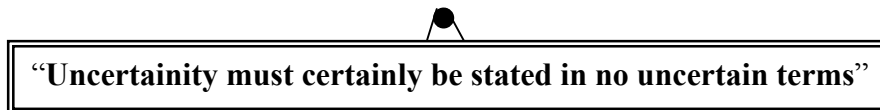
- ”elevene skal ha god trening i å kunne argumentere for et politisk standpunkt, også et standpunkt som de selv ikke deler”
- ”elevene skal ha god trening i å argumentere for sitt eget politiske standpunkt i et avgrenset, fritt valgt tema”.

<sup>22</sup> Finnes også i Bostrøm 2001. Det samme gjelder sitatet fra Gilb.

- ”elevene skal kunne argumentere for et politisk standpunkt”,

De to første vil antagelig føre til ulik undervisning og forberedelse til prøver / eksamen, og ulike spørsmål på denne. På en prøve / eksamen ville det for den første være naturlig å gi elevene en eller to definerte temaer, og å argumentere i to ulike retninger om dette, og det ville være en middels eller liten grad av måloppnåelse om man ikke klarte å finne argumenter i flere retninger. For den andre ville være mulig å be elevene legge fram et velargumentert standpunkt i et fritt valgt tema. Den tredje formuleringen er imidlertid uklar både m.h.t. eventuell temaavgrensning og om man også skal jobbe aktivt med motargumenter. Poenget er at formuleringene i læreplanen godt kan gi frihet til valg av gjennomføring, men samtidig si noe klart om avgrensningene. Sagt med andre ord: læreplanen (på nivå 2 hos Goodlad) bør på en presis måte beskrive hvor stor grad av frihet man har i den operasjonaliserte læreplanen (nivå 4). Dette går etter mitt syn godt sammen med tenkningen om læringsfelleskap (Hargreaves 2004) og situert perspektiv på læring (Greeno, Collins & Resnick 1996).

Tom Gilb, en av autoritetene på organisering av systemutvikling bl.a. ved sin tenkning om evolusjonær systemutvikling, definerer sitt “The Uncertain certainty principle” (Gilb 1988:62):



**Figur 8 Tom Gilbs “Uncertain certainty principle”**

Etter min mening bør det samme prinsipp gjelde for læreplaner: **“Upresishet i læreplaner må beskrives på en presis måte”**.

Jeg er fullt klar over at Kristin Clemet tenker annerledes om dette, se bl.a. artikkelen om hennes begrunnelse for revisjon av læreplanene, <http://skolenettet.no/templates/News.aspx?id=9288>, hvor hun viser til forskere som hevder at elevene ikke rekker over alt når det er detaljerte læreplaner. Hennes konklusjon er en mindre detaljert læreplan. På dette punktet mener jeg imidlertid at statsrådets argumentasjon ikke holder mål. Selv om forskernes observasjon er riktig, kan man ikke ut fra dette slutte hennes konklusjon, og forskere hun viser vil til neppe heller støtte denne. Mitt motarguement er: Hvis noe står detaljert i læreplanen, er det fordi det er viktig at elevene kan det aktuelle stoffet. Hvis det er for mye, må man heller redusere stoffmengden i stedet for å relativisere dette og gjøre det uklart<sup>23, 24</sup>, og dermed måtte overlate til den enkelte lærer<sup>25</sup>. Dette ligner etter min mening en politisk ansvarsfraskrivelse: hvis prioriteringen blir for vanskelig, flytter man problemet ned et nivå eller to. Jeg kan ikke se noen positiv korrelasjon mellom ”mer presishet” og ”mindre detaljeringsgrad”.

<sup>23</sup> Boken ”Endringsledelse” sier: ”De praktiske resultater er også helt klare. De som setter seg tydelige mål i forhold til dem som setter seg tvetydige mål, oppnår bedre resultater. Den samme argumentasjon gjelder for spesifikke mål i motsetning til mer vage og uklare mål” (Johannessen & Olaisen 1994:26), ”Sett klare mål, ellers vil andre sette mål for deg” (ibid:27).

<sup>24</sup> Et eksempel: Olsen (2004:47) gir etter en omfattende diskusjonsprosess helt konkrete forslag for endring av læreplanene i fysikk: tema .... bør flyttes fra 2FY til 3FY, tema ... bør droppes osv.

<sup>25</sup> Ikke minst gjelder det at man i overgangen fra grunnskole til videregående bør vite hva elevene kan, og at det er en tilstrekkelig nasjonal koordinering, presishet og detaljering av læringsmål av hensyn til alle de elevene som bytter skole. Og: ikke minst gjelder det i forhold til elevenes sluttkompetanse fra videregående skole.

#### 4.4. Ulike deler av læreplanen – ulikt endringsbehov.

I tillegg til at det kan være forskjellig behov for endringstakt mellom de ulike nivåene hos Goodlad, er det grunn til å tro at det er ulikt endringsbehov for ulike deler av et læreplanverk. Antagelig har de mer overordnede målene som er felles for alle læreplaner mindre endringsbehov enn planene i de enkelte fag. Likeså er endringsbehovet større i noen fag enn andre, se mulige eksempler i figuren under.



Figur 9 Ulike deler av læreplaner, klassetrinn og ulike fag – ulikt endringsbehov.

Hver av disse aspektene kan altså settes på en skala, vist fra venstre mot høyre. De 3 betegnelserne, f.eks. overordnet mål – plan for enkelte fag – detaljer pr. fag – er da eksempler på ulike trinn på en slik skala.

Innenfor *hvert fag* er det antagelig større endringsbehov på detaljene enn på de overordnede prinsippene. Dessuten er det antagelig behov for raskere endring av læreplanene i fag i videregående skole i lavere klassetrinn. Noen fag vil også ha større behov for raskere endring enn andre<sup>26, 27, 28</sup>. Ofte vil fag med stort endringsbehov også være fag med relativt få lærere, slik at muligheten for en nasjonal samordning er bedre, selv om dette aspektet går på hvor lett det er å få til en endring, ikke hvor stort behovet er. Tenkningen om stabilitet vs. endringsbehov blir brukt i kap. 5.

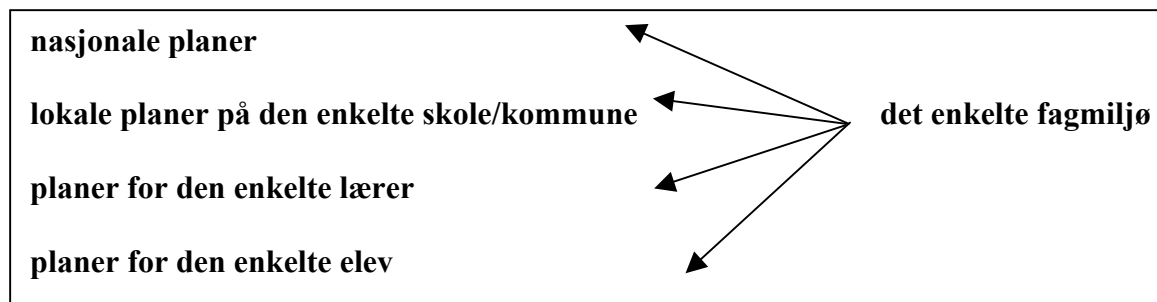
#### 4.5. Læreplaner og læreplanutvikling på ulike nivåer

Læreplaner kan ses på som organiseringsplaner (som statiske dokument) på mange nivåer.

<sup>26</sup> Se innrømmelse av endringsbehov for IT-faget i første eksempel i 4.2

<sup>27</sup> Fagene over kan være eksempler, jeg selvsagt er klar over at det har skjedd store endringer også f.eks. i matematikkfaget.

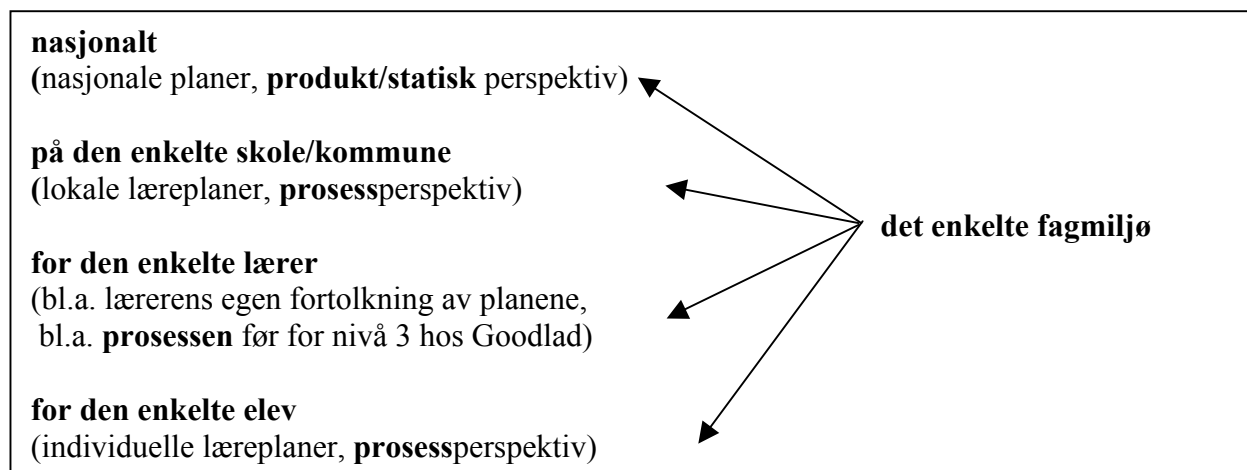
<sup>28</sup> Skulle man teoretisere over det, kunne man jo definere begrepet læreplanvolatilitet, som er avhengig av type mål, hvilket fag det gjelder og klassetrinn, matematisk uttrykt som  $\text{læreplanvolatilitet} = f(\text{måltype, klassetrinn, fag})$  !!



Figur 10 Læreplaner som organiseringsplaner på mange nivå.

Endringer (læreplanendringer) er organisasjonsutvikling, men i praksis bare på de nederste nivåene:

- lokal læreplanutvikling, spesielt i M87 (Engelsen 1993:23;Engelsen 2002:128)<sup>29</sup> m.fl., til en viss grad også i de generelle prinsipper for læreplaner som er fastlagt i Stortingsmelding 33 1991-92, om at det ”skal være et visst rom – innenfor læreplanens rammer – for lokale vektlegginger”, sitert etter Retningslinjer (1993:3). Stortingsmeldingen ”Kultur for læring” (2003:9) foreslår at ”inntil 25% av timetallet i det enkelte fag skal kunne disponeres ut fra lokale forutsetninger og individuelle behov”.
- individuell læreplanutvikling er ofte knyttet til spesialundervisning, selv om tanken om at hver elev skal ha sin individuelle opplæringsplan også er en del av den pedagogiske tenkning.
- prosjekter som ønsket å utvikle praksis og læreplaner samtidig, men som likevel bare var enkeltprosjekter (Miljølæreprosjektet, Lofotprosjektet, Bjørnsrud 1995:33-36)



Figur 11 Læreplanutvikling på mange nivå.

Tilsvarende: når ”Kultur for læring” (2003, kap. 3.4.1) sier

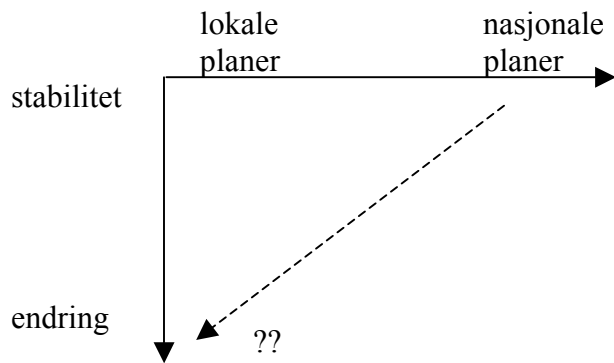
”En annen faktor som kan hemme skolens læringskultur, kan være manglende tradisjon for refleksjon i organisasjonen over den kunnskapen både skolen og hver enkelt medarbeider på en skole besitter, og hvordan denne kunnskapen kan spres og deles.”

<sup>29</sup> Hegtun et.al. (1991:49) argumenterer for lokale læreplaner nettopp fordi dette gir et eierskapsforhold til planene. Trenden er svekket fra M87 til L97 (Engelsen 2003:96ff). Hun refererer bl.a. (ibid:98) til begrepskiftet fra ”lokalt læreplanarbeid” (M87) til ”lokalt arbeid med læreplanene” (L97) som et prinsipielt skille.

refererer det til spredning av kunnskap pr. skole, ikke på landsbasis.

Altså: mens man oppfordrer til en aktiv og kontinuerlig læreplanutviklingsprosess for den enkelte elev, lærer, skole, kommune, gjøres det lite for å få et eierskap til en læreplanutviklingsprosess som involverer alle, inkl. det enkelte fagmiljø, på nasjonalt nivå.

De to siste delkapitlene har referert seg til endringstakt og forholdet mellom nasjonal og lokal læreplanutvikling. Vi kan illustrere dette slik:



**Figur 12 Tradisjonell tenkning – stabilitet muliggjør nasjonale planer, endring forutsetter lokalt tilpassede planer.**

Min påstand er at det ikke nødvendigvis behøver å være slik. Dette er tema for neste kapittel, med en modell hvor ”alle” kan delta aktivt i en kontinuerlig læreplanutvikling på nasjonalt nivå.

## 5. En alternativ modell for læreplanutvikling

Jeg vil her introdusere en alternativ modell for læreplanutvikling. Drøftelsen i de foregående kapitler har helt og fullt vært en introduksjon og ”premissleverandør” til de idéer og konklusjoner som trekkes her.

### 5.1. En demokratisk og kontinuerlig læreplanutvikling

Som vi har sett i kap. 4.1 er den nasjonale læreplanutviklingen stort sett initiert ovenfra (jf. ekspertstyrt organisasjonsutvikling, se kap. 2.2 og 4.5), og endringer på grunnlag av initiativ nedenfra blir i beste fall gjort etter sterkt press, i verste fall ikke gjort på tross av sterkt press. En alternativ modell bør etter mitt syn ta utgangspunkt i en forståelse av moderne organisasjonsutvikling som dynamisk utvikling<sup>30</sup> (kap. 2.1 inneholder noen få eksempler) og på det velkjente prinsippet om at ”*jo større mulighet den enkelte medarbeider har til å delta i hele prosessen, desto mer meningsfullt blir arbeidet, og desto mer læring vil man få*” (Marnberg 2001:117).

Engelsen (2003:205) stiller spørsmålet om hva vi gjør med læreplanene i en ”verden der alt flyter”. Imsen (2002:8) hevder at nasjonale læreplaner rett og slett er blitt for trege, bl.a. om L97 at ”Planen tok ikke høyde for at samfunnet utvikler seg raskere og raskere, og at en skole som ikke er i pakt med samfunnet rundt seg, raskt vil bli avvist”. Påstanden er videre at dette fører til at ”lærere, foreldre og kommunale myndigheter blir nødt til å ta mer hånd om skolens utvikling selv” (ibid:6). Det grunnleggende premisset i et slikt, og mange tilsvarende utsagn er imidlertid at nasjonale læreplaner nødvendigvis må endres gjennom et tungrodd system og med mange års mellomrom, og at lokale læreplaner bedre kan fange opp de felles utviklingstrinn i vårt samfunn enn felles – og dermed forhåpentligvis mer gjennomtenkte planer. Jeg mener at begge disse premissene er feil – og de bør i alle fall utfordres.

Spørsmålet er altså hvorledes flest mulig kan få et forhold til læreplanutvikling slik at

- de som planene gjelder har et **eierskap til læreplanene** (jf. kap. 4.5).
- **alle kan ta del i den sentrale (evt. også lokale) læreplanutviklingen** (”demokratisk læreplanutvikling”, se definisjon av begrepet i kap. 1).
- læreplanutvikling er en **kontinuerlig og dynamisk prosess**, ikke bare en rask endring med mange års mellomrom etter en ”unfreezing-moving-refreezing”-modell (jf. kap. 2.2).

Når jeg sier at alle kan ta del i læreplanutviklingen betyr det at man ideelt bør ha med både lærere, fagspesialister, politikere, representanter for yrker og yrkesorganisasjoner, elever, ”vanlige folk” osv. McNeil (1996:296) nevner også skoleledere<sup>31</sup> m.m., samtidig som han sikkert har rett i at den reelle rollen som ”the public” har, er liten (ibid:302). Men: dette kan til en viss grad komme av at de nå ikke har hatt noen reell mulighet til innflytelse<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> En slik tenkemåte ligner forøvrig mange former for moderne systemutvikling i IT, med fokus på begreper som evolusjonær systemutvikling (Andersen 1994; Gilb 1988), iterativ metode (Rational Unified Process, se f.eks. Jacobson 1999).

<sup>31</sup> Han nevner også et annet interessant, men skremmende aspekt, domstolers innflytelse. I USA finnes det eksempler på at domstoler har blitt involvert i rettssaker omkring læreplanene, og dermed i praksis blitt læreplanutviklere (ibid:306f).

<sup>32</sup> Jerome Bruner (1997:62) siterer Clemenceaus berømte uttalelse om at ”Krig er alt for alvorlig til å bli overlatt til generalene” og trekker det videre til undervisning, i det han sier at ”I samme betydning har utdanningen alt for mange konsekvenser for alt for mange til å bli overlatt til profesjonelle skolefolk”. (!!)

Ønskemålet er altså:

**felles læreplanendringer som kontinuerlig og demokratisk prosess, med mindre endringer fra år til år, gjerne kombinert med en større endring med noe lengre mellomrom.**

Kort sagt: utvikling av læreplaner som ”samskapt læring” (se nærmere drøfting i kap. 2.3), og spesielt i fag som endrer seg raskt.

En tenkning om en kontinuerlig, demokratisk læreplanutvikling ville tradisjonelt ha støtt på en rekke problemer, bl.a.

- hvordan få mange, geografisk spredte miljøer til å samarbeide om et felles mål?
- hvorledes holde orden på, styre og konkludere en slik prosess?
- hva med læremidler – de må jo kunne være stabile over et lengre tidsrom?

Jeg kan ikke se å ha møtt tanken om en kontinuerlig eller demokratisk læreplanutvikling, og knapt nok problematisering av ”rykk og napp”-utviklingen i andre sammenhenger<sup>33</sup>. Det nærmeste jeg kommer lærerdeltagelse er når Engelsen (2002:19) sier at ”læreplanforandring/-revisjon kan bli en del av lærerens læreplanarbeid” ved at lærere peker seg naturlig ut som medlemmer i læreplangruppe. I tillegg refererer hun (og f.eks. Gudem 1990a:87, med referanse til Stenhouse) til læreplanutvikling som en sirkulær prosess med vurdering (av gammel læreplan) som grunnlag for den nye. Tanken om kontinuerlig læreplanutviklingsprosess på nasjonalt nivå er imidlertid fraværende (ibid:50).

Det bør nevnes at en slik kontinuerlig læreplanutvikling er en selvfølge innenfor universitets- og høyskolesystemet. Selvsagt er det vanskeligere å organisere dette på tvers av mange skoler f.eks. i videregående, men prinsippet burde være det samme.

Til slutt i denne bolken: Brukermedvirkning er et sentralt begrep innen organisasjonsutvikling og ikke minst innen utvikling av IT-systemer. I denne sammenhengen kan det være naturlig å henvise til ”Lov om arbeidervern og arbeidsmiljø m.v.”, §12.3:

”Særlig om styrings- og planleggingssystemer.

Arbeidstakerne og deres tillitsvalgte skal holdes orientert om systemer som nyttes ved planlegging og gjennomføring av arbeidet, herunder om planlagte endringer i slike systemer. De skal gis den opplæring som er nødvendig for å sette seg inn i systemene, og de skal være med på å utforme dem.”

Selv §12.3 var utformet mest med tanke på industrien, er læreplaner i høyeste grad også styrings-systemer (se kap. 1). Jeg kan ikke tolke dette annerledes enn at lærerne (og kanskje også elevene) har en juridisk rett til deltagelse i en demokratisk læreplanutvikling (jf. drøfting av dette begrepet i kap. 1).

---

<sup>33</sup> bl.a. er Engelsen 1993, Engelsen 2002, Bjørnsrud 1995, Gudem 1990, Gudem 1998, Kultur for læring 2003 og Kvalitetsutvalget 2003 undersøkt i så måte. McNeil (1996:137) er nærmest når han snakker om om ”disjoint incrementalism”, men sier samtidig at dette er en ”ikke-modell” (ibid:136). I motsetning til dette mener jeg at det må være en helt klar metodikk bak læreplanutvikling – metodikken bør imidlertid innebære kontinuitet. Dessuten refererer Sveinung Vaage i innledningen til den norske utgaven av Hargreaves (2004: introduksjon) til den kontinuerlige organisasjonsendringen i vårt samfunn og sier at ”For skolen innebærer det en omlegging fra mer periodisk til et mer kontinuerlig reformarbeid i og med at læreplan og fagplaner blir raskere foreldret enn tidligere”. Om han med dette også tenker på sentral læreplanutvikling sies ikke, og det ville i tilfelle være i motsetning til mange av Hargreaves tanker i boka ellers.

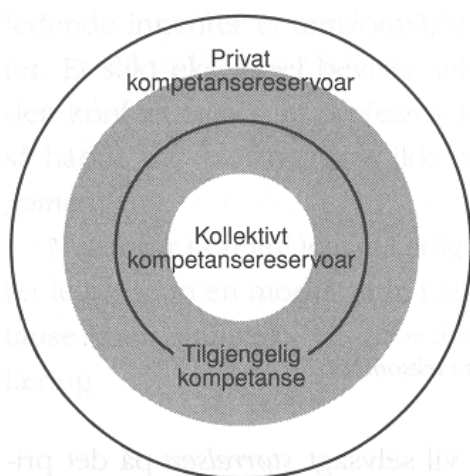


## 5.2. Internett som en åpen, kontinuerlig læreplanutviklingsarena

Jeg tar opp tråden fra forrige underkapittel:

Tidligere krevde et kontinuerlig samarbeid i praksis at man fysisk møtte hverandre jevnlig, og dermed måtte læreplanutvikling på nasjonalt nivå foregå etter mer statiske prinsipper. I dag kan **Internett i praksis fungere som en felles ”oppslagstavle” for idéskapning, meningsutveksling og demokratisk deltagelse**<sup>34</sup>. Vi kan dermed snakke om f.eks. gruppen av lærere i et gitt fag i videregående skole som en felles organisasjon – jf. også begrepet ”Den globale landsby” (McLuhan & Powers 1989).

Teknologien vil også gjøre det mulig å ta vare på argumenter, diskusjoner o.l. på en helt annen måte en tidligere. Konkret kunne man tenke seg en **portal for læreplanutvikling**, hvor det var mulig å delta i en **strukturert meningsutveksling** om innhold og vektlegging i de ulike fagene, virtuelle konferanser o.l., gjerne kombinert med mer ustrukturerte kommunikasjonsformer som trådede diskusjoner og blogger<sup>35</sup>. Dette vil gi mulighet for å se i hvilken retning de ulike diskusjonene trekker. På denne måten vil man kunne få fram nye ønsker, kunne trekke konklusjoner om ting som bør tas bort fra læreplanen, få informasjon om læreplanforsøk som gjøres etc. Dette vil dermed kunne fungere som et ”det kollektive kompetansereservoaret” (Marnburg 2001:106f) i en organisasjon – selv om Marnburg (merkelig nok etter min mening) ikke nevner informasjonsteknologi som middel for å håndtere denne. Slik kan også ”kompetansereservoarene (brukes) som analyseverktøy” (ibid:113).



Figur 13 Kompetansereservoarene i virksomheten<sup>36</sup>

Det bør understrekes at en slik tenkning forutsetter en god strukturering av en slik portal, et helt ustrukturert og usystematisk innleggsmyster vil neppe muliggjøre en slik prosess.

Når det gjelder det tredje punktet som ble tatt opp over, nemlig at læremidler må være stabile over tid, kan også nettet gi mye av løsningen: store deler av det stoffet som tidligere ble

<sup>34</sup> Litteratursøket (se eget punkt om dette i **Vedlegg 3: Litteratursøk**) tyder sterkt på at verken tanken om felles, kontinuerlig utvikling eller bruk av Internett har vært lansert tidligere, i alle fall ikke i Norge.

<sup>35</sup> Se <http://www.blogger.com>

<sup>36</sup> fra Marnburg 2001:108.

formidlet via lærebøker, kan man i dag formidle på en vel så god måte gjennom Internett<sup>37</sup>. Det er ingen naturlov at den mest naturlige måten å formidle kunnskap på er gjennom tradisjonelle lærebøker. Lærebøkene er i beste fall et godt medium for dette, men kanskje slett ikke det mest naturlige<sup>38</sup>.

Teknologien gir nettopp mulighet for en demokratisk utvikling av læreplaner i demokrati- begrepets gamle greske betydning, nemlig at hele folket skulle ha medinnflytelse (se diskusjon i kap. 1). Ideelt kunne man tenke seg en kombinasjon av dette og konferanser hvor en stor del av de som jobber med samme fag f.eks. i videregående skole vil kunne møtes for eksempel på årsbasis. Slike konferanser er eksempelvis gjennomført 8 år på rad innen informasjonsteknologi- faget (se Bostrøm 2001:123), jevnlig med over halvparten av landets IT-lærere som deltagere. En slik kombinasjon gjør det lettere at lærerne føler en felles identitet og ansvar for en samordnet, åpen læreplanutvikling. Selv om dette ikke er mulig for alle fag, har mange av fagene i videregående skole et passe antall lærere til at dette lar seg gjennomføre.

For øvrig: den ”skjulte læreplan” (i de forskjellige betydninger av dette begrepet, se McNeil 1996:339, jf. også kap. 3.2) vil ikke lenger være så skjult, hvem som helst kan ta både skjult ideologi og faglige svakheter fram i lyset. Tilsvarende kan også sies om ”den læreplan som ikke eksisterer” (igjen, kap. 3.2). Likeledes vil diskusjoner om faget og spenninger i dette, inkl. om det finnes noen harmonisk skolefaglig basis i det hele tatt komme fram<sup>39</sup>.

En slik dynamisk læreplanutvikling via Internett kunne da gitt mulighet for læreplanforbedringer både på grunn av de enkelte fags utvikling, på grunn av pedagogiske eller ideologiske endringer, på grunn av samfunns- eller teknologiske endringer, på grunnlag av læreplanforsøk m.m. Samtidig vil det, som tidligere nevnt, være realistisk at en slik prosess ville måtte systematiseres og styres (f.eks. via en Moderator-gruppe). Vi kan derfor tenke oss følgende modell<sup>40</sup>:

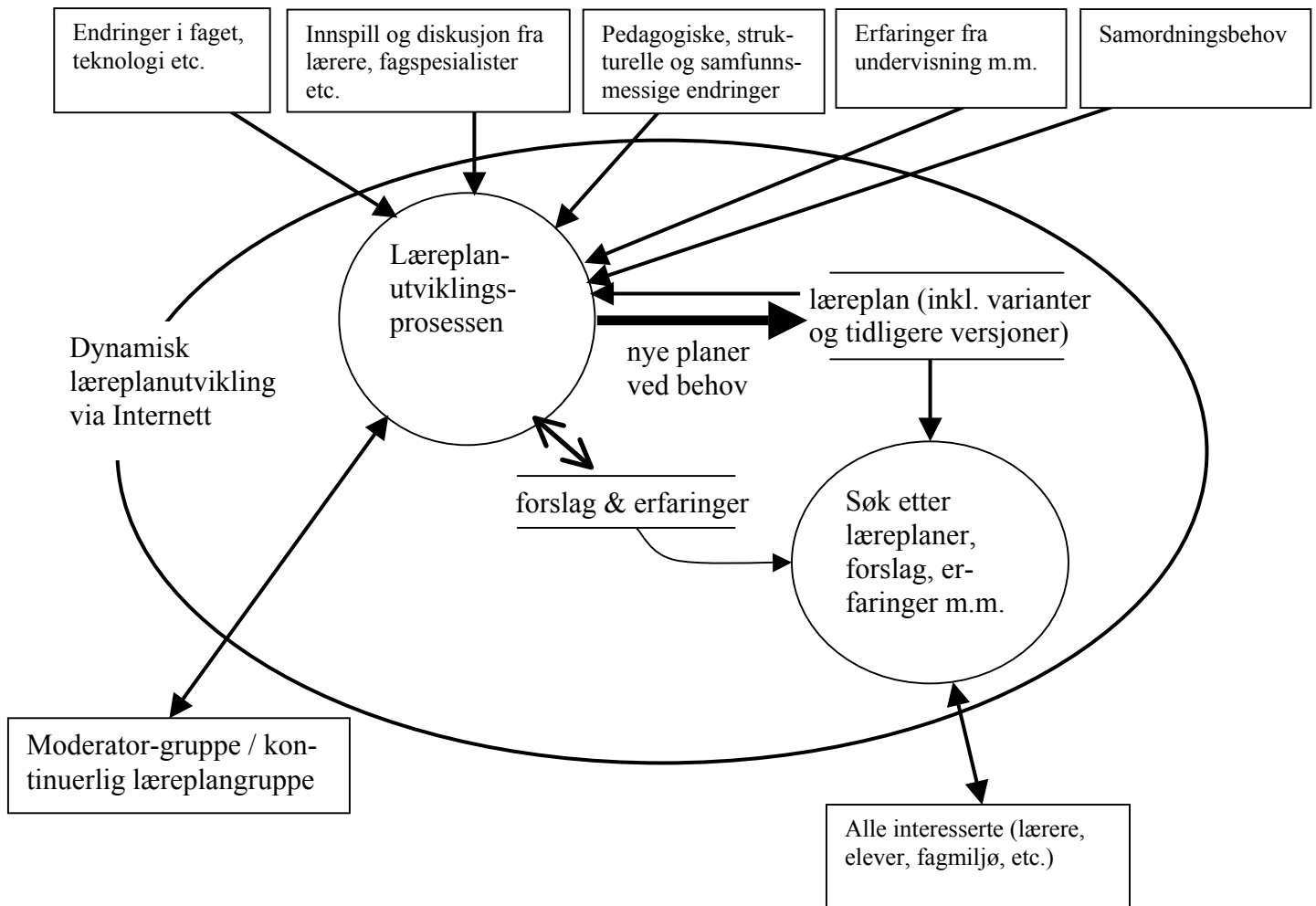
---

<sup>37</sup> eksempelvis består Gyldendals læreverker for flere av IT-fagene av en internettbasert del og en lærebokbasert del, som begge oppdateres noe hvert år. Jeg har selv vært med på å lage en av dem!

<sup>38</sup> Et lite, luftig, tankeeksperiment: dersom en brukervennlig, avansert og pålitelig datateknologi hadde blitt oppfunnet før boktrykkerkunsten, ville da folk ha syntes bøker var et naturlig medium? Ville vi hatt bøker i det hele tatt?

<sup>39</sup> Se drøfting av dette i Engelsen (1993:50f), som konkluderer med at vi må godta at skolefag lever med indre spenninger.

<sup>40</sup> Modellen er en revidert utgave av en tilsvarende modell i Bostrøm (2001:37).



Figur 14 Åpen diskusjon om og skrittvis utvikling av læreplaner

I praksis vil selvsagt et system bygget på et slikt prinsipp integrere innlegging og søking etter opplysninger, men skillet er likevel synliggjort som to ulike prosesser. I tillegg til å kunne være en kontinuerlig forbedringsprosess, ville en slik modell naturligvis også kunne rette opp eventuelle omfattende problemer med en fagplan<sup>41</sup>. Slik sett vil læreplanutviklingen være evolusjonær (jf. Gilb 1998) og selvkorrigerende.

Et annet aspekt av en slik kontinuerlig læreplanutvikling er at den lettere kunne **ta opp i seg endringer som går som "parallele bølger"** for hele skolesystemet og det at lærere "forskyves nedover", se kap. 3.5.

Utveksling av informasjon, inkl. frustrasjoner om læreplanene og hvorledes disse frustrasjonene vil kunne løses, konsensus om fortolkning, samt utveksling av erfaringer vil også kunne være positive elementer i en slik modell. Tanken om en slik åpen diskusjon bør naturligvis ikke begrense seg til bare å drøfte læreplanene!

Jeg refererer ellers til kap. 1 når det gjelder begrepet demokratisk læreplanutvikling, og at det ikke betyr at det normalt skal være stadige avstemninger e.l. på nettet om læreplaninnhold. Det

<sup>41</sup> Igjen refererer jeg til analysen av læreplanen i informasjonsteknologi, Bostrøm 2001. Som analysen viser, var problemet i disse læreplanene ikke så mye knyttet til det overordnede i planen som til en rekke detaljer.

bør etter min mening fremdeles være en eller annen form for gruppe eller komité som tar avgjørelser ut fra en helhetsvurdering, men slik at diskusjonene på nettet spiller en stor rolle i denne vurderingen. En slik gruppe ville jo dessuten måtte forsvare eller endre sine synspunkter ut fra hva som sies på nettet!

Det burde nesten være unødvendig å si det, men en følge av dette er at læreplanene først og fremst bør publiseres elektronisk – helst bare elektronisk. Den bør være **gjennomført hypertextbasert** – både mht. kryssreferanser, enkel mulighet for detaljering og for sikring av konsistens. Spissformulert: **Hvorfor i all verden skal læreplaner være lineære tekster, med alle de begrensninger det innebærer?** Dette åpner også for at deler av læreplanen defineres på helt andre måter en tradisjonelt, f.eks. via animering, musikk, filmsnutter osv. Teknologien gjør det også mulig med sporing av endringer over tid.

Bruk av Internett som felles oppslagsverk og kunnskapsbase kan også gi større mulighet for forsøk med alternative læreplaner og for den saks skyld dokumenterte lokale læreplaner. Disse kunne i tilfelle utvikles i fellesskap, alle ser debatten, alle interesserte skoler eller lærere kan henge seg på, forsøk vil kunne slås sammen eller deles i to, osv. Modellen kan også alternativt brukes innenfor en tenkning om ”læreplanen som forslag” (Stenhouse 1975, jf. også kap. 3.4), men da slik at lærerne virkelig hadde et godt og up-to-date forslag å arbeide ut fra.

Det må likevel bemerkes at det ikke er noe som tyder på en slik åpen prosess i forbindelse med de pågående læreplanendringene, se ”Kultur for Læring” (2003) samt beskrivelse på [skolenettet.no/laereplaner/login\\_lp.aspx?id=9415&scope=ScopeLaerAns](http://skolenettet.no/laereplaner/login_lp.aspx?id=9415&scope=ScopeLaerAns) (lagt ut 29.09.2004).

Det finnes naturligvis motforestillinger mot en slik tenkning om en åpen og kontinuerlig utvikling<sup>42</sup>. En motforestilling er at man gjennom en slik prosess risikerer at bare de ivrigste, maktpersoner eller maktfaktorer (f.eks. forlag eller programvareleverandører) i praksis blir hørt fordi de aller fleste kanskje ikke vil delta i en slik debatt. En annen motforestilling er mer prinsipiell: er det fornuftig at læreplanutvikling kan bli ”allmannshobby”, eller er det faktisk slik at det er noen få eksperter som vet best hvorledes læreplaner skal lages både når det gjelder det faglige og det pedagogiske innhold? Tilsvarende: vil lærere bli fornøyd med de stadige, riktignok små, endringene? Jeg mener disse, og flere motforestillinger kan besvares, og at det kan tilrettelegges strukturer som f.eks. gjør at ikke noen få kan dominere. Jeg tar ikke opp noen diskusjon om dette her. Det bør imidlertid pekes på at det finnes gode eksempler på at et slikt felles løft virker i praksis. Det mest kjente eksempel er antagelig den felles utviklingen av operativsystemet Linux og annen åpen kildekode-programvare.

### **5.3. En to-nivå læreplan?**

I følge Aftenposten (se **Vedlegg 1. Kjendishjelp til norske elever**) ønsker statsråd Kristin Clemet en læreplan med færre detaljer i læreplanen (jf. også ”Kultur for læring”, 2003:34), samtidig som hun ønsker at de skal ha lenger holdbarhet<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Imsen (1997:157) refererer til at man i Sverige for noen år siden brukte læreplaner i ”ringpermformat”, slik at det skulle bli lett å skrive ut etter hvert som gamle deler av planen ble revidert. Hun konkluderer med at det ikke ble noen suksess, men sier ingen ting om hvorfor, og heller ikke om det i praksis ble gjort raske endringer, om konsistens med totalplanene etc. Jeg tror også at en slik skrittvis læreplanendring uten bruk av en ”felles oppslagstavle”, i praksis Internett, vil være vanskelig å gjennomføre.

<sup>43</sup> Interessent nok er disse to prinsippene blant målene også ved overgang fra M74 til M87 (Engelsen 1993:22f).

– De nye læreplanene må ha færre detaljer enn dagens. De kan ikke være så overlesset og diffuse. De må inneholde helt tydelige, konkrete mål for hva elevene skal kunne i hvert fag og på hvert trinn.

– Og så skal de snart skiftes ut igjen?

– De varer iallfall ikke evig. Det vanlige er syv år. Men fordi de nye planene skal inneholde færre detaljer, har jeg et tiårsperspektiv.

Figur 15 Statsråd Kristin Clemet: 1) færre, men tydeligere mål, 2) læreplanen skal vare lenger.

Det er neppe stor uenighet at man bør få vekk ”overlesede og diffuse” beskrivelser. All erfaring tyder imidlertid på at ”helt tydelige, konkrete mål” må være temmelig presist og omfattende avgrenset og spesifisert dersom det – som det ligger implisitt – skal være mulig å bruke det som en rettesnor og vurderingsgrunnlag. Spørsmålet er om ønsket om færre detaljer er forenlig med dette. En mulig løsning er å dele læreplanene for de enkelte fag i to, en overordnet del og en detaljert, mer presis del<sup>44</sup>.

Jeg foreslår altså

- en overordnet del som tar for seg den felles strukturen for hele skoleslaget, samt hovedelementer i de enkelte fag. Denne delen kan være relativt stabil over tid.
- en mer detaljert plan på fag-, emne- eller basiskompetansenivå<sup>45</sup>. En slik plan kan godt presisere ulike alternativer. Poenget er at både elever, lærere og læremiddelprodusenter vet klart hva som er ”spillereglene”<sup>46</sup>. Hvor detaljert en slik plan bør være, og hvor strenge føringer den bør ha, frihetsgrader etc. kan antagelig variere noe fra fag til fag.

Tanken er at begge nivåer bør utvikles i en åpen og demokratisk prosess. Som tidligere konkludert (kap. 4.4) er det naturlig at endringstakten er raskere i den siste enn i den første, f.eks. hvert eller annethvert år der det er ønskelig, mens det er naturlig å gjøre større endringer med noen (5-10?) års mellomrom.

Følgende figur beskriver dette:

<sup>44</sup> Ut fra litteratursøket (Vedlegg 3: Litteratursøk) kan jeg ikke se at dette er diskutert i litteraturen (den eneste relevante referanse jeg fant på nettet var til meg selv, Bostrøm, 2001), samt til en tre-nivås struktur fra den tyske danningsteoretiske skole (fra Gundem1990a:161). Denne har lite med herværende forslag å gjøre! Gjennomgang av alle forekomster av ordet ”Læreplan” (trunkert) i Kvalitetsutvalget (2003) viser at tanken heller ikke er nevnt der.

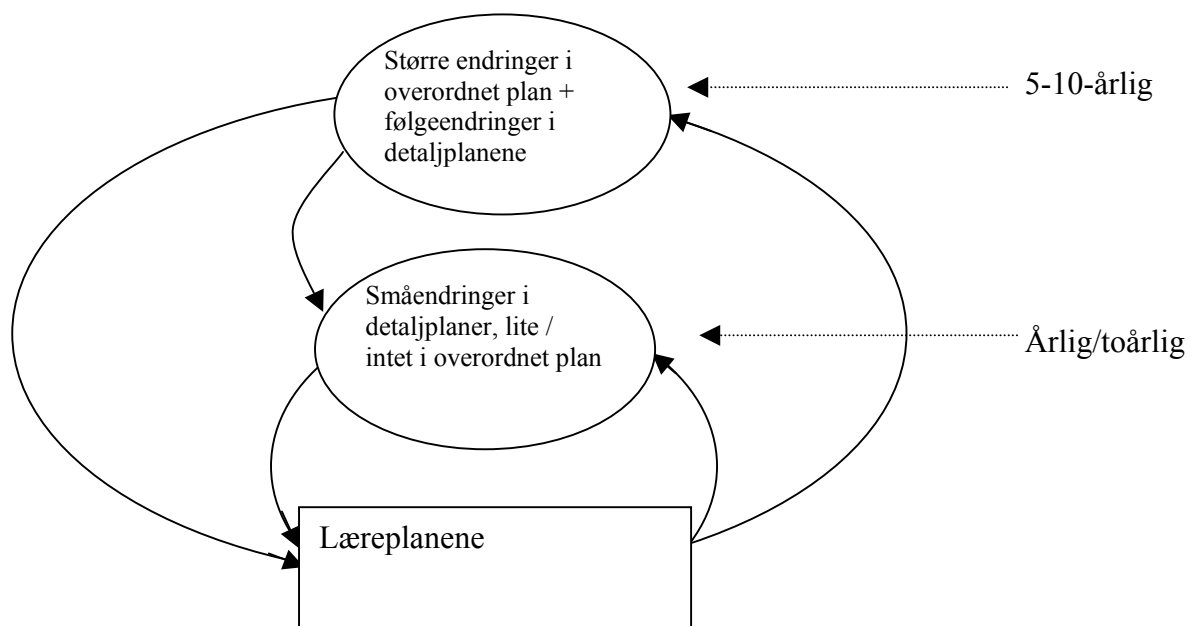
<sup>45</sup> jf. bruken av dette begrepet i ”Kultur for læring” (2003).

<sup>46</sup> De metodiske veiledningene som ble gitt ut for enkelte områder og fag dekket en liten del av et slikt behov, men for det første var de mer metodiske enn faglige og spesifiserende, for det andre ble de bare gitt ut for noen få områder / fag, og for det tredje var de rent statiske.

	<i>Års/toårs endringer</i> <sup>47</sup>	<i>5-10-års endringer</i>
<b>Overordnet nivå</b>	Lite endringer, og helst ting som ikke får store, gjennomgripende konsekvenser.	<b>Større endringer</b> (ideologiske, større omkalfattringer av fag- og timefordeling osv.) – framkommet gjennom en aktiv modningsprosess.
<b>Detaljert nivå</b>	<b>Noen endringer</b> i fag der det er ønskelig, tilnærmet kontinuerlig / evolusjonært.	Lite endringer nødvendig, mest ”følgeendringer” av de overordnede endringene. Fagdelene er jo ”up to date” <sup>48</sup> .

Figur 16 Ulik endringstakt i en tonivås læreplan.

Grafisk kan vi vise endringsprosessen slik:



Figur 17 En to-nivås endringsprosess<sup>49</sup>

Modellen samsvarer for øvrig godt med tenkningen om dobbeltkretslæring innenfor organisasjonsteori (Marnburg 2001:94; Johannesen & Olaisen 1994:76), hvor den innerste sirkelen gjelder endring innenfor nåværende rammebetingelser, mens den ytterste tar sikte på endring av rammebetingelsene.

En slik flernivå-tenkning, med mindre endringstakt på det grunnleggende enn på detaljer finner vi også i andre sammenhenger. Eksempelvis hevder Coad & Yourdon (1990) at domener (tingene / områdene for en beskrivelse) er det mest stabile, mens attributter og tjenester (i vår sammenheng nesten tilsvarende detaljer på innholds- og handlingsnivå) endrer seg mye raskere – de er mer volatile. Likeledes kan man trekke sammenligninger til Tom Gilbs tonivås

<sup>47</sup> Oppretting av direkte feil o.l. bør selvsagt kunne gjøres så å si umiddelbart.

<sup>48</sup> For Reform 94 hadde de opprinnelige læreplanene en tilsvarende samordningsklausul: ”Denne læreplanen er midlertidig fastsatt fram til den endelige læreplan for det enkelte opplæringsløp i studieretningen foreligger”.

<sup>49</sup> Man kan selvsagt argumentere med at dette ikke er annet enn læreplanreformer med endringer i form av rundskriv i mellom. Forskjellen er imidlertid stor: for det første er hele systemet ”up to date” til enhver tid, noe som i praksis har vært vanskelig med rundskrivbasert endring. For det andre er poenget den kontinuerlige diskusjonen og forbedringen.

”evolutionary delivery circle” (1988:88). Et tredje eksempel er forholdet mellom lover og forskrifter i, hvor forskriftene er mer detaljerte, og kan endres raskere enn lovverket. Forskriftene er likevel normerende på samme måte som lovene.

## 6. Satsning på læreplanutvikling i forhold til læreplaninnføring

Kapittelet tar utgangspunkt i den pågående læreplanendringen, og stiller spørsmål om fordeling av tid og ressurser på ulike deler av læreplanens "livssyklus". Dette knyttes så til kontinuerlig læreplanutvikling.

### Litteratursøket

Litteratursøket (**Vedlegg 3: Litteratursøk**) viste at det var svært mange flere referanser til læreplaner enn til læreplanutvikling. Når det ble søkt på læreplan og læreplanutvikling sammenholdt med begrep som organisasjonsutvikling, var det så vidt det var mulig å observere samme forhold (røfflig 20 ganger flere) mellom artikler om læreplanutvikling og læreplaninnføring.

### Økonomisk satsning – ulike nivåer

- Selve utviklingen av 1. utkast til nye læreplaner i en del sentrale og retningsgivende fagområder gjøres av 14 læreplangrupper i tiden 15. sept. – 15. des. 2004<sup>50</sup>. I tillegg kommer læreplangrupper i andre fag, men de 14 gruppene er retningsgivende også for dette arbeidet.
- Ved henvendelse til en av gruppelederne bekreftes det at gruppene gjør dette ved siden av vanlig jobb. I praksis betyr det at arbeidet med utkast til planer som er forutsatt skal gjelde i ca. 10 år gjøres som ekstraarbeide av noen få personer i løpet av ca. 3 måneder. (!!)
- Selv om man kan regne med noe reise- og konferanseutgifter, sider det seg selv at det også brukes neglisjerbart med penger på å utvikle læreplaner i sentrale fagområder. Samlet regner departementet med ca. 120 mill. ("Kultur for læring" 1983:120) for utvikling av nye planer for alle fag i grunn- og videregående skole. Det må bety at bare en liten del av utgiftene ligger på utvikling av 1. utkast av nye læreplaner.
- For innføringen (kurs, veiledninger m.m.) av nye planer blir det antydnet å bruke 2 – 3 milliarder (se neste figur).
- Endelig har vi selvsagt de totale utgiftene til gjennomføring (dvs. bruk av læreplanene) i den vanlige undervisningen i hele landet, og over læreplanenes totale levetid.

---

<sup>50</sup> Se <http://www.utdanningsdirektoratet.no/dav/79EFB7AC19.doc> for oversikt over grupper og medlemmer.



### Rausere enn Hernes

CleMET tar sikte på å sende forslagene til nye læreplaner ut på bred høring allerede i desember, og satser på at de vedtas i løpet av våren. Da kan forlagene begynne å lage nye bøker. Men de kommer ikke til å bli tatt i bruk i skolen allerede neste høst.

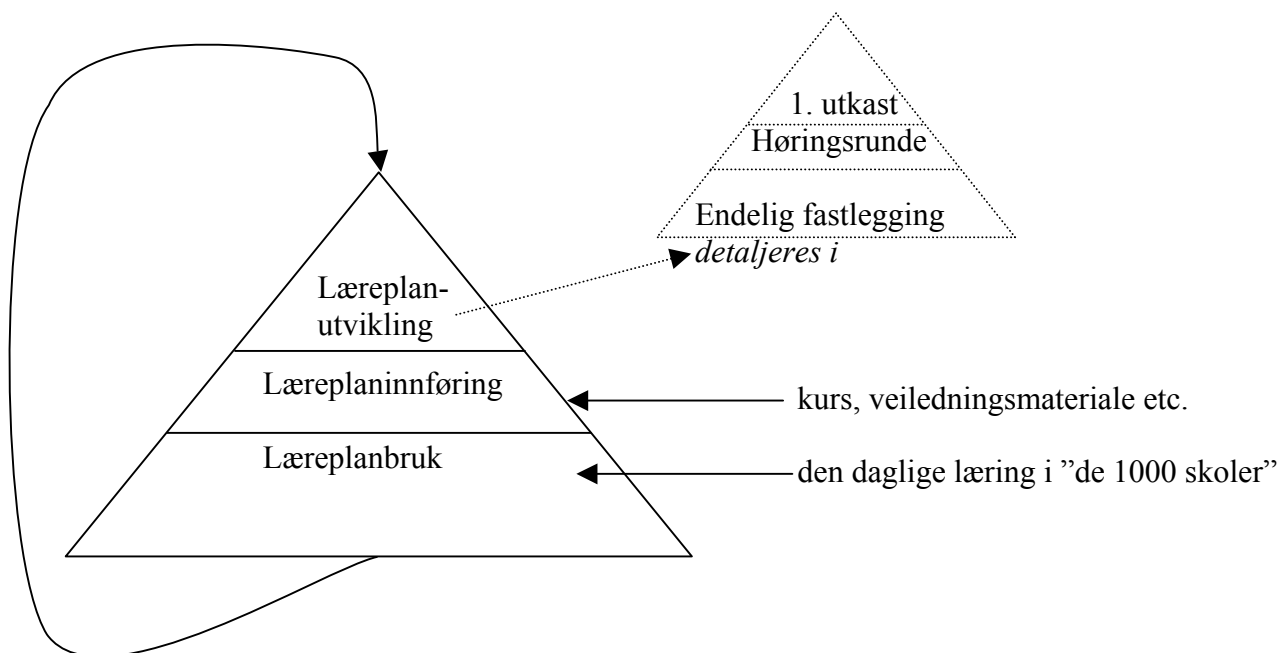
– Hadde jeg vært Gudmund Hernes, ville jeg nok

valgt en slik timeplan. Han innførte læreplanene før lærerne hadde fått dem under huden. Vi skal i stedet bruke god tid og betydelige ressurser på kompetanseutvikling av lærerne. Jeg regner med å bruke ti ganger mer penger enn Hernes, 2-3 milliarder kroner over tid. Da bør vi være klare til å sette læreplanene ut i livet fra høsten 2006.

Figur 18 Ressursbruk i forbindelse med læreplaninnføring<sup>51</sup>.

### Satsningen på ulike nivåer

I en tradisjonell læreplanutvikling kan man grovt sett dele en læreplans "livssyklus" i 3:



Figur 19 Læreplanen og satsning på ulike nivåer, ut fra tradisjonell modell.

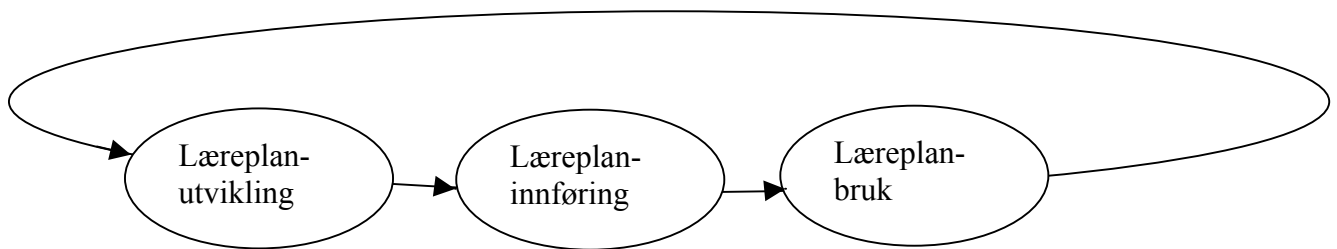
Figuren illustrerer at både tidsmessig (antall år på de ulike "fasene" over) og økonomisk er det svært stor forskjell på vektleggingen i de ulike faser: svært lite på utviklingen av 1. utkast, noe mer på læreplanutviklingen totalt, svært mye mer på læreplaninnføringen, og endelig enormt mye mer på bruk av læreplanen. Tilsvarende også: antall deltagere øker svært mye på hvert nivå.

<sup>51</sup> Hentet fra Vedlegg 1. Kjendishjelp til norske elever.

Det sier seg selv at både innføring og læring med utgangspunkt i læreplanene i alle landets skoler må koste mye mer enn utviklingen av læreplanene. Jeg mener likevel at man bør bruke mer penger på

- forskning på læreplanutvikling og på forbedring av undervisningen i de enkelte skolefag.
- en kontinuerlig forbedring av læreplanene (jf. forslag til modell i kap. 5). I praksis betyr det at ”tilbakekoblingspilen” over burde vært realisert med korte mellomrom.

Om et slikt arbeid hadde ført til bare en minimalt bedre undervisning i landets skoler, ville likevel gevinsten med dette vært svært stor. Oppsummerende argumenterer jeg for en flater<sup>52</sup> og kontinuerlig modell, i svært mange betydninger av disse begrepene, omtrent slik:



**Figur 20 Kontinuerlig og flat læreplanutviklingsmodell<sup>53</sup>**

Idéelt (men kanskje noe urealistisk) vil en diskusjon og åpen debatt på nettet slik som tidligere antydnet, føre til at det ble mindre behov for å bruke mye penger på læreplaninnføringen – endringene var allerede begrunnet via diskusjonene på nettet.

Likevel: dette tilsvarer tenkningen fra Levin & Klev (2002:65) om medvirking og kollektiv refleksjon som byggestener innen organisasjonsutvikling, hvor det bl.a. sies at ”Et viktig poeng er at egen, omfattende implementeringsprosess blir unødvendig hvis de som gjennom egen endret praksis realiserer løsningene, også deltar aktivt i å forme løsningene”. Tabellen siden etter hos Levin & Klev sammenfatter dette:

**Tabell 4.1 Organisasjonsutviklingens byggesteiner**

	Demokratisk ideal	Epistemologi	Praktisk bruk
<b>Medvirking</b>	Påvirkning av egne arbeidsvilkår	Bruk av lokal kunnskap	I bruk uten implementering
<b>Kollektiv refleksjon</b>	Én «stemme» til alle	Fellesskapets kunnskap	Delt forståelse og innsikt

**Figur 21 Organisasjonsutviklingens byggestener.**

Poenget i denne sammenhengen er både. ”i bruk uten implementering” og ”delt forståelse og innsikt”. Uttrykket lokal kunnskap kan her tenkes på i en utvidet sammenheng, f.eks. som et fag- og annet fellesskap bygd på felles kunnskap og personlig kjennskap også selv om man er fysisk langt fra hverandre, f.eks. vedlikeholdt via Internett, faglige og fagpedagogiske konferanser m.m.

<sup>52</sup> Dette motsier ikke en to-nivås utvikling (kap. 5.3), som jo bare betyr at noen av ”rundene” er mer omfattende enn andre.

<sup>53</sup> Tanken på eksperimentell og iterativ systemutvikling, som nevnt tidligere (kap. 5.1), ligger naturligvis nær.

## 7. Konklusjon

Problemstillingen var:

”Hvordan kan felles læreplanutvikling gjennomføres med basis i moderne organisasjonsutvikling?”.

Jeg mener i denne rapporten å ha påvist at nåværende og tidligere nasjonal læreplanutvikling ikke har karakteristika som en åpen, dynamisk prosess, slik som er den dominerende tenking innen moderne organisasjonsutvikling. Tanken om at læreplaner er at de skal vare lenge (Retningslinjer 1993, artikkelen i vedlegget m.m.) har vært et ideal. Det bør imidlertid problematiseres om dette er et ideal å holde på i et samfunn som endrer seg såpass raskt som vårt<sup>54</sup>.

Mitt svar på problemstillingen har vært et forslag om en åpen, dynamisk, to-nivås læreplanutviklingsmodell som etter min mening oppfyller ønsket om en demokratisk påvirkning av læreplanutvikling. En slik to-nivås, åpen læreplanutvikling kan også gjøre at gapet mellom hva den formelle læreplanen sier og hva som faktisk foregår vil bli mindre<sup>55</sup>. Kort sagt: det vil være lettere å få til at ”kartet stemmer med terrenget”. Idéene om ”dynamisk” og ”to-nivås” kan i prinsippet ses på uavhengig av hverandre, men henger godt sammen.

Jeg er klar over at en slik tenkning kan karakteriseres som en ”mål-middel” (Tyler 1949) og ”teknologisk” (McNeil 1996) læreplantenkning. Jeg er ikke enig i en slik karakteristikk – som jeg har gjort rede for i kap. 3.4 mener jeg at spørsmålet om læreplantyper for en stor del avhenger av hvilket nivå (f.eks. hos Goodlad) man snakker om, og hvorledes læringsaktivitetene gjennomføres på.

Det er antagelig realistisk at Internett eller annen datateknologi er nødvendig for å få en slik læreplanutviklingsmodell til å fungere. I modellen er imidlertid teknologien kun det limet som gjør dette mulig, på samme måte som dagens bankvirksomhet er avhengig av IT-systemer for å kunne fungere optimalt.

Det gjenstår å se om et slikt forslag helt eller delvis kan virkeliggjøres, og i tilfelle om det vil ha fordeler i forhold til dagens modell for læreplanutvikling. Om en ikke kan innføre dette fullt ut med en gang, kunne en kanskje ”bruke metoden på metoden selv”, ved en evolusjonær innføring av en slik tenkning. Sagt mer folkelig: kanskje tankegangen først kan prøves ut på noen fag hvor dette er mest aktuelt, og dermed vinne erfaringer med det.

-----

For de som eventuelt (!) måtte ha fulgt med så langt: sitatet på forsiden er hentet fra innledningen i Goodlad (1975).

---

<sup>54</sup> Spørsmålet om samfunnet burde endre seg så raskt er naturligvis interessant, men realistisk sett har i alle fall skolen liten påvirkningskraft på dette. Dette er ikke i motsetning til at skolen bør være en bevisstgjører, og kanskje også motkultur i forhold til dette (dette er et hovedpoeng hos Hargreaves 2004). Å fornekte at samfunnsendringene skjer, og ikke ta konsekvensen av dette også i skolen, er imidlertid lite gjennomtenkt. Et av hovedelementene i ”Kultur for læring” (2003) er da også konsekvensene av den samfunnsmessige endringstakten.

<sup>55</sup> jf. eksempler på slike nivådiskrepanser som er beskrevet i kap. 3.4, myndighetenes ulike håndtering av endringsbehov, kap. 4.1 og 4.2.

## 8. Litteraturliste

- Andersen, E.S. (1994): *Systemutvikling* (2. utg.). Oslo: NKI-forlaget.
- Bergem, T. (1987): *Læreplantenkning og skoleutvikling*. Bergen: Norsk lærerakademi.
- Bjørnsrud, Halvor (1995): *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bostrøm, Edgar (2001): *Informasjonsteknologi i videregående skole - en faglig og didaktisk analyse av læreplanene i faget etter Reform 94*. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud. HiBu-rapport nr. 27.
- Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Busch, T, Johansen, E. & Vanebo, J.O. (2003): *Endringsledelse i det offentlige* (2. utg.). Oslo: Tano.
- Coad, P. & Yourdon, E. (1990): *Object-Oriented Analysis*. New York: Yourdon Press.
- Cohen, C. (1971): *Democracy*. Athens, Ga. (ukjent forlag)
- Dahlin, P (1994): *Skoleutvikling, Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlin, P. & Rolff H.G. (1991): *Organisasjonslæring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Earle, J. & Kruse, S. (1999): *Organizational Literacy for Educators*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Engelsen, B. U. (1993): *Når fagplan møter lærer*. Oslo: AdNotam Gyldendal.
- Engelsen, B. U. (2002): *Kan læring planlegges: arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor* (4. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal, 4.utg.
- Engelsen, B. U. (2003): *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Freire, P. (2003): *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske bokklubbene. Originaltittel: *Pedagogia do oprimido*. - 1. norske utg. Oslo, Gyldendal, 1974.
- Fuglestad, L. & Lillejord, S. (1997): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilb, T. (1988): *Principles of software engineering management*. Reading, Mass.: Addison-Wesley
- Gjone, G. (1985): *LOGO-programmering : en innføring*. Oslo: NKS-forlaget.  
Kommentar: Skrevet for lærerutdanning.
- Goodlad, J. (1975): *The dynamics of Education Change. Toward responsible schools*. New York: McGraw Hill.
- Goodlad, J. (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGrawHill.
- Greeno, J. G., Collins, A.M. & Resnik L.B. (1996): *Cognition and Learning*. i: Berliner, D.C. & Calfee, R.C. (eds.): *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillian.
- Gundem, B. B. (1990a): *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B., Engelsen, B.U. & Karseth, B. (1990b): *Læreplan og fag. Forskningsområdet. Innledende prosjektbeskrivelser*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Gundem, B. B. (1998): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Harboe, T (1983): *Forholdet basisfag – skolefag*. I O. Hognestad & O.G. Winsnes (red): *Kunnskap og forståelse. Noen fagdidaktiske problemstillinger innenfor faget kristendoms-kunnskap/religion*. Trondheim: Tapir.
- Hargreaves, A. (2004): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Hegtun, A., et.al. (1991): *Skolens egen læreplan. Fra praksis til plan – fra plan til praksis*. Oslo: Cappelen.
- Henriksen, H. (1999): *Samtalens mulighet. Bidrag til en demokratisk didaktik*. Haderslev: Holger Henriksens forlag.
- Illeris, K. (1993): *Modkvalificeringens pædagogik : problemorientering, deltagerstyring og eksemplarisk indlæring*. København : Unge Pædagoger (Unge pædagogers serie ; B 28).
- Imsen, G. (1998): *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (3. utg.). Oslo: Tano.
- Imsen, G. (2002): *L97 den siste nasjonale læreplanen? I: Pedagogisk profil – et studenttidsskrift ved det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo (temanummer om "Læreplan 2008")*.
- Irgens, E. J. (2000): *Den dynamiske organisasjonen. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i forandring*. Oslo: Abstrakt forlag, 2000.
- Jacobson, I., Booch, G. & Rumbaugh, J. (1999): *The unified software development process. The complete guide to the unified process from the original designers*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Johansen, J.-O. & Olaisen, J. (1994): *Endringsledelse. Mål og resultatstyring i privat og offentlig virksomhet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kultur for læring (2003): *Kultur for læring. Stortingsmelding 30, 2003-2004*. Utgitt av det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement.
- Kvalitetsutvalget (2003): *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utgitt av det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement.
- Lafferty, W. M. (1983): *Deltagelse og demokrati. Momenter i en uendelig dialog*. I: T. Berg (red): *Demokrati og samfunnsstyring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Levin, M & Klev, M. (2002): *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Læreplanverket (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Det kongelige Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement.
- Marnburg, E (2001): *Den selvutviklende virksomhet. Idépararer i lærende organisasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mathiassen, L. (1981): *Systemudvikling og systemudviklingsmetode*. DUE-rapport; 5 DAIMI-PB; 136. Datalogisk afdeling, Universitetet i Aarhus, 1981.
- McLuhan, M & Powers, B.R. (1989): *The global village: transformations in world life and media in the 21st century*. New York: Oxford University Press, 1989.
- McNeil, J. (1996): *Curriculum A comprehensive Introduction* (5. utg.). New York: Wiley.
- Møller, J. (1996): *Lære å og lære. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Olsen, R.V. (red) (2004): *Fysikk for framtiden. En drøfting av og grunnlag for framtidig læreplan i fysikk*. Oslo: Unipub a.s. Finnes også på <http://fysikk.hfk.vgs.no/Utvalgsrapport.htm>
- Papert, S. (1993): *Mindstorms : children, computers, and powerful ideas* (2nd ed). New York : Basic Books.
- Pettersen, R. C. (1997): *Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk idé og strategi*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Retningslinjer (1993): *Retningslinjer for utarbeiding av læreplaner for videregående opplæring*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Revidert versjon 23.02.93.
- Solhaug, T. (2003): *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, Unipub.
- Stenhouse, L (1975): *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Sødal, H. K. et.al. (2003): *Religions- og livssynsdidaktikk : en innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Tyler, R. W. (1949): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wallin, E., Söderström M., Berg, G., eds. (1986): *Educational Research and organization theory II*. Uppsala: Department of Education, University of Uppsala.
- Øzerk, K. (1999): *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Web-referanser er gitt fortløpende i tekst eller fotnoter.

## 9. Figurliste

Figur 1 Opptining – endring - gjenfrysning .....	8
Figur 2 Goodlads læreplannivåer med tilhørende prosesser. ....	12
Figur 3 Ulike syn på forpliktelsene på læreplanene. ....	13
Figur 4 Tradisjonell læreplanutvikling: raske endringer med lange perioder med stabilitet mellom. ....	18
Figur 5 Departementet initierer en nødvendig læreplanendring, men ombestemmer seg $\frac{3}{4}$ år etter. ....	19
Figur 6 Retningslinjer for beskrivelse av mål og hovedmomenter for Reform'94. ....	22
Figur 7 Læreplaner, lærebok eller eksamensoppgaver som retningsgivende .....	23
Figur 8 Tom Gilbs "Uncertain certainty principle" .....	24
Figur 9 Ulike deler av læreplaner, klassetrinn og ulike fag – ulikt endringsbehov. ....	25
Figur 10 Læreplaner som organiseringsplaner på mange nivå. ....	26
Figur 11 Læreplanutvikling på mange nivå. ....	26
Figur 12 Tradisjonell tenkning – stabilitet muliggjør nasjonale planer, endring forutsetter lokalt tilpassede planer. ....	27
Figur 13 Kompetansereservoarene i virksomheten .....	30
Figur 14 Åpen diskusjon om og skrittvis utvikling av læreplaner .....	32
Figur 15 Statsråd Kristin Clemet: 1) færre, men tydeligere mål, 2) læreplanen skal vare lenger. ....	34
Figur 16 Ulik endringstakt i en tonivås læreplan. ....	35
Figur 17 En to-nivås endringsprosess .....	35
Figur 18 Ressursbruk i forbindelse med læreplaninnføring .....	38
Figur 19 Læreplanen og satsning på ulike nivåer, ut fra tradisjonell modell .....	38
Figur 20 Kontinuerlig og flat læreplanutviklingsmodell .....	39
Figur 21 Organisasjonsutviklingens byggestener. ....	39

## Vedlegg 1. Kjendishjelp til norske elever

# Kjendishjelp til norske elever

Bjørn Dæhlie, Ingrid Bjørnov og Morten Krogvold er blant ressurspersonene Kristin Clemet har bedt hjelpe til når det nå skal hurtigsnekres nye læreplaner i alle skolefag.

OLA HENMO

**Spurt.** Læreplanene som fulgte med Gudmund Hernes' (a) skolereformer på 90-tallet, kastes snart på skraphaugen. I går begynte 76 pedagogiske toppfolk arbeidet med å lage nye helt planer. Og her kommer det til å gå unna: I god tid før jul skal siste punktum være satt.

Under denne hektiske innspurten skal forfatterne søke hjelp hos ikke-pedagoger med betydelig kjennskap til hva som kreves for å lykkes også etter avsluttet skolegang.

– Jeg har merket meg at mange ressurspersoner i samfunnet viser ekte engasjement og kommer med viktige innspill i en rekke skolediskusjoner. Derfor synes jeg det er interessant å dra dem inn i dette arbeidet, forklarer utdannelsesminister Kristin Clemet (h).

### – Gøy å bli spurt

Paul Chaffey, administrerende direktør i Abelia, NHOs forening for IKT- og kunnskapsbedrifter, har takket ja til å hjelpe forfatterne med å sneke sammen ny læreplan i matematikk.

– Jeg skal lese og kommentere utkastene til læreplanen, og luke bort ting som ikke klinger særlig bra i forhold til virkeligheten. Tanken på å involvere folk som kan se ting på en litt annen måte er moderne og positiv. I mitt arbeid er jeg særlig opptatt av mangelen på ingeniører og realister, og kanskje jeg nå kan motivere flere til å ta denne typen utdanning, sier Chaffey.

Men de 14 læreplangruppene og deres kjendishjelpere har begrenset handlingsfrihet. Clemet har gitt klare føringer for hva hun ønsker å se på bordet sitt i desember.

– De nye læreplanene må ha færre detaljer enn dagens. De kan ikke være så overlesset og diffuse. De må inneholde helt tydelige, konkrete mål for hva elevene skal kunne i hvert fag og på hvert trinn.



Den nye læreren. Bjørn Dæhlie er en av ressurspersonene som skal involveres i arbeidet med ny læreplan. FOTO: SCANPIX

## Her er de nye lærernes fagplan:

Morten Krogvold: Kunst og håndverk.  
Paul Chaffey: Matematikk.  
Harald Osa: Heimkunnskap.  
Øystein Dahle: Naturfag.  
Per Egil Hegge: Engelsk og 2. fremmedspråk.  
Bjørn Dæhlie: Kroppsøving.

Bente E. Engesland: Samfunnsfag.  
Teatersjef Bente Erichsen, musikk, dans, drama.  
Ingrid Bjørnov: Musikk.  
Lars Saabye Christensen: Norsk.  
Representanter for alle store trossamfunn: KRL.

- Å kunne uttrykke seg muntlig.
- Å kunne lese.
- Å kunne uttrykke seg skriftlig.
- Å kunne regne.
- Å kunne bruke digitale verktøy.

– Arbeid med disse ferdighetene skal prioriteres og gis spesiell oppmerksomhet i alle fag. For eksempel skal hardt pressede norsklærere slippe å bære hele ansvaret for utvikling av lese- og skriveferdigheter. I dag rettes skrivefeil i dikta-ter, men ikke i naturfagprøver. Heretter skal elevene få beskjed om språkfeilene også i naturfag, illustrerer Clemet.

### Fem ferdigheter

Det norske elever iallfall skal beherske, er disse fem grunnleggende ferdighetene:

Og når læreplanenes mål blir tydeligere, øker også muligheten for en fruktbar dialog mellom lærere og foresatte om hvordan eleven faktisk gjør det på skolen.

– Det er et av formålene med endringene, sier hun.

### Rausere enn Hernes

Clemet tar sikte på å sende forslagene til nye læreplaner ut på bred høring allerede i desember, og satser på at de vedtas i løpet av våren. Da kan forslagene begynne å lage nye bøker. Men de kommer ikke til å bli tatt i bruk i skolen allerede neste høst.

– Hadde jeg vært Gudmund Hernes, ville jeg nok

valgt en slik timeplan. Han innførte læreplanene før lærerne hadde fått dem under huden. Vi skal i stedet bruke god tid og betydelige ressurser på kompetanseutvikling av lærerne. Jeg regner med å bruke ti ganger mer penger enn Hernes, 2-3 milliarder kroner over tid. Da bør vi være klare til å sette læreplanene ut i livet fra høsten 2006.

– Og så skal de snart skiftes ut igjen?

– De varer iallfall ikke evig. Det vanlige er syv år. Men fordi de nye planene skal inneholde færre detaljer, har jeg et tiårsperspektiv.

ola.henmo@aftenposten.no



Takker ja: Fotograf Morten Krogvold.



Ønsket: Musiker Ingrid Bjørnov.



Ønsket: Forfatter Lars Saabye Christensen.



Takker ja: Miljøforkjemper Øystein Dahle.



Takker ja: Rådgiver Bente E. Engesland.



Takker ja: Teatersjef Bente Erichsen.



Takker ja: Redaktør Per Egil Hegge.



Takker ja: Kokk Harald Osa.



Takker ja: Direktør Paul Chaffey.

### Gøy å bli spurt

Paul Chaffey

(Aftenposten, 14.09.04.) Interessante observasjoner som kommenteres i artikkelen er bl.a.

1) ”Rekordfart”

2) Kjendisfaktor og nytteaspektet. Med all respekt for f.eks. Paul Chaffey: en administrativ stilling i en interesseorganisasjon i IT gjør ikke at en person nødvendigvis har den største kompetansen i et forhold til en fagplan, og spesielt ikke innen et annet fagområde enn IT.



## Vedlegg 2: Stresser fram Clemet-skolen

# Stresser fram Clemet-skolen

**Fattige tre måneder på å skape framtiden til 600.000 norske skolebarn. Ekspertene tror statsrådets hastverk med læreplanene går på bekostning av kvaliteten.**

Av: Per-Ivar Nikolaisen

Mens

tidligere utdanningsminister Gudmund Hernes brukte minst ett år på å jobbe ut læreplanene til forrige store skolereform i 1997, har nåværende Kristin Clemet gitt fagfolkene tre måneder på å bli ferdig. Siden september har fagfolkene jobbet på spreng for å rekke fristen. Alle som har bidratt i planene har fått taushetsplikt om innholdet i planene. Men flere kilder Dagsavisen har vært i kontakt med, mener gruppene har fått altfor kort tid på å bli ferdig.

### Stort tidspress

Lederen for det nasjonale Naturfagsenteret har hatt ansvaret for naturfagplanene. Anders Isnes legger ikke skjul på at tiden har vært knapp.

– Vi har et stort tidspress på oss. Det er mye som skal leses på kryss og tvers, forteller Isnes.

Da Dagsavisen snakket med ham i forrige uke, hadde han knappe ti dager før gruppa skulle levere sitt endelige forslag.

– Det er en vanskelig prosess. Men jeg synes vi begynner å få grep. Likevel gjenstår det mye, sier Isnes.

Trolig blir det dårlig tid til julegaveshopping før den 10. desember. For etter planen gikk også denne helgen med til sprengjobbing fram mot fristen.

### ***Ikke tid til debatt***

Mens læreplangruppene er på oppløpssiden, har professor Svein Sjøberg ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo fulgt med fra sidelinjen. Han tror Clemets avgang ved valget neste høst kan ligge til grunn for det svært høye tempoet.

– Det er ikke lett å forstå hvorfor alt skal skje så raskt. Det virker som om statsråder bare *må* bli ferdig med en plan som er *sin* før de gir seg, sier Sjøberg.

Professoren tviler på om arbeidsgruppene har rukket å gjøre arbeidet grundig nok på de fattige tre månedene de har hatt til rådighet.

– De bør sette seg inn i kritikk av det gamle systemet, de bør se til utlandet og de bør reflektere. Dette kan de neppe ha hatt tid og rådighet til, sier Sjøberg.

Læreplangruppene har på ordre fra Clemet også rådført seg med kjendiser som Bjørn Dæhlie, Ambjørn Lien og Roy Jacobsen om hva som bør inn i planene.

– Det er positivt at man trekker inn folk fra utkanten av det som kan kalles Skole-Norge. Det er bare når folk får et eierforhold til nye planer at en reform blir vellykket. Mer tid kunne gjort at man i enda større grad hadde fått inn lærere, fageksperter og andre interessenter. Men tidspresset har umuliggjort en debatt, mener Sjøberg.

### ***Uferdig***

Forrige mandag ble de foreløpige utkastene til læreplaner lagt ut på nettet. Professor Gunn Imsen ved NTNU er en av flere som er kritisk til «kladden» som nå foreligger.

Foto: [Terje Akerhaug](#)

Tysklærer Solveig Sevik på Brannfjell skole ser fram til å få nye læreplaner i 2. fremmedspråk fra høsten 2006. Terje Akerhaug har det travelt med å endre skolehverdagen for tusenvis av elever før valget neste høst.

### Nye læreplaner

Læreplanene skal bli enklere fra høsten 2006, bestemte utdanningsminister Kristin Clemet i stortingsmeldingen som kom i sommer.

Fagfolk og kjendiser har arbeidet i tre måneder med utkast til planer i heimkunnskap, KRL, kunst og håndverk, musikk, 2. fremmedspråk, engelsk, kroppsøving, matematikk, naturfag, norsk og samfunnsfag.

Utdanningsdirektoratet har offentliggjort utkastet for at interesserte aktører skal kunne få innsyn.

Førstkommende fredag har gruppene frist til å bli helt ferdig med forslagene. Planene går til offisiell høring først i januar og blir avgjort endelig neste sommer.

– De fleste av planene bærer preg av å være uferdige. Planene for de ulike fagene skal helst ha samme form, struktur og detaljeringsnivå. Slik de framstår nå, er de nokså ulike. Det gjenstår mye oppryddingsarbeid, påpeker Imsen.

Hun mener at læreplanarbeidet er det raskeste i nyere tid.

– Tre måneder på et så stort arbeid er for kort tid. Du må nesten spørre Clemet om hvorfor hun har hatt det så travelt med å bli ferdig. Men hun vet jo når neste valg er, sier professoren.

Også professor Lars Monsen ved Høgskolen i Lillehammer er en av dem som går åpent ut og mener at tiden må være knapp.

– De må ha et stort tidspress på seg, kommenterer han.

### ***Innrømmer Hastverk***

Statssekretær Helge Ole Bergesen innrømmer at tidsskjemaet har vært stramt og at fagfolkene har store utfordringer. Men han avviser at hovedårsaken er at han og Clemet ønsker å bli ferdig med læreplanene før de selv er ferdig i departementet.

– Vi er fornøyd med at denne regjeringen vil fastsette denne læreplanen. Men timeplanen er ikke satt i forhold til valget neste år, benekter Bergesen.

Regjeringen mener at det blir for lenge å vente til 2007. Derfor er de avhengig av at læreplangruppene har et forslag klart denne uken, slik at det kan sendes ut på høring i januar, for så å vedtas neste sommer.

– Det haster med reformer i norsk skole. Det vil bli enda tydeligere denne uken når de nye Pisa-undersøkelsene kommer. Grunnleggende problemer må løses, fastslår Bergesen.

Uten å ta stilling til om hastverk er lastverk: Norske skoleelever må forholde seg til de nye læreplanene fra Kristin Clemet i årevis framover. Gudmund Hernes' L97 varer i ni år før den er klar for å byttes ut. Det er ingen grunn til å tro at Clemets planer vil bli kastet på dynga noen av de første årene. Dermed vil trolig rundt 600.000 norske skoleelever bli påvirket av planene som nå legges.

### Vedlegg 3: Litteratursøk

Søket er gjort i tiden 25.09 – 10.10.2004. Det er søkt i fritekst i Google, Bibsys og Forskdok, samt i diverse bibliotek etter relevant litteratur. For Google får man med alt som er lagt inn om dette temaet, mens man for Bibsys og Forskdok får med tittel og emneord. Dette garanterer naturligvis ikke det som søkes etter finnes / ikke finnes, men gir likevel en svært god indikasjon, fordi sentrale temaer f.eks. i en bok bør være lagt inn under emneord. En full gjennomgang av alle de tusenvis av funn som man har fått på denne måten er selvsagt uoverkommelig.

#### Google.

Ordet ”læreplan” ca. 25.000 treff på norske dokumenter. En stor andel av dette ser ut til å være fra skoler som har lagt ut de fleste av de offisielle læreplanene på web. Også en kombinasjon som Læreplan og Organisasjon ga såpass mange som 2400. Siden faget ”Organisasjon og ledelse” er et eget fag i videregående skole, gjelder naturlig nok mange av disse funnene dette faget. Begrensningen til læreplanutvikling ga 363 funn. De fleste av disse uinteressante, bl.a. mange om læreplanutvikling i forbindelse med førskolelærerutdanning.

For søk på idéen om to-nivå læreplaner (kap. 5.3) ble det søkt på *to nivå læreplan*, *to nivå læreplan* og *to-nivå læreplan* med hhv. 10, 7 og 3 treff. Som nevnt i hovedteksten, var den eneste relevante henvisningen til meg selv, Bostrøm 2001.

#### Bibsys.

To-nivå læreplan? gir ingen relevante treff

læreplan? (dvs. trunkert) ga ca. 2500 treff. Søk med over 1000 treff avbrytes. Det ble derfor søkt på:

læreplan:	606 treff	
læreplaner	1751 treff	(søking er kun mulig på de 1000 første, måtte droppes <sup>56</sup> )
læreplanen?	107 treff	(trunkert, får dermed med både læreplanen og -ene)
læreplanutvikling?	99 treff	(trunkert)
læreplankonstruksjon?	13 treff	(trunkert)
læreplanarbeide?	4 treff	(trunkert)
utvikling av læreplan?	72 treff	(trunkert)
curriculum	1974 treff	(droppet)
curriculum development	200 treff	

curriculum development organisation? ga ett treff, curriculum development organization? ga 10 treff, hvor et par treff, f.eks. “**Handbook of the sociology of education**”, “Educational management : strategy, quality and resources” kan være interessante.

#### Bibsys/Forskdok.

Søk på læreplan? ga 221 treff. De fleste var allmenne forhold rundt læreplanene, en kortere vurdering av en bestemt læreplan, erfaringer med bestemte læreplaner eller forhold rundt individuelle læreplaner. Andre var tittel på foredrag som var holdt. Dette ga heller ikke noe nytt.

Typisk nok ga søk på kombinasjonen læreplan? og organisasjon? (begge altså trunkert) ingen treff. 94 treff på Curriculum ga heller intet interessant.

---

<sup>56</sup> Antagelig vil de fleste være innebakt i de andre, søkbare kategoriene.

## **Norsk Pedagogisk Tidsskrift.**

Dette er undersøkt tilbake til 1994. Bortsett fra en artikkel av Birger Bertheussen i nr. 4/5 og nr. 6 i 1999 om ”lærer og skolereformer i teori, forskning og praksis” hvor han poengterer at forandring må skje nedenfra, finnes det ingen ting som treffer min problemstilling. De nærmeste ellers er en rekke artikler av Britt Ulstrup Engelsen, samt HiBu-kollega Britt B. Ballangruds artikkel om en undersøkelse av lærersamarbeid, bl.a. i et læreplanperspektiv. Ingen av disse nevner tanken om en felles, men dynamisk læreplan, heller ikke tanken om en tonivås plan.

## **Andre kilder.**

Andre kilder som kunne vært undersøkt ville vært tidsskrifter for fagorganisasjoner for lærere, utenlandske pedagogiske tidsskrifter o.l. Det er etter min mening lite trolig at dette ville gitt særlig nytt.

Læringscenteret / utdanningsdirektoratets Mimir er ikke sjekket, men jeg regner det lite sannsynlig at det finnes relevante artikler der. Hadde det vært noe som ”hadde satt spor etter seg”, ville det antagelig vært nevnt i de gjennomgåtte stortingsmeldinger.

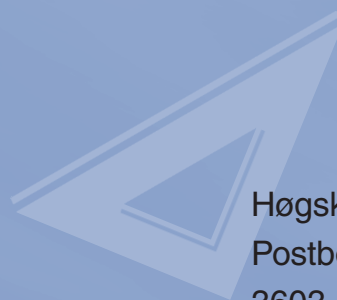
Noen andre evalueringer av læreplan- og læreplanutvikling, som f.eks. <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/1999-02/index.html> for kroppsøvingfaget <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2000-02/> for historiefaget finnes, men er bare bladd gjennom uten at det finnes særlig nytt relevant stoff.

## **Søk for å finne referanser til tanken om en kontinuerlig felles læreplanutvikling eller bruk av Internett som læreplanutviklingsmedium.**

I kap. 5.1 hevdet jeg at litteratursøk tydet på at disse tankene ikke var foreslått tidligere, i alle fall ikke på norsk mark. I tillegg til søkene over har jeg bl.a. gått gjennom alle de 203 forekomster av ”læreplan” (trunkert) i Kvalitetsutvalget (2003). Det nevnes (ibid:285) at det bør lages et ”informasjons- og kommunikasjonssystem” som det er nærliggende å strukturere etter læreplanverket, men tanken på en kontinuerlig og åpen læreplanutvikling er ikke nevnt.

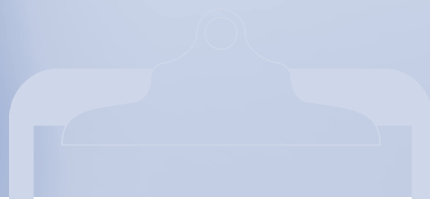
Det nærmeste de kommer dette er et forslag om at det ”etableres et permanent partnerskap for kvalitetsutvikling i norsk grunnopplæring, bestående av skoleeiere, lærere, staten og arbeidslivets organisasjoner ...” (ibid:19). Tanken på en demokratisk læreplanutvikling (underforstått: slik jeg bruker begrepet) er ikke nevnt. Det nærmeste er rapporten ”Fysikk for framtiden. En drøfting av og grunnlag for framtidig læreplan i fysikk” (Olsen et.al. 2004), hvor det beskrives at fysikklærerforeningen har arbeidet med læreplantenkning på egen hånd via regionale konferanser, og samlet forslag etc. på en felles konferanse på Fysikermøtet høsten 2003 (s. 6). Dette inneholder tanken at ”noen” bør ta hånd om utvikling av læreplanene, men har ikke den kontinuerlige biten i seg, og spørsmålet om opplegg vesentlig drevet fram av lærerne alene har den ønskede all-deltagelse i seg er heller ikke tatt opp, jf. om interessenter i læreplanutviklingen, kap. 5.1. I følge Anders Isnes, ILS, UiO er det ikke gjort tilsvarende initiativ for andre fag.





Høgskolen i Buskerud  
Postboks 235  
3603 Kongsberg  
Telefon: 32 86 95 00  
Telefaks: 32 86 98 83  
[www.hibu.no](http://www.hibu.no)

ISSN 0807-4488



**HØGSKOLEN**  
i Buskerud