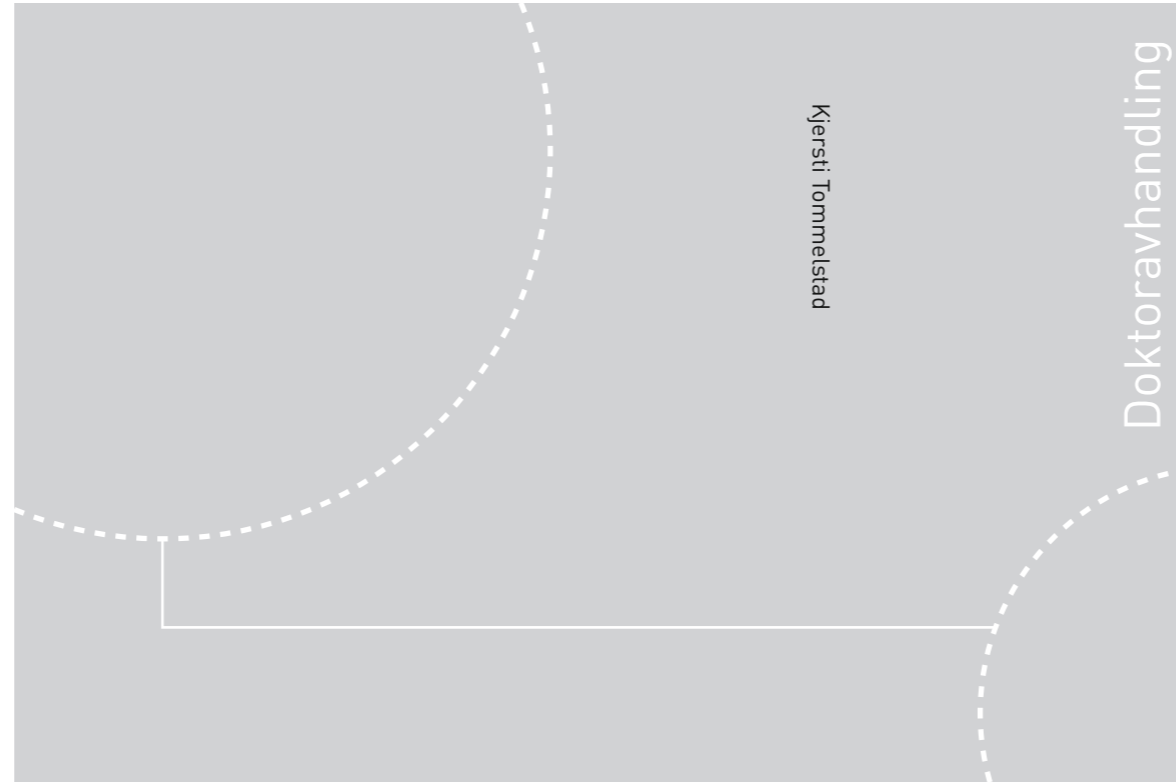


ISBN 978-82-326-2698-4 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-2699-1 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2017:315

Kjersti Tommelstad

Nasjonale læreplanreformer som styringsverktøy i skolen

En kvalitativ studie av lokalt læreplanarbeid
etter iverksetting av Læreplanverket for
Kunnskapsløftet (LK06)

Kjersti Tommelstad

Nasjonale læreplanreformer som styringsverktøy i skolen

En kvalitativ studie av lokalt læreplanarbeid etter iverksetting av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, november 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

© Kjersti Tommelstad

ISBN 978-82-326-2698-4 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-2699-1 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2017:315

Trykket av NTNU Grafisk senter

Sammendrag

Målet for denne avhandlingen har vært å undersøke læreres lokale læreplanarbeid og hvilken betydningen dette har for pedagogisk planlegging og praksis. Skolebasert læreplanarbeid fikk ny aktualitet i Norge fra 2006 med Kunnskapsløftets kompetansemål. Studien har utforsket hvordan lærere forstår og bruker dette nasjonale styringsverktøyet i sitt lokale læreplanarbeid. Hensikten har vært tredelt: å identifisere hvorvidt lærernes vaner er kollektive eller individuelle, å undersøke om de vertikale føringene er regulative eller normative og hvorvidt føringene endrer lærernes vaner, samt å undersøke lærernes oversettelser i konkrete fag.

Studien bygger på nyinstitusjonell teori, og læreplanarbeidet er utforsket med begrepene vaner, føring og oversettelser. Vanebegrepet setter ord på lærernes eksisterende, institusjonaliserte handlingsmønstre og forståelser. De vertikale føringene undersøkes med teoretiske forståelser om press og multidimensjonalitet, og translasjonsteoretiske perspektiver har blitt brukt til å undersøke lærernes oversettelser i læreplanarbeidet.

Den nasjonale læreplanen har blitt fulgt empirisk gjennom en kvalitativ undersøkelse på to ungdomskolers åttende årstrinn i fagene norsk og samfunnsfag. På skolenivå, teamnivå, faglærernivå og klasseromsnivå har vaner, føring og oversettelser blitt undersøkt gjennom observasjoner av pedagogisk praksis og intervjuer med lærere og rektorer.

Analysen viser en overvekt av kollektive vaner og handlingsmønstre. Dette utfordrer forståelsen av autonome lærere med en privatisert undervisning. Funnet av regulative lokale føring som styrer læreres læreplanarbeid, utfordrer oppfatningen av skoler som løst koblede organisasjoner. Resultatene viser at læreres vaner og praksis endres gjennom de lokale læreplanprosessene. Disse nyanserer forståelsen av hva som fører til stabilitet versus utvikling i læreres arbeid med nasjonale læreplaner.

Studien synliggjør hvordan kollektive vaner og lokale føring reduserer lærernes pedagogiske handlingsrom. I det lokale arbeidet med den nasjonale læreplanen dominerer hensynet til måloppnåelse og forventninger om effektive undervisningsmetoder. Konsekvensene er tosidige. Lærerne får støtte og hjelp til å avklare utydelige forventninger, men samtidig blir lokale planer og undervisning ensrettet og tilpasset opplæring standardisert.

Summary

The aim of this dissertation has been to examine teachers' local curriculum work, and the significance this has had for educational planning and practices. School-based curriculum development gained new relevance in Norway from 2006, with the Knowledge Promotions competence aims. This study explores teachers' perceptions and utilisation of this national management tool in their local work on the curriculum. The purpose of this thesis has been threefold: To identify whether teachers' habits are collective or individual, to examine whether the vertical guidelines are regulative or normative and whether the guidelines changes teachers' habits, and to examine the teachers' translations in specific subjects.

This study builds on neo-institutional theory, and curriculum work are explored using the concepts of habits, guidelines and translations. The concept of habit defines the teachers' existing, institutionalised patterns of action and perceptions. Vertical guidelines are examined using theoretical perspectives on pressure and multidimensionality, while translation theoretical perspectives have been provided for examining teachers' translations in the curriculum work.

The National Curriculum plan was examined empirically with a qualitative study of two secondary schools and year eight students in Norwegian and social studies subjects. Habits, guidelines and translations were studied at the school level, team level, subject teacher level and classroom level, through observations of teaching practices and interviews with teachers and principals.

This analysis indicated a dominance of collective habits and patterns of action. This challenges our perceptions of autonomous teachers and personal teaching methods. These findings, with respect to regulative local guidelines that steer teachers' curriculum work, challenge our perception of schools as loosely coupled organisations. Results indicate that teachers' habits and practices were altered through the local curriculum processes, bringing nuances to our perceptions of what promotes stability as opposed to facilitating development of teachers' work with national curriculum.

This study highlights the manner in which collective habits and local guidelines reduce the teachers' pedagogical scope of action. With the local work on the national curriculum, considerations for achievement of objectives and expectations of effective teaching methods dominates. The consequences are twofold, teachers receive support and assistance to clarify

ambiguous expectations, but at the same time, local curriculum and instruction become unidirectional, while adapted instruction is standardised.

Forord

Først vil jeg få takke dere som slapp meg inn i skolehverdagen deres. Uten tilgang til deres undervisning og imøtekommende svar på små og store spørsmål, hadde det aldri ha blitt en avhandling. Jeg er utrolig heldig som fikk se dere i arbeid på nært hold.

Takk til deg Gunn for at du alltid var så godt forberedt. Du stilte jordnære og praktiske spørsmål og kom med konstruktive og kritiske innspill på mange plan. Du har gitt uvurderlig drahjelp på utallige områder fra start til slutt og velvillig delt av dine omfattende kunnskaper om pedagogikk og utdanningspolitikk.

Takk til deg Oddbjørn og til den flerfaglig forskerskolen ved SVT som begge gjorde sitt for at denne avhandlingen kom i gang.

Takk for husrom, lystbetonte kvelder og freidige pedagogiske diskusjoner, Heidun. Rart å tenke på at uten forskerskolen hadde vi kanskje aldri møtt hverandre.

Du ga meg kloke og konkrete innspill på helt et avgjørende tidspunkt, Anita. Uten deg tror jeg kanskje ikke at jeg hadde klart å lande dette prosjektet. Og dere på den «utvidede» vernepleiegangen er verdens mest fantastiske gjeng og utrolig gode kollegaer. Alltid gir dere oppmuntring og hjelp når behovet er som størst.

Mamma og Monica, takk for lesing og mange oppmuntrende kommentarer.

Dyveke og Erik, dere har blitt store i løpet av denne avhandlingen. Takk for at dere er dere og for forståelsen dere har vist og hjelpen dere har gitt en travel mamma. Glad i dere.

Og Lars – du tålmodige trøndermann med dine underfundige kommentarer. Takk.

Namsos/Trondheim april 2017

Kjersti Tommelstad

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1 Læreplanens vei til praksis.....	1
Problemstillinger.....	4
1.1 Vertikal styring gjennom nasjonale læreplaner.....	6
Den tyske didaktikktradisjonens innflytelse på norske læreplaner.....	7
Mellom progressiv og restaurativ pedagogikk.....	8
Fra innhold og metoder - til mål og vurdering.....	9
Kunnskapsløftets læreplan – en teknokratisk læreplantradisjon.....	10
Føringer i LK06 for læreplanarbeidet.....	12
Vertikale retningslinjer for et lokalt arbeid med læreplanen.....	13
Vurderings- og kontrollordninger.....	14
1.2 Lærernes vaner og verktøy i læreplanarbeidet.....	15
Læreplanarbeid.....	16
Lærebok - et læreplanbasert virkemiddel.....	17
Årsplan – overordnet pedagogisk planlegging.....	18
Arbeidsplan – detaljert pedagogisk planlegging.....	19
1.3 Læreplanarbeid mellom vertikal styring og lærernes vaner.....	20
Tidligere erfaringer fra et lokalt arbeid med læreplaner.....	21
Lærernes og direktoratets forståelse av handlefrihet.....	21
Kontinuitet eller endring i det lokale læreplanarbeidet?.....	22
1.4 Om kapitlene.....	23
Kapittel 2 Nyinstitusjonell teori: oversettelser og vaner.....	25
2.1 Nyinstitusjonell teori: skoler er institusjoner.....	27
Legitime institusjonaliserte idéer for skoler.....	27
Sosial legitimitet.....	28
Homogenisering av skoler.....	30
Heterogen empiri.....	30
Frikobling – en respons i konkrete situasjoner.....	31
Institusjonaliserte eller vanemessige handlinger.....	33
Vaner og rutiner.....	34
2.2 Videreutvikling av nyinstitusjonalisme.....	35
Aktører med manus og roller.....	36
Manus for lokalt arbeid med læreplaner: En hierarkisk oversettelseskjede.....	37

Diffusjonsmodellen versus translasjonsmodellen	38
Kontrollsystemers styring	38
Isomorfe krefter: tvingende, mimetiske og normative	39
2.3 Oversettelse av idéer	41
Translatørkompetanse	42
Oversettelsesreglene	43
Prosess, produkt og kontroll	43
Beskriver oversettelsesreglene mikroprosessene?	44
2.4 Multidimensjonal styring og multidimensjonale fag	45
Føringer i skolers institusjonelle omgivelser	46
Nasjonale retningslinjer for vurdering	47
Føringer for innhold eller pedagogikk?	48
Læreres bruk av føringer	49
Multidimensjonale, lokale retningslinjer	50
Fagenes multidimensjonalitet og egenart	51
Skolers tekniske kjerne og pedagogisk praksis	52
Multidimensjonalitet og læreplanarbeid	53
2.5 Læreres meningsdannelse og responser. Coburns studie	53
Verdenssyn og sensemaking	54
Læreres responser eller oversettelser	55
Idéers dimensjoner eller prosessers kjennetegn	56
Press og samsvar	57
2.6 Et kollektivt verdenssyn og samarbeid	58
2.7 Implikasjoner for studien	59
Kapittel 3 Forskningstilnærming og design	63
3.1 Vitenskapsteoretisk fundament: Etnografi	65
Nyinstitusjonell etnografi	66
3.2 Metodisk tilnærming	70
Observasjon	70
Intervju	70
Fokusgruppeintervju	71
3.3 Utvalg av deltakere	72
Kommuner, skoler og rektorer	73
Fag og kompetansemål	74

Rektorer, lærere og lærerteam.....	74
Observert undervisning i klasser.....	75
3.4 Metodisk gjennomføring	75
Gjennomføring av observasjonene	75
Gjennomføring av intervjuene	76
Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene	78
Å bruke flere metoder	79
3.5 Bearbeidelse av data	80
Datamaterialet	80
Transkripsjoner	83
Å ivareta konteksten	83
3.6 Analyser.....	84
Deskriptiv analyse.....	85
Teoretisk analyse	87
Presentasjon av data	88
3.7 Vurdering av forskningsopplegget	90
Forskerrollen - å være flue på veggen eller gulvet.....	92
Deltakere, intervjuguiden og et asymmetrisk maktforhold	93
Epistemologiske spørsmål	94
Metodiske forbehold	96
3.8 Forskningsetiske betraktninger og utfordringer	97
Frivillig informert samtykke	97
Nytte og belastning	98
Konfidensialitet.....	99
Kapittel 4 Lærerne, skolene og overordnede føringer ved skolene	101
4.1 Fagvik skole.....	101
Den observerte klassen	102
Faglærerne.....	103
Lærerteamet	104
Rektoren.....	104
Skoleeier: kommunen	105
Skolens planer i norsk og samfunnsfag	105
Fagvik sitt kollektive verdenssyn.....	107
4.2 Elevtopp skole	108

Klassen observert i norsk	109
Klassen observert i samfunnsfag	110
Faglærerne.....	111
Lærerteamet	112
Rektoren.....	112
Skoleeier: kommunen	114
Skolens planer i norsk og samfunnsfag	114
Elevtopp sitt kollektive verdenssyn	116
4.3 Skoleledelsens lokale føringer	116
Lokale føringer for læreplanarbeid	117
Kapittel 5 Årsplaner.....	119
5.1 Skolens årsplaner	119
Organisering av året.....	121
Redskaper i årsplanarbeidet – den nasjonale læreplanen og lærebøker.....	124
Bruk av lærebøker.....	126
5.2 Skolens årsplaner i samfunnsfag.....	128
Et vanepreget læreplanarbeid i samfunnsfag	129
Fordeling mellom historie, geografi og samfunnskunnskap	130
Forklaringer på skeiv fordeling.....	133
5.3 Skolens årsplaner i norsk	137
Elevtopp - mer ferdighetsorientert enn Fagvik	138
5.4 Teamenes årsplaner i norsk	140
Nye impulser i læreplanarbeidet i norsk	140
Læreverkets ressursperm	140
Et kompetansemål fra den nasjonale læreplanen i norsk	141
Fagvik: Nytt læreverk og teamets årsplan.....	142
Elevtopp: Kommunal føring og teamets årsplan i norsk.....	146
5.5 Årsplanarbeidet – en oppsummering.....	149
Vaner i årsplanarbeidet	149
Føringer i årsplanarbeidet	151
Oversettelser i årsplanarbeidet.....	152
Kapittel 6 Teamenes og faglærernes læreplanarbeid og verdenssyn	157
6.1 Teamenes oppfattede læreplan	158
Tema- og prosjektarbeid - en varig arbeidsmåte?.....	161

6.2 Teamenes lokale arbeid med læreplaner	163
Lokale føringer for skolens lokale læreplaner i fag	165
Elevorientering.....	167
Elevorientering og lærebøker.....	168
Målstyrte læreplaner og elevgruppens forutsetninger.....	168
Dilemmaer om innhold og kompetanse i et målstyrt læreplanarbeid	170
Lærernes kyndighet i resultatorientert læreplanarbeid.....	171
6.3 Samarbeid mellom lærere i læreplanarbeidet	172
Detaljerte og fleksible føringer i felles arbeid	176
Kriterier for valg av lærebøker – et kollektivt arbeid	177
6.4 Kontroll og vurdering – en del av læreplanarbeidet.....	180
Handlingsrom, variert undervisning og vurdering.....	184
6.5 Teamenes og lærernes læreplanarbeid – en oppsummering.....	184
Vaner i teamenes og faglærernes læreplanarbeid	185
Føringer i teamenes og faglærernes læreplanarbeid	186
Oversettelser i teamenes og lærernes læreplanarbeid	187
Kapittel 7 Arbeidsplaner	189
7.1 Fagviks arbeidsplaner	190
Utforming av arbeidsplaner	190
Fra gjøreplaner til oversiktsplaner	195
7.2 Elevtopps arbeidsplaner.....	197
Utforming av arbeidsplaner	197
Tredelt differensiering av oppgaver og elevens valg	204
7.3 Målene i arbeidsplanene	207
Faglærernes varierte målformuleringer.....	208
Kompetanseorienterte målformuleringer	208
Å analysere kompetansemål etter Blooms taksonomi	209
7.4 Felles og ulike trekk ved skolenes arbeidsplaner	210
7.5 Oppsummering av arbeidet med arbeidsplaner	211
Vaner i arbeidet med arbeidsplaner	211
Føringer i arbeidet med arbeidsplaner	212
Oversettelser i arbeidet med arbeidsplaner	213

Kapittel 8 Fra lokale læreplaner til praksis i klasserommet	217
8.1 De planlagte timene – en oversikt	218
Norsk på Fagvik.....	218
Norsk på Elevtopp.....	219
Samfunnsfag på Fagvik.....	220
Samfunnsfag på Elevtopp	221
8.2 Årsplaner og undervisning.....	222
Norsk og årsplanenes temaer og emner	222
Samfunnsfag og prosjektene	224
8.3 Arbeidsplaner og undervisning.....	225
Målene.....	225
Læremateriell	226
Lærebøker og undervisning	227
Arbeidsmåter og undervisningsmetoder	229
Individuelt elevarbeid	229
Vurdering	230
Kjennetegn på måloppnåelse	232
8.4 De ikke-planlagte aktivitetene	236
De mistede timene.....	237
Eksterne invitasjoner, forventninger og deltakelse	237
Planlegging, kontrakter og tidstyver	238
Brudd i undervisningsmønstre	240
Kollektivt verdenssyn og øyeblikkstolkninger	243
Brudd: forhandlende og urolige elever	244
8.5 Praksis i klasserommet– en oppsummering.....	249
Vaner i undervisningen	250
Føringer i undervisningen	250
Oversettelser i undervisningen.....	251
Kapittel 9 Skolebasert læreplanarbeid – mellom vaner og føringer	255
9.1 Studiens hovedfunn	255
Kollektive handlingsmønstre i læreplanarbeidet	255
Lokale og regulative føringer i læreplanarbeidet.....	258
Lærernes oversettelser i læreplanarbeidet.....	261
9.2 Studiens bidrag til forståelse av læreplanreformer som styringsverktøy	264
Sterke kollektive vaner	264

Lokale føringer og lærernes handlingsrom	266
Endring av lærernes vaner og praksis	269
Lærere tilpasser og etterlever føringer	272
Implikasjoner av studiens funn	273
Lokalt arbeid med læreplanen som styringsverktøy	278
9.3 Videre forskning	280
Litteraturliste	283
Vedlegg.....	1
Vedlegg 3.1 Intervjuguide for faglærere.....	1
Vedlegg 3.2 Intervjuguide for rektorer	4
Vedlegg 3.3 Fokusgruppeintervjuguide for lærerteam	7
Vedlegg 3.4 Intervjuguide, norsklærer og teamleder på Fagvik.....	8
Vedlegg 3.5 Observasjonsskjema	9
Vedlegg 3.6 Kvittering på melding fra NSD	12
Vedlegg 3.7 Samtykkebrev til foreldre	13
Vedlegg 3.8 Dataoversikt for Fagvik skole	14
Vedlegg 3.9 Dataoversikt for Elevtopp skole	18
Vedlegg 3.10 Tematisering av norskindervjuer.....	21
Vedlegg 3.11 Analysematrise i norskindervjuer.....	22
Vedlegg 3.12 Utsnitt av et observasjonsskjema i samfunnsfag	23
Vedlegg 4 Nasjonal læreplan i norsk (LK06) – kompetansemål	25
Vedlegg 5 Nasjonal læreplan i samfunnsfag (LK06) – kompetansemål	27
Vedlegg 6.1 Lærernes kriterier for valg av læreverk	29
Vedlegg 8.1 Planer og observert undervisning i norsk på Fagvik	30
Vedlegg 8.2 Planer og observert undervisning i norsk på Elevtopp	31
Vedlegg 8.3 Planer og undervisning i samfunnsfag på Fagvik.....	32
Vedlegg 8.4 Planer og undervisning i samfunnsfag på Elevtopp	33

Tabelloversikt

Tabell 1 Forkortelser som identifiserer dataene i analysen	81
Tabell 2 Timeplanen til den observerte klassen på Fagvik.....	103
Tabell 3 Timeplanen til klassen jeg observerte i norsk på Elevtopp	110
Tabell 4 Timeplanen til klassen jeg observerte i samfunnsfag på Elevtopp	111

Tabell 5 Overordnede føringer på skolenivå for lærernes læreplanarbeid. R = regulative. N= normative. D= detaljerte.....	118
Tabell 6 Skolenes årsplaner i samfunnsfag ved Fagvik og Elevtopp for skoleåret 2008/2009.....	129
Tabell 7 Oversikten viser antall sider i læreverkene på de tre fagområdene historie, geografi og samfunnskunnskap, to læreplaners fordeling av mål på områdene og fordelingene på skolenes årsplaner for åttende trinn (i prosent).	133
Tabell 8 Skolenes årsplaner i norsk ved Fagvik og Elevtopp for skoleåret 2008/2009	138
Tabell 9 Et utsnitt av teamets årsplan i norsk ved Fagvik. De utvalgte emnene observerte jeg undervisning i.	143
Tabell 10 Teamets årsplan i norsk for 8. årstrinn på Elevtopp	148
Tabell 11 De identifiserte kollektive vanene i lærernes årsplanarbeid. Nummeret referer til deres rekkefølge i analysen. K = kollektiv.	149
Tabell 12 De identifiserte nasjonale og lokale føringene i lærernes årsplanarbeid. Føringene er kategorisert etter om de er regulative (R) eller normative (N) og hvorvidt de er detaljerte (D).	151
Tabell 13 Lærernes identifiserte oversettelser av føringer i årsplanarbeidet. De oversetter med å tilpasse (T) føringene til sitt eksisterende årsplanarbeid, etterleve (E) dem eller oversetter føringene symbolsk (S).....	152
Tabell 14 Lærernes identifiserte vaner i teamenes og faglærernes læreplanarbeid. Nummeret referer til vanenes rekkefølge i analysen. K= kollektiv vane.....	185
Tabell 15 De identifiserte vertikale og lokale føringene i faglærernes og teamenes læreplanarbeid. Føringene er kategorisert etter om de er regulative (R) eller normative (N) og hvorvidt de er detaljerte (D).....	186
Tabell 16 De identifiserte oversettelsene av føringer i teamenes og faglærernes læreplanarbeid. Oversettelsene er kategorisert etter om lærerne tilpasser (T) føringene til sitt eksisterende læreplanarbeid, etterlever (E) dem, avviser (AV) dem eller om de er symbolske (S).	187
Tabell 17 Norskfagets deler av arbeidsplanen i uke 6 og 7 for åttende trinn på Fagvik.....	192
Tabell 18 Samfunnsfagets deler av arbeidsplanen i uke 8 og 10 for åttende trinn på Fagvik.....	193
Tabell 19 Innholdet i samfunnsfag på klassens arbeidsplan til klassen observert i samfunnsfag på Elevtopp i uke 11 og 12.....	199
Tabell 20 Lærernes individuelle og kollektive vaner i arbeidet med arbeidsplanene. K= kollektiv og I= individuell	212
Tabell 21 De identifiserte lokale føringene i faglærernes arbeid med arbeidsplaner. Føringene er kategorisert etter om de er regulative (R) eller normative (N), og hvorvidt de er detaljerte (D).	213
Tabell 22 De identifiserte oversettelsene av føringer i faglærernes arbeid med arbeidsplanene. Lærerne etterlever (E) dem, lager parallelle (P) strukturer, tilpasser (T) føringene til sitt eksisterende læreplanarbeid eller avviser (AV) dem.	214
Tabell 23 Lærernes kollektive vaner i undervisningen. K=kollektiv.	250
Tabell 24 De identifiserte nasjonale og lokale føringene i lærernes undervisning i klasserommene. Føringene er kategorisert etter om de er regulative (R) eller normative (N) og hvorvidt de er detaljerte (D).....	251
Tabell 25 Lærernes identifiserte oversettelser av føringer i undervisningen. De tilpasser (T) dem til sitt eksisterende læreplanarbeidet, etterlever (E) dem eller avviser (AV) dem.	252

Figuroversikt

Figur 1 Læreplanens fire komponenter (Taba, 1962, p. 425).....	6
Figur 2 Studiens metodiske design for å undersøke læreres lokale arbeid med nasjonale læreplanen på flere nivåer på to skoler.....	64
Figur 3 Det eksisterende læreplanarbeidet med konkrete lærere og fag i konkrete klasser med vaner og rutiner som bruker redskaper og gjør oversettelser omgitt av vertikale føringar og forventninger.	65
Figur 4 Fagvik skoles lokale planer i norsk og samfunnsfag, samt den nasjonale læreplanen i norsk og samfunnsfag. Bokser med bindestreker betyr at planene ikke var fysisk tilgjengelige.	106
Figur 5 Elevtopp skoles lokale planer i norsk og samfunnsfag, samt den nasjonale læreplanen i norsk og samfunnsfag. Bokser med bindestreker betyr at planene ikke var fysisk tilgjengelige.	115
Figur 6 Halve årsplanen på åttende trinn ved Elevtopp våren 2009.	120
Figur 7 Halve arbeidsplanen på Fagvik for klassene på åttende trinn i uke 6 og 7.	191
Figur 8 Forsiden til klassens arbeidsplan til klassen observert i norsk på Elevtopp for uke 11 og 12.	197
Figur 9 Baksiden til klassens arbeidsplan til klassen observert i norsk på Elevtopp for uke 11 og 12.	198
Figur 10 Faglærerens individuelle arbeidsplan i samfunnsfag på Elevtopp skole.....	201
Figur 11 Faglærerens individuelle arbeidsplan i norsk på Elevtopp.	202
Figur 12 Vurderingsskjema for skriftlige arbeider i norsk med gradert måloppnåelse relatert til karakter.....	233
Figur 13 Fordeling mellom kollektive og individuelle vaner i lærernes skolebaserte læreplanarbeid.	256
Figur 14 Fordelingen av føringar i det skolebaserte læreplanarbeidet etter om de var lokale, nasjonale eller både nasjonale og lokale, og om føringene var regulative eller normative.....	258
Figur 15 Lærernes oversettelser i det skolebaserte læreplanarbeidet presentert samlet på tvers av skoler og nivåer. De tilpasser (assimilerer), etterlever (følger), lager symbolske strukturer (kopier), avviser, lager parallelle strukturer og omvandler (akkomoderer).....	261

Kapittel 1 Læreplanens vei til praksis

Nasjonale læreplaner beskriver hvilke verdier, interesser og kunnskaper et samfunn mener skal prioriteres i opplæring av barn og unge (Engelsen, 2003). Denne studiens tema er hvordan de nasjonale læreplanene fungerer som styringsverktøy og hvordan de blir oppfattet og praktisert på skolenivå, spesielt når det innføres nye nasjonale læreplaner. Lærere på ulike nivåer i en skoleorganisasjon oppfatter, oversetter, arbeider med og bruker læreplaner, hvilket gjerne kalles lærernes lokale eller skolebaserte læreplanarbeid (Engelsen, 2006).

Læreplanarbeidet blir brukt i ulike former og varianter i mange land for å stimulere nytenkning og utvikling av kvalitet i opplæring (Law & Nieveen, 2010). Bakgrunnen for det skolebaserte læreplanarbeidet er behovet for et utdanningssystem som evner å reagere raskt på pluralisme og lokalt mangfold i bred forstand og utvikle fleksible og lokale læreplaner (Law & Nieveen, 2010; Moos, Krejsler, & Kofod, 2007).

I Norge har denne tenkningen om et lokalt læreplanarbeid vokst fram siden 1970-tallet, og den ble reaktualisert av reformene etter tusenårsskiftet gjennom Kunnskapsløftets bestemmelser om «nasjonale mål, tydeligere ansvars plassering og økt lokal handlefrihet» (St.meld.nr.30, 2003- 2004, p. 9). Prinsippene for den økte lokale handlefriheten i arbeidet med læreplanen blir i stortingsmeldingen oppsummert slik: «*Innenfor rammen av klare, forpliktende kompetansemål er det et profesjonelt ansvar hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk for å nå disse målene*» (ibid. p. 35). Myndighetene ønsket ikke å gi detaljerte retningslinjer fra nasjonalt nivå. Med Kunnskapsløftet legges dermed det skolebaserte læreplanarbeidet inn i en ny målorientert kontekst hvor læreplanen går fra å være innholdsorientert til å bli utbytteorientert. Ansvar for hvordan elever skal nå målene blir desentralisert til skoleeiere og lærere og er et profesjonelt ansvar.

De første synspunktene fra forskerhold på Kunnskapsløftets læreplan (LK06), var at LK06 ville føre til en ensretting av opplæringen (Løvlie, 2004), vektlegging av resultater fremfor prosess (Telhaug, 2005) og effektivisering av skoler (Engelsen, 2006; Moos, 2006). Reformen

ville bety en reorientering fra elevens behov til samfunnets behov (Telhaug, 2005) og få betydning for realisering av enhetsskolen (Mikkelsen, 2001). Hølleland (2007) hevdet at reformen innførte styring basert på nyliberalistisk tenkning, og andre hevdet at LK06 representerte en dreining av skolens orientering fra fellesskap til individ (Bachmann & Haug, 2006) og anla et mekanisk syn på læring (Lyngsnes & Rismark, 2007). Flere konstaterte at et lokalt arbeid med læreplaner ville stille nye og omfattende kompetansekrav til lærerne, både faglig og didaktisk (Bergem & et. al, 2006; Børhaug, 2007; Engelsen, 2006; Kjærnsli, 2007). Blant lærerne skapte reformen først og fremst uro for at tiden de nå måtte bruke på lokale utviklings- og kvalitetsprosesser, vil gå utover i deres undervisning i klasserommet (Sandberg, 2010; Snekkerhaugen, 2013).

Realiseringen av Kunnskapsløftet ga god grunn til å reise spørsmål om lærerne ville, og eventuelt på hvilken måte de ville endre sin pedagogiske praksis som følge av en ny læreplan. Tradisjonelt har det vært hevdet at skoler løsriver sin undervisning fra nye krav (J. W. Meyer & Rowan, 1977), og at lærere ikke tilpasser seg til sentralt initierte læreplanreformer (P. Aasen, 1999). Imsen (2003b) har hevdet at de driver privatisert praksis inne i klasserommet og lukker døren bak seg, til nye styringsidéer har flydd forbi. Enkelte mener at lokale planer skisserer mulige forandringer, men at de har liten betydning for lærernes pedagogiske praksis (Brunsson, 2002; Coburn, 2004; Engelsen, 2008; J. W. Meyer & Rowan, 1977). Manglende endringer som følge av læreplanreformer hviler ofte på to forklaringer: For det første at skoler har sterke tradisjoner som overlever alle reformer, og for det andre at skoler endrer reformer like mye som reformer endrer skoler (P. Aasen, 1999; Coburn, 2004; Engelsen, 2009; Haug, 2004a; Sarason, 1991).

Samtidig som forskerne uttrykker skepsis til hvilken betydning lokale planer har, sier norske lærerne at den nasjonale læreplanen er et av deres «*viktigste planleggingsredskap*» (Imsen, 2003, p. 146). Den dominerende forståelsen av skoler som lite endringsvillige gir begrenset innsikt i hvordan læreplaner endrer læreres undervisning. Coburn (2004) stiller spørsmål ved påstandene om fravær av endring ved nye læreplaner. Hun viser hvordan noen elementer fra nye læreplaner straks blir en del av lærernes undervisning, mens andre aldri blir en del av klasserommets praksis. Over tid kan imidlertid «nye» pedagogiske idéer endre læreres praksis gjennom å utvikle deres verdenssyn, det vil si deres pedagogiske kunnskaper, erfaringer og vaner (ibid.).

Vaner og rutiner beskriver institusjonaliserte handlinger som ansatte på en arbeidsplass har

utviklet over tid, som de har erfart fungerer i praksis og som de ofte tar for gitt som den riktige måten å jobbe på (Löfström, 2003). Lærernes vaner er uttrykt gjennom deres pedagogiske verdier, forståelse, læringssyn og praksis. Disse vanene kan være kollektive og delt av lærerne på en skole eller et team, eller de kan være individuelle. De institusjonaliserte handlingsmønstrene er essensielle, siden det er gjennom disse mønstrene lærerne forstår, oppfatter, oversetter, konkretiserer og gjennomfører nye læreplaner. Lærerne forstår det nye med utgangspunkt i sin eksisterende pedagogiske praksis (Coburn, 2004). Nye læreplaner vil med andre ord derfor fortolkes gjennom skolenes og lærernes institusjonaliserte handlinger, og være basert på eksisterende vaner og rutiner.

Nye pedagogiske idéer representerer ulike typer av ytre og indre press på lærernes arbeid, og denne studien har i hovedsak konsentrert seg om den vertikale styringen i læreplanarbeidet, og hvilken betydning den har for læreplanarbeidet. Nye instruksjoner for pedagogisk praksis gjennom nasjonale og kommunale føringer har som mål å endre eksisterende praksis. Disse pedagogiske instruksjonene kan være generelle og vage, eller konkrete og detaljerte i sin utforming. I motsetning til vanene som lærere har erfart fungerer i praksis, er konsekvensene av nye nasjonale læreplaner og føringer for pedagogisk praksis ofte ukjente for lærerne.

I Norge viste evaluering av Læreplanen av 1997 (L97) at den nasjonale læreplanen ikke ble brukt etter intensjonen. Ifølge Haug (2004 a) tapte den forrige nasjonale læreplanen L97 sin styrende funksjon fordi den var en *omfattende* og *ambisiøs* plan. Dette fikk lærere til å velge blant læreplanens mål for at elevene skulle klare å henge med på undervisningen (Solstad, Rønning, & Karlsen, 2003). Kvalitetsutvalget¹ hadde en annen forklaring, og mente L97 var *uklar* på hva som var nasjonale føringer og hva som kunne bestemmes lokalt. Nasjonale læreplaner får, på grunn av deres kompromisser mellom ulike interesser og ønsker, lett en harmoniserende form med overordnede, omfattende og lite konkrete mål. Læreplaner tilslører på den måten dilemmaer og avveininger som lærerne må håndtere i sin planlegging og gjennomføring av undervisning (Engelsen, 2009; Sigurgeirsson, 1992).

Det er stilt spørsmål om nasjonale læreplaner med en begrenset endringsevne har utspilt sin rolle (Moos et al., 2007). I internasjonal politikktutforming er det imidlertid lite som tyder på at politikere vil gi fra seg kontrollen over læreplanen (K. J. Kennedy, 2010). Da handler arbeidet med læreplanen på den ene siden om hvilke tilpasninger som er akseptable og blir

¹ Kvalitetsutvalget ble oppnevnt av regjeringen Stoltenberg 5. oktober i 2001. Det fikk etter regjeringsskiftet den 19. oktober 2001 (Bondevik 2) et endret mandat. Utvalget utarbeidet et av Kunnskapsløftets sentrale dokument NOU 2003 *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle.*

oppmuntret (ibid.), altså hvor *stort* handlingsrommet er (Telhaug, 2005), og på den andre siden hvordan lærerne reagerer på ytre press og deres evne til å *se* det pedagogiske rommet (Engelsen, 2006). Hvilke frihetsgrader lærerne *har* og *tar* i arbeidet med å oversette læreplanen til sin pedagogiske praksis, syns derfor å være sentralt i det lokale læreplanarbeidet. Flere har studert hvilke betingelser læreplanens utforming gir læreplanarbeidet (Karseth & Engelsen, 2013; Rønning et al., 2008), mens færre har undersøkt betydningen av lærernes institusjonaliserte vaner ut over å forstå dem som mulige reformbarrierer (March & Olsen, 1983).

Læreplanforskning har ofte vært normativ og fokusert på hva som *bør* være, eller den har hatt vellykket implementering av læreplaner og utdanningsreformer i fokus. Forskningen har i mindre grad problematisert det som *er* og faktisk skjer i skolen (Engelsen, 2003), eller hvilke tilpasninger det blir oppmuntret til (K. J. Kennedy, 2010). Det er lite kunnskap om hvordan lærerne organiserer, planlegger og gjennomfører undervisningen, hvilket grunnlag de bygger på (Børhaug, 2007), og hvordan læreplanen som styringsstrategi faktisk virker i praksis (Imsen, 2007). Utdanningsforskning har gjerne tatt styring for gitt og behandlet styring som et teknisk spørsmål (Lindblad, Johannesson, & Simola, 2002). Flere tar til orde for at læreplaners tvetydighet ikke tas på alvor.

Vertikale styringsverktøy som nasjonale læreplaner, har hva Røvik (2007) kaller en medfølgende problemforståelse. Det vil si at læreplanene forstår problemer på en bestemt måte, og Røvik (2007) har vist hvordan slike problemforståelser har en reformutløsende og endrende kraft hvis de får aksept hos ledelsen av en virksomhet. I en skoledebatt preget av argumenter som uklare mål, manglende styring og manglende læringskultur kan det eksempelvis gis lettere aksept til en ny læreplan og tilhørende dokumenter med vekt på tydelige mål, resultater og ansvars plassering, siden debattens argumenter og læreplanen har en sammenfallende forståelse av problemene.

Problemstillinger

Hvordan lærerne opplever nasjonale læreplaner og hvordan de bruker lokal handlefrihet i arbeidet med læreplaner, hvilke vaner de har og hvordan arbeidet påvirkes av den vertikale styringen, er sammensatt. Det gjør at denne studien vil bevege seg langs tre dimensjoner i studiet av lokalt læreplanarbeid. Den ene dimensjonen følger *den vertikale styringslinjen* nasjonalt og lokalt, mens den andre konsentrerer seg om *hvilke kollektive og individuelle vaner* lærerne har. Disse er utgangspunkt for studiens tredje dimensjon som er lærernes

oversettelser av vertikal styring til pedagogisk praksis. *Vertikal styring* forstås i denne studien som *nasjonale og lokale føringer*. Det betyr den nasjonale læreplanen og de forventningene og føringene som introduseres ovenfra sammen med læreplandokumentet. De *lokale føringene* er i hovedsak skoleeier og skoleledelsens oversettelser av de nasjonale føringene. I tillegg kommer det indirekte føringer inn fra sidelinja som for eksempel gjennom lærebøkene. I begrepet *nasjonal læreplan* inkluderer jeg læreplandokumentet, samt alle dokumenter og tiltak i det nasjonale læreplansystemet som utdyper læreplanens føringer. Det er stortingsmeldinger, opplæringsloven, forskrifter, vektlagte temaer i opplæring og implementering, kontroll- og vurderingsordninger, statlig kontroll av skoler, veiledere og ulike rundskriv. Med *lokalt læreplanarbeid* menes den planleggingen som skjer på skole-, team- og lærernivå og som kommer til uttrykk i ulike skriftlige lokale læreplaner. Med *pedagogisk praksis* menes lærernes *gjennomføring av undervisning*. *Oversettelsene* beskriver i denne studien lærernes ulike tolkninger av eller responser på de nasjonale og lokale føringene. Sammen danner de tre dimensjonene, *lærernes vaner*, *de vertikale føringene* og *deres oversettelser*, studiens analytiske redskaper. Hovedproblemstillingen er:

Hvordan fungerer det lokale arbeidet med den nasjonale læreplanen som styringsverktøy?

Denne besvares gjennom følgende delproblemstillinger:

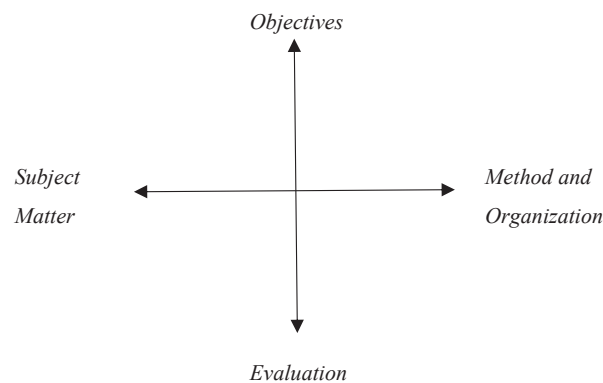
- *Hvilke kollektive og individuelle vaner gjør seg gjeldende i lærernes skolebaserte læreplanarbeid?*
- *Hvordan blir lærernes pedagogiske praksis og deres kollektive og individuelle vaner i læreplanarbeidet influert og endret av utdanningssystemets nasjonale og lokale føringer i den vertikale styringslinjen?*
- *Hvordan oversetter lærerne den nasjonale læreplanen til pedagogisk praksis?*

For å belyse disse spørsmålene har jeg i denne studien undersøkt lærernes arbeid med å oversette læreplanen. Undersøkelsen er avgrenset til fagene norsk og samfunnsfag på åttende trinn. Gjennom et feltstudie fulgte jeg arbeidet til lærere på to ungdomsskoler våren 2009. De to skolene ligger i hver sin kommune og i hvert sitt fylke. Jeg har undersøkt hvilke vaner, nasjonale og lokale føringer og oversettelser som preget de ulike nivåene i læreplanarbeidet, hvorvidt lærernes vaner var individuelle eller kollektive, hvilke likheter og forskjeller det var mellom læreplanarbeidet i fagene og på skolene, og hvordan vertikale føringer influerte og endret lærernes eksisterende vaner og rutiner.

1.1 Vertikal styring gjennom nasjonale læreplaner

Nasjonale læreplaner har tradisjonelt vært statens viktigste vertikale styringsverktøy for å formidle hva barn og unge skal lære (Engelsen, 2003; Engelsen, 2009). Hilda Taba (1962), en anerkjent læreplanteoretiker, vektlegger at læreplanen er en plan for å lære. Ved hjelp av Tabas (1962) klassiske modell for læreplaner sees det nærmere på hva den nasjonale og vertikale styringen har vektlagt i nyere norske læreplaner, og hvilke føringer de har gitt for lærernes lokale arbeid med læreplanen. Styringsverktøys historiske utvikling er en viktig kilde for å forstå aktørers vaner (Löfström, 2003).

Taba (1962) var opptatt av at læreplaner skal utvikles av lærere, nedenfra og opp, og hun jobbet tett med Tyler og hans rasjonale om målstyring (Imsen, 2016). I sin modell forsøker Taba (1962) å forene to didaktiske tradisjoner (figur 1). Den horisontale aksene beskriver den tyske dannelsesstradisjonen, mens den vertikale beskriver den angloamerikanske



Figur 1 Læreplanens fire komponenter (Taba, 1962, p. 425).

eller teknologiske forståelsen av undervisning og læring (Imsen, 2016, p. 288). Modellen framstiller læreplaner med fire komponenter: mål, lærestoff, metode og evaluering. Målene utgjør de overordnede perspektiver og kriterier, lærestoffet beskriver læreplanens faglige innhold, og metodene omfatter lærernes organisering og pedagogiske tilrettelegging av undervisningen. Den siste komponenten i modellen er evaluering eller vurdering av elevens framgang. Disse fire komponentene står i relasjon til hverandre, og de må være i indre samsvar med hverandre. Ifølge Taba (1962) designes læreplaner av disse fire komponentene, men hvilke av de fire komponentene som vektlegges kan variere. Den følgende historiske

skissen av norske læreplaner kan struktureres etter modellens komponenter, og jeg legger mest vekt på Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06)².

Den tyske didaktikktradisjonens innflytelse på norske læreplaner

Fra 1900 og fram til 1970 handlet diskusjonene i norske læreplaner om balansen mellom formidling av faglig innhold kontra elevaktiviserende arbeidsmåter (Engelsen, 2003).

Debatten foregikk langs den horisontale aksene i modellen til Taba (1962).

Normalplanene fra 1939 (L39) var de første detaljerte læreplanene som alle lærere i Norge måtte bruke (Engelsen 2003). De var preget av det overordnede prinsippet om å utvikle en ensartet folkeskole for alle elever i hele landet. Normalplanene innførte minstekrav for faglig kunnskap, vektla respekt for den enkelte elevens egenart og bygde på arbeidsskoleprinsippet. L39 kan kritiseres for å legge stor vekt på det som benevnes som metoder hos Taba (1962), men minstekravene til innhold gjorde at den i praksis fungerte som en innholdstung læreplan (J. Bakken, 1973; Engelsen, 2003).

Fram mot Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole av 1960 (L60) ble skoledebatten dominert av diskusjoner om struktur og organisering heller enn pedagogikk og undervisning (Engelsen, 2003). Det handlet om 9-årig grunnskole, skoleplikt og enhetsskole. Elevtilpasset undervisning var et tema og ble løst ved hjelp av organisatorisk differensiering av elever på tvers av klasser gjennom ulike kursplaner i norsk, matematikk og engelsk. L60 viderefører metodefokus fra L39 (J. Bakken, 1971), og beveget seg fortsatt langs den horisontale aksene hos Taba (1962).

Etter endt forsøksperiode med 9-årig skole og ny lov om grunnskolen i 1969 ble det utarbeidet en ny nasjonal læreplan, Mønsterplanen av 1974 (M74). Her ble sammenholdte klasser og pedagogisk differensiering i klasserommet vektlagt. I utvalget som jobbet med ny læreplan fikk forholdet mellom lærestoff og arbeidsmåter stor oppmerksomhet, minstekravene til innhold ble fjernet og en mer individualisert undervisning ble vektlagt (Engelsen, 2003). M74 var utformet som en rammeplan, hvor lærestoffet ble presentert i treårsbolker med veiledende progresjon. Planen foreslo innhold og arbeidsmåter, men lærerne og skolene fikk stor frihet i å planlegge og utforme undervisning.

² Fremstillingen støtter seg på Bakken (1971, 1973), Engelsen (2003), Volckmark og Telhaug (1998, 1999) og Telhaug (2005).

Mønsterplanens frihetsprinsipp ble imidlertid opplevd som en byrde for lærerne, og de var usikre på hvordan de skulle bruke sin pedagogiske frihet (Monsen & Ålvik, 1980, p. 11). I praksis førte dette til at lærerne i liten grad benyttet seg av friheten de fikk, og M74 fungerte som en minstekravplan (Engelsen, 2003). Lærerne forstod mønsterplanen (M74) ved hjelp av de erfaringene og vanene de hadde utviklet i arbeidet med L60. Andre hindringer for å ta i bruk av M74 sitt frihetsprinsipp var eksamen, karakterer, mengden av lærestoff, tilgjengelig tid, skolens struktur og foreldres forventninger (Engelsen, 2003). Lærebøkene ble gjort til kjernepensum, og konklusjonen var at lærerne hadde behov for kriterier som klargjorde vektning og organisering av stoff (Monsen & Ålvik, 1980). Når læreplanens grunnstrukturer ikke klargjorde dette, fylte andre verktøy og redskaper det pedagogiske rommet.

Mellom progressiv og restaurativ pedagogikk

I perioden 1970 til 2000 ble forholdet mellom progressiv og restaurativ pedagogikk debattert (Telhaug, 2005). Den progressive pedagogikken tar enkelt sagt utgangspunkt i barnets forutsetninger og behov, mens den restaurative tar utgangspunkt i faglige tradisjoner og samfunnets behov for kompetanse hos framtidig arbeidskraft (Engelsen, 2003).

Mønsterplanen av 1987 (M87) vektla både tradisjonell kunnskap og barnets behov, samt skolemiljøets betydning for elevenes læring. Den røde tråden var tilpasset opplæring for den enkelte elev innenfor klassens ramme (Engelsen, 2003, p. 55). Lærestoffet skulle tilpasses eleven i mengde og vanskegrad, og arbeidsmåter og organisering skulle gi muligheter for alle elever, uavhengig av kjønn og sosial bakgrunn. Med M87 ble de overordnede målene og prinsippene i læreplanens grunnstruktur igjen endret, og balansen på Tabas (1962) akse mellom innhold og metoder gikk i retning av sterkere styring av innholdet.

Alle læreplaner krever et lokalt arbeid med læreplaner, men det er M87 som får æren for å ha innført lokalt læreplanarbeid i Norge (Engelsen, 2003; Engelsen, 2006). Denne nasjonale læreplanen skulle konkretiseres på måter som fikk fram lokalsamfunnets kultur og miljø. Det startet med det såkalte Lofotprosjektet (Høgmo, Solstad, & Tiller, 1981; Solstad et al., 2003) under M74 og fortsatte med M87. Idéen var at skolens innhold skulle tilpasses elevenes hverdag og bruke lokalt forankret lærestoff. Eksempelvis skulle elever i Lofoten lære om planter som vokste der de bodde, og ikke om planter som vokste på Østlandet. Arbeidet var preget av en demokratisering av skolens innhold, noe som stod sterkt internasjonalt den gang (Law & Nieveen, 2010).

Arbeidet med læreplanen skulle i denne perioden også utvikle lærerne profesjonelt til å ta begrunnede beslutninger om undervisningens *hva* (delmål og innhold) og *hvordan* (metoder og arbeidsmåter). Idealet var teoristyrte lærere (Engelsen, 2003), og det skulle nås gjennom lokal utforming av læreplaner. M87 orienterte seg også mot lærerne på en skole som et kollektiv. Lærerkollegiet skulle planlegge i fellesskap og samordne skolens arbeid på måter som ga dem støtte og veiledning, men ikke så detaljert at det styrte undervisningen til den enkelte lærer (ibid.). Etterhvert ble det antydnet at det fantes to typer av lokalt lærestoff: det som var basert på lokale forhold og det som var lokalt utformet. Grunnskolerådet skilte derfor i 1985 mellom lærestoff om lokale forhold og lokalt utviklede læreplaner om generelt stoff (Engelsen, 2003, p. 57). Det lokale læreplanarbeidet i M87 skulle både omfatte generelt og lokalt lærestoff, og grunnskolerådet utga et veiledningshefte om lokalt læreplanarbeid (ibid, p. 58).

En evalueringsstudie gjennomført av Bjørnsrud (1993) fant store forskjeller i lærernes erfaringer og forståelser av det lokale arbeidet med M87. Eierforholdet til de lokale læreplanene var hos lærerne og skolene, og verken foreldre eller skolesjefer var særlig involvert i arbeidet. Han fant at det lokale arbeidet kunne bli for lokalt og skape problemer for elever som flyttet, og mer prinsipielt for den felles kulturarven. Læreplanens treårige utforming bidro til å forsterke dette. Lærerne opplevde også læreplanarbeidet som svært tidkrevende (Bjørnsrud, 1993). De mente at den generelle delen av læreplanen burde vært mer *konkret* utformet (Engelsen, 2003, p. 61). De overordnede målene gjorde at det faglige innholdet og lærestoffet preget debatten, men den var også sterkt påvirket av elevenes forutsetninger (ibid.). Debatten var under M87 fortsatt på den horisontale aksens i Tabas modell gjennom sitt fokus på balansen mellom innhold og metode.

Fra innhold og metoder - til mål og vurdering

Den norske skoledebatten tok så en annen retning på 1990-tallet. Ifølge Volckmar og Telhaug (1998; 1999) startet denne vendingen med en vektlegging av effektiv kunnskapsformidling i norske partiprogram fra 1993, begrunnet i de raske endringene i arbeidslivet (ibid.). Telhaug (1994) mener den generelle delen av læreplanen fra 1993 (L93) for grunnskolen og den videregående skolen er et kompromiss mellom det fag- og kunnskapsorienterte perspektivet og det barnesentrerte perspektivet. Kunnskapsorienteringen var imidlertid sterk (Engelsen, 2003). I tillegg ble «*Broen*» utviklet for å binde læreplanens generelle del sammen med de fagspesifikke. Broen har prinsipper for grunnskolens oppbygning, organisering og innhold, og

vektlegger læreren som en faglig og autoritativ formidler av et klart lærestoffvalg og med en tydelig progresjon. Læreplanen av 1997 (L97) med den generelle delen (L93), Broen og de nye læreplanene i fag beskrev tydelig og detaljert både hvilket innhold og hvilke metoder som skulle brukes i organisering av undervisning.

Særlig fikk kravet om tema- og prosjektarbeid i undervisningen oppmerksomhet³ (Solstad et al., 2003). Sammen med læreplanmålenes tydelige føringer for innhold og metoder i prosessmål eller gjøremål var dette en klar endring av den nasjonale og vertikale styringen. At mål i større grad ble vektlagt, må ses i sammenheng med den generelle innføringen av målstyring i offentlig sektor fra begynnelsen av 1990-tallet (St.meld.nr.37, 1990 - 91). I L97 var dermed tre av fire komponenter i Taba (1962) sin grunnstruktur omfattende beskrevet. Det lokale arbeidet med læreplanen handlet i L97 om lokalbasert lærestoff og ikke minst om «metoden» tema- og prosjektarbeid, ifølge Haug (2004a, 2004b). Sammenlignet med M87 var lærernes handlingsrom i læreplanarbeidet noe redusert grunnet mer detaljert styring i L97.

Kunnskapsløftets læreplan – en teknokratisk læreplantradisjon

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) ble høsten 2006 innført i norsk skole for barneskolen, ungdomskolen⁴ og den videregående skolen. Intensjonen med reformen var å utvikle skolens «Kultur for læring» (St. meld. nr. 30 2003-2004) og gi alle elever like utviklingsmuligheter basert på likeverd med *forsterket*, tilpasset opplæring (Rundskriv F-13/04, NOU 2003:16). LK06 har resultatmål som beskriver hva eleven skal vise av kompetanse etter endt opplæring (NOU 2003:16). Integret i kompetansemålene har LK06 fem grunnleggende ferdigheter. Disse er å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og bruke digitale verktøy. Kompetansemålene skal lærerne og skoleeierne⁵ konkretisere i lokale læreplaner (Rundskriv F-13/04). Hvorvidt resultatet skal være lokale læreplaner, har underveis i implementering vært noe uklart kommunisert (Dale, Engelsen, & Karseth, 2011). Planarbeidet begrunnes i LK06, som det gjorde i M87, med en utvikling av lærernes profesjonalitet fra å være metodestyrt til å bli teori styrt (Engelsen, 2003). Det lokale arbeidet med læreplanen var statens hovedprioritering i 2006, 2007 og 2008 (P. Aasen, Prøitz, & Rye, 2015).

³ Av den generelle oversikten over tidsbruk framgår det at tema- og prosjektarbeid skal utgjøre 60 % av samlet tid på småskoletrinnet, 30 % på mellomtrinnet og 20 % av samlet årstimetall på ungdomstrinnet (Læreplanverket av 1997, p. 83).

⁴ Barneskolen og ungdomsskolen utgjør grunnskolen.

⁵ Skoleeier er fylkeskommuner, kommuner eller private eiere.

Det nye med LK06 er at skoleeier eller kommunen ansvarliggjøres for skoler og læreres arbeid, og at det stilles sterkere krav til vurdering av elevenes måloppnåelse gjennom økt fokus på dokumentasjon og kontroll. Dette skjer gjennom de nasjonale prøvene i lesing, regning og engelsk på 5. og 8. årstrinn og lesing og regning på 9. årstrinn, og gjennom eksamen etter 10. årstrinn og i avsluttende fag på alle trinn i den videregående skole. Kunnskapsløftets læreplan (LK06) er tredelt. Den inneholder den generelle delen, som er identisk med L93, prinsipper og rammer for opplæring og læreplaner for fag. Læreplanene for de enkelte fag er strukturert i hovedområder som samlet skal uttrykke elevens helhetlige kompetanse i faget. I grunnskolen er kompetansemålene satt for 2. trinn og/eller 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn⁶. Det betyr at målene må fordeles på det enkelte klassetrinn, og de må konkretiseres. På videregående skole er kompetansemålene fordelt på år. Læreplanene i fag er, der hvor det er mulig, gjennomgående for hele skoleløpet for å synliggjøre fagets progresjon og sammenheng.

I forhold til L97 blir Kunnskapsløftets læreplan oppfattet som å gi anvisninger for undervisningens innhold og metoder. De detaljerte beskrivelsene i L97 er erstattet med kompetansemål som eleven skal ha nådd ved utgangen av hvert hovedtrinn på grunnskolen⁷. I L97 beskrev målene hva *elevene skal gjøre* med et konkret innhold, mens målene i LK06 beskriver hva den enkelte *eleven skal kunne utføre* eller ha oppnådd kompetanse i (Dale, 2009). Hensikten er at målutformingen tydelig skal vise for elev, foreldre og lærere hvilken fagkompetanse eleven skal nå. Målene skal imidlertid forstås relativt, og har til hensikt å gi hver enkelt elev høyest mulig måloppnåelse (Børhaug, 2007).

Læreplaner i fag har blitt revidert i både 2010 og 2013. For grunnskolen medførte versjonen fra 2010 få endringer, mens versjonen fra 2013 har mange endringer i kompetansemålene for 8. – 10. trinn. Enkelt oppsummert har læreplaner i fag nå mer rendyrkede kompetansemål med mindre innhold. Detaljerte krav til for eksempel *hvilke temaer* som skal gjennomgås i norsk, er i den nyeste versjonen utelatt, og i samfunnsfag har det kommet inn et nytt hovedområde *Utforskeren*, som tydeligere vektlegger samfunnsvitenskapelig tenkning og metoder. Jeg har forholdt meg til kompetansemålene for 8. – 10. årstrinn slik de står i 2006/2010 utgavene på grunn av mitt tidspunkt for datainnsamling i 2009.

⁶ Norsk grunnskole har ti klassetrinn – fra 1 til 10 klasse.

⁷ Norsk grunnskole er delt i tre trinn – småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

LK06 flyttet den nasjonale læreplanen fra det Goodlad et. al. (1979) kaller læreplanens substansielle side til læreplanens teknisk- og rasjonelle side gjennom sitt fokus på beslutnings- og kontrollprosesser. LK06 kan dermed ikke plasseres inn i den tradisjonelle debatten i norsk skole om balansen mellom fagformidling og elevaktiverende arbeidsmåter (Engelsen, 2008; Mikkelsen, 2001). Denne debatten er nå overlatt til profesjonelle og ansvarliggjorte lærere og deres skoleeiere gjennom deres lokale arbeid med læreplanen. Kunnskapsløftets intensjon var å desentralisere makt gjennom å ansvarliggjøre det lokale nivået (skoleeiere, skoler, lærere). Måten makten ble desentralisert på, var ny for skoleverket. Det skjedde gjennom at læreplanen beveget seg vekk fra den nordeuropeiske tradisjonen med vektlegging av utdanningens innhold og form, til den angloamerikanske eller teknokratiske med fokus på kontroll av resultater, gjerne via tester (Dale, 2009). Kunnskapsløftet representerte på den måten en overgang fra tysk lisenstradisjon, hvor mye var overlatt til lærernes skjønn, til en måltradisjon hvor systemet i større grad setter standardene for opplæringen. Denne utviklingen er i tråd med læreplanutviklingen i både Sverige og England og følger den generelle trenden fra regelstyring til målstyring. Det argumenteres for at trenden representerer en konservativ restrukturering av skolen (P. Aasen, 1994; Engelsen, 2008; Karlsen, 2006). Kunnskapsløftet kan på denne måten forstås som en styringsreform som strukturelt fordeler makt på andre måter enn før ved å løfte fram, og samtidig ansvarliggjøre det lokale nivået gjennom kravene til det lokale arbeidet med læreplanen (Dale, 2009; Karlsen, 2006).

Føringer i LK06 for læreplanarbeidet

Fra flere hold kom det tidlig signaler om bekymring i forhold til hvilke motstridende føringer læreplaner for fag gav for lærere i deres tolkninger av læreplanen. Engelsen og Karseth (Engelsen, 2008; 2007) viser gjennom sine undersøkelser at den nasjonale læreplanen består av minst tre forskjellige kunnskapssyn. Den generelle delen har et innholdsdrivet og nykonservativt syn på læring, prinsippene for opplæring har en prosessdrivet, elevsentrert og et individualistisk syn, mens læreplaner i fag er måldrevet og instrumentalistisk. De tre delene av læreplanen fremmer altså tre ulike vertikale føringer for lærerne som innbyrdes framstår som krevende å forene, i forhold til hvordan opplæring og undervisning av elever skal skje, og de gir lærerne tre forskjellige handlingsrom.

Nordlandsforskning (Rønning et. al 2008) konkluderte etter å ha analysert læreplanen i norsk, at kompetansemålene varierer fra å være konkrete til omfattende og vide, hvilket krever at de

må brytes ned til delmål (p.11). Målene ble oppfattet som utydelig på hvordan progresjon og gradvis måloppnåelse skal skje (ibid.). Rønning (2008) mener læreplanen i norsk gjennom kompetansemålenes verb angir retning for faglig progresjon, grunnleggende ferdigheter og arbeidsmåter gjennom å bruke verb basert på høyere nivåer i Blooms (Bloom & Krathwohl, 1956) taksonomi, mens læreplanen i samfunnsfag vektlegger de grunnleggende ferdighetene i ulik grad (Rønning et. al 2008).

Olsen (2008) kategoriserte kompetansemålene fra læreplaner i fag i fire forskjellige hovedtyper. Han fant mål som krever en klar progresjon, mål som krever emnekart, episodiske mål og kontinuerlige mål. De første målene er typiske for fag som norsk og matematikk og krever en systematisk og trinnvis utvikling med rom for individuell tilrettelegging for den enkelte elev. Den andre målkategorien mener Olsen (2008) preger fag som samfunnsfag, hvor innholdet i målene må analyseres og fordeles på årstrinn. Den tredje målkategorien er engangsforeteelser som å overnatte ute i kroppsøving, og den fjerde hovedtypen er de kontinuerlige målene. Disse målene er det vanskelig å avgrense, og de kan relateres til elevenes personlige utvikling. Hans konklusjonen peker i samme retning som Rønning et. al. (2008). Både innad og mellom fag finner man variasjoner i læreplanens føringer for lærernes lokale arbeid med læreplanen. Olsen (2008) konkluderer med basert på kompetansemålenes utforming i konkrete fag at læreplanarbeidet vil kreve «*varierte fagdidaktiske tilnærminger*».

Vertikale retningslinjer for et lokalt arbeid med læreplanen

I Kunnskapsløftets to sentrale Stortingsmeldinger nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring* og nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* var det i tråd med reformens intensjon om lokale handlefrihet, få konkrete retningslinjer for det lokale arbeidet med læreplanen. De nevner for eksempel ikke årsplanene⁸. Årsplanene finner man heller ikke i læreplaner for fagene for norsk og samfunnsfag fra 2006. Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008) *Kvalitet i skolen* omtaler årsplaner tre ganger og beskriver hva et lokalt arbeid med læreplaner betyr.

Selv om det ikke er krav om at det skal utvikles lokale læreplaner, er det særlig i grunnskolen nødvendig å lage en eller annen form for årsplan som angir progresjon og hva slags innhold og aktiviteter som skal knyttes til de ulike kompetansemålene (Stortingsmelding nr. 31(2007 – 2008, p. 71).

Meldingen tydeliggjør at et lokalt arbeid med læreplanen som et minimum skal resultere i en skriftlig årsplan med *progresjon, innhold og aktiviteter*. Staten konkretiserer et lokalt arbeid

⁸ Jeg søkte på begrepet årsplan i disse offentlige og digitale dokumentene.

gjennom å eksemplifisere det med et for lærerne velkjent verktøy i deres pedagogiske praksis. Årsplanen går fra å være fraværende i de første statlige dokumenter til å bli et minimum i læreplanarbeidet. Underveis i gjennomføring av reformen har staten konkretisert retningslinjer fra nasjonalt nivå, og våren 2009 utga Utdanningsdirektoratet en generell *Veileder for lokalt arbeid med læreplaner*⁹ og spesifikke veiledere for hvert enkelt fag¹⁰.

Hva som ligger bak utviklingen i den vertikale styringen, ligger utenfor denne studien. Hva de endrede føringene betyr for læreres læreplanarbeid har større betydning. De kan fortolkes på flere måter: som en innsnevring av lærernes handlefrihet, en redusert statlig ambisjon, en innrømmelse av at mål- og resultatstyring og at desentralisering av ansvar ikke fungerte som tenkt, eller som en bevisstgjøring av et eksisterende verktøy i skolen for å gi støtte til lærernes arbeid. Rødnes og Lange (2011) fant imidlertid få lærere som kjente til veilederne. De endrede føringene viser en endring av reformens vertikale styring, og de gir konkrete retningslinjer for læreres lokale arbeid med læreplanen.

Vurderings- og kontrollordninger

Økt nasjonal styring gjennom ansvarliggjøring av skoleeier, sterkere krav til dokumentasjon av vurdering og økt bruk av resultatkontroll forskyver fokuset mot den vertikale aksens i Tabas (1962) modell. Tydeliggjøringen av vurdering og kontroll gjør evaluering mer framtrødende i grunnstrukturen til LK06 enn det evaluering har vært i tidligere norske nasjonale læreplaner.

Fagenes vurderings- og kontrollordninger er i LK06 både like og ulike. Hvilken type sluttvurdering et fag skal ha, fastsettes av læreplanen i faget. På ungdomstrinnet setter faglærer standpunkt karakter i alle fag, men fagene har ulike eksamensordninger. De skriftlige fagene som for eksempel norsk, evalueres via en sentralt fastsatt, skriftlig eksamen¹¹ etter tiende trinn med to eksternt oppnevnte sensorer, mens de muntlige fagene som for eksempel samfunnsfag, har en lokalt gitt, muntlig eksamen med to sensorer hvor faglærer kan være den en (Slette, 2008). Departementet bestemmer det totale antallet eksamener et årskull skal ha. I tillegg blir norsk, matematikk og engelsk av mediene og folk flest forstått evaluert gjennom de nasjonale prøvene¹². Kontroll- og vurderingsordninger underlegger fagene ulike føring

⁹ Det skjedde parallelt med min datainnsamling, og mine lærere har hatt liten tid til å lese i denne.

¹⁰ Veileder i lokalt arbeid med læreplaner. Senere har den blitt endret igjen og siste versjon er fra mai 2014.

¹¹ En sentralt gitt skriftlig eksamen er basert på forskrift til opplæringsloven kapittel 3 om vurdering. Oppgavene eller forberedelsesmaterialet lages sentralt og sensureres av eksterne sensorer. Det skjer stadige endringer og derfor har jeg referert til Slette (2008) som hver år utgir årets utgave.

¹² Lesing er enn en grunnleggende ferdighet og ikke en del av et konkret fag, men de nasjonale prøvene i lesing ser ut til å bli forstått som en del av vurderingen i norskfaget. Det henger antakelig sammen med oppslag i media om elevers resultater «i

og kontrollregimer. Med tanke på hvor stor betydning et utdanningssystemets nasjonale bestemmelser om evaluering blir antatt å ha for læreres læreplanarbeid og prioriteringer i undervisning, er det en viktig vertikal føring (H.-D. Meyer & Rowan, 2006).

Alle kompetansemål blir antatt å ha behov for konkretisering for å kunne vurdere elevens måloppnåelse. Det betyr at lærerne må lage vurderingskriterier, og lærernes vurderingspraksis er en del av det lokale arbeidet med læreplanen. Siden læreplanen kom, har staten endret forskriften for vurdering flere ganger og iverksatt nasjonale nettverkssatsninger på vurdering (Ottesen, 2013). Eksempler på dette er Utdanningsdirektoratets prosjekter «Bedre vurderingspraksis» (Utdanningsdirektoratet, 2009) og «Vurdering for læring» (Stokke, Thronsen, Lie, & Dale, 2008), hvor nasjonale kjennetegn på måloppnåelse har stått sentralt. Imsen og Ramberg (2014) mener disse vurderingsprosjektene fører til «*en ny form for styrt læring bakveien (p. 18)*».

Argumentene bak endringene i kontroll- og vurderingsregimet er behovet for mer styringsinformasjon hos stat og skoleeiere og mer dokumentert kunnskap om eleven på skolenivå. Intensjonen er å bruke denne til å bedre kvaliteten på hele utdanningssystemet for å øke elevenes måloppnåelse. Ansvarliggjøring av skoleeier gjør at ett nivå i skoleverket kan stille et annet nivå til ansvarlig for hvordan resultatene svarer til deres forventninger (Elstad, 2009). I dette tilfellet betyr det at staten kan vurdere skoleeierne, mens skoleeieren kan vurdere skolens resultater og rektoren kan studere lærernes resultater.

En målbasert læreplan blir antatt å gi lærere og skoleeiere et større handlingsrom med flere frihetsgrader, siden den i mindre grad spesifiserer undervisningens innhold og metoder (Engelsen, 2003; Engelsen, 2006). Samtidig utgjør det økte ansvaret for elevens måloppnåelse av kompetansemålene en kontrakt mellom skoleverkets nivåer (Moos et al., 2007), og det ansvaret kan minske det lokale handlingsrommet (Dale et al., 2011). Læreplanens handlefrihet og ansvaret for måloppnåelse blir derfor en motsetning med betydning for læreplanarbeidet.

1.2 Lærernes vaner og verktøy i læreplanarbeidet

Lokalt arbeid med læreplaner ble i Norge tydeliggjort med M87. Raaen og Ålvik (1987) definerte det som «*en institusjonalisert prosess som foregår over tid og i nær tilknytning til så vel den sentralgitte planen som til undervisningspraksis*» (p. 10). Arbeidet skulle være en

norsk» og at det er som regel faglærerne i norsk forbereder elevene og gjennomfører prøven. Tilsvarende forståelser ser også ut til å gjelde de andre fagene.

pågående og kontinuerlig prosess mellom lærernes undervisningspraksis og den nasjonale læreplanen. Deres definisjon synliggjør hvordan skoler og læreres lokale arbeid med læreplaner både handler om deres eksisterende pedagogiske rutiner og vaner i planleggingen, om undervisningen og det handlingsrommet den nasjonale læreplanen og den vertikale styringen gir lærerne i arbeidet. Denne forståelsen av et skolebasert læreplanarbeid dekker dermed mer enn å forstå og tolke læreplandokumentet, og den nærmer seg det engelsk begrepet curriculum som omfatter læreplanen som idé, formelt vedtatt dokument, lærernes operasjonalisert, gjennomførte og elevenes oppfattede (Goodlad & et.al, 1979).

Dale, Engelsen og Karseth (2011) påpeker at det er minst to forskjellige typer av et lokalt arbeid med læreplanen. Den ene er et lokalt arbeid med læreplanen hvor intensjonen er at lærerne *iverksetter* den nasjonale læreplanen, mens den andre er et lokalt arbeid hvor lærerne *utvikler* læreplanen. Forskjellen mellom å iverksette og å utvikle, er at å iverksette gir lærerne et mindre handlingsrom for å gjøre tolkninger og oversettelser enn hva de har når intensjonen er at lærerne skal utvikle læreplanen. I læreplanarbeidet med M87 var det lagt opp til en *utvikling* av læreplanen, og det gis ingen signaler i Kunnskapsløftet om at det lokale arbeidet med LK06 skal preges av noe annet (ibid.).

Læreplanarbeid

Engelsen (2006, 2012) tredeler lærernes læreplanarbeid (p. 53). Det handler for det *første* om å *gjennomføre en læreplananalyse*. Den skal brukes til å planlegge undervisning og vurdering av elevenes resultater innenfor den enkelte skoles ressurser og elevforutsetninger, samt læreplanen og dets medfølgende bestemmelser i forskrifter og rundskriv. Dette inkluderer også valg av læreverk. Den *andre* delen handler om *lærernes arbeid med å utvikle og konkretisere målene* i læreplanen til undervisning i konkrete timer i bestemte fag, tilpasse undervisning til klasser og elever, ivareta forskjellige behov for progresjon og variasjon, samt beskrive hvordan vurdering skal skje. Dette er et arbeid som må skje i samhandling med kolleger, foreldre og lokalmiljøet (ibid. p. 17). Den *tredje* handler om å delta i arbeidet med å lage nye nasjonale læreplaner og revidere lokale læreplaner. Denne studien handler først og fremst om to første delene av læreplanarbeidet i Engelsens (2012) tredeling.

Andre forskerne har pekt på hvordan en nasjonal læreplan i tillegg til det læreplanarbeidet lærerne gjør med læreplanen, indirekte formidles til lærerne gjennom en rekke av læreplanbaserte virkemidler. Dette skjer gjennom nye lærebøker og materiell, vertikale

føring om strukturelle tiltak og organisering, kompetanseutvikling av lærere og skoleeiere og gjennom evaluering av nye styringsidéer (Bachmann, Sivesind, Afsar, & Hopmann, 2004).

Lærebok - et læreplanbasert virkemiddel

Blant læreplanbaserte virkemidler står læreverkene i en særstilling (Bachmann, 2005). Et læreverk består av flere deler og vil her forstås som alle typer av lærebøker, lærerveiledninger eller ressurspermer, tekstsamlinger, nettbaserte ressurser og eventuelle arbeidsbøker.

Læreres bruk av lærebøker er en utbredt forklaring på manglende utvikling av læreplanarbeidet (Bachmann, 2005; Hargreaves, 2001; Heyerdahl-Larsen, 2000). Forståelsen baserer seg på at det er bøkene som tolker læreplanen og styrer undervisningen fremfor autonome og profesjonelle lærere (Bachmann, 2005; Bamford, 2011; Bukve, 2012; Hargreaves, 2001; Heyerdahl-Larsen, 2000). Lærernes bruk av læreverk kan derfor oppfattes som problematisk, men den er sentral for å forstå læreplanarbeidet.

Læreverkens innhold og kvalitet har fått mer oppmerksomhet enn lærernes praktiske bruk (Bukve, 2012; Rønning et al., 2008). Det er imidlertid velkjent at lærerne tolker og anvender lærebøker ulikt (Heyerdahl-Larsen, 2000; E. B. Johnsen, 1999; Rønning et al., 2008). De bruker dem ikke bruker ukritisk (Bukve, 2012), bruken varierer med fag (Bachmann, 2005) og med læreres erfaring (Bukve, 2012). Videre viser forskning at lærerne bruker lærebøkene til å tolke læreplanen innholdsmessig (Bachmann, 2005; Heyerdahl-Larsen, 2000) og som et redskap for å organisere undervisningen, være på rett kurs og få idéer og metodisk veiledning (Heyerdahl-Larsen, 2000). Flertallet av lærerne oppgir at fagets eller elevenes lærebok er deres mest brukte redskap i planlegging og undervisning (Bachmann, 2005). Lærebøker spiller med andre ord ingen birolle i læreplanarbeidet.

Bøker velges i hovedsak i samarbeid mellom lærerne på en skole (Bachmann, 2005; Bukve, 2012; Skjelbred, 2003; Skjelbred, Solstad, & Aamotsbakken, 2005). Prosessene knyttet til valg av lærebøker er imidlertid ofte preget av uklare prosedyrer, varierte kriterier og lite oppmerksomhet. Lærernes erfaringer med hvilke egenskaper et læreverk må ha for å fungere i praksis, faglige vurderinger og tidligere erfaringer med det konkrete verket synes å ha stor betydning for valget (Skjelbred, 2003; Strand, 1995).

I sitt doktorgradsarbeid som blant annet undersøkte lærernes forståelse av sammenhengene læreplanen og lærebøkene, fant Bachmann (2005) at 90 % av lærerne mente at læreboken ivaretok læreplanens mål (L97). Lærerne mente at undervisningen var i tråd med læreplanen,

så lenge de fulgte læreboken. Også Skårvold (2011) fant at lærerne tok for gitt at læreverkene var lagt opp etter læreplanen, og hun refererer til lignende funn i Sverige hvor man finner at lærerne stoler på lærebøkernes tolkninger av læreplanen. Sigurgeirsson (1992) hevder i sitt doktorgradsarbeid at det skjer fordi lærerne oppfattet læreplanen som diffus. Samme argumentasjon finnes hos Johnsen (1999) og Bachmann (2005): Lærerne bruker lærebøkene fordi læreplanen kan tolkes. Cronbachs (1955) argumenter for og imot en tekstavhengig undervisning har dermed fortsatt aktualitet. Svakheten ved en slik undervisning er problemer med differensiering og endring, mens styrken er at den gir travle lærere hjelp til å planlegge og sikrer undervisningens kvalitet når bøkene er gode.

Årsplan – overordnet pedagogisk planlegging

Skoleeiere, skoler og lærere produserer og bruker forskjellige lokale læreplaner i sitt arbeid. Det gir behov for en avklaring av de ulike typer av planer. De planene som ofte får oppmerksomhet, er de laget av skoleeiere og de ser i mindre grad ut til å bli brukt av lærerne i deres pedagogiske praksis (Engelsen, 2008; Jahre, 2007). Engelsen (2008) forklarer dette med at lokale planer laget av skoleeiere, reproducerer LK06 på måter som gir lærerne lite støtte i deres planleggingsarbeid.

Et lokalt læreplanarbeid som lærerne selv gjennomfører, er å lage planene som ofte kalles årsplaner (Bachmann, 2004). Årsplanen er lærernes mest brukte hjelpemiddel i planlegging av undervisning (Bachmann, 2004). 90 % av lærere som deltok i hennes undersøkelse sa at de brukte årsplanen ofte. Den styrer hvilke temaer lærerne underviser i (Hodgson, Rønning, Skogvold, & Tomlinson, 2010a; Lødding & Borgen, 2008; Sæbø, 2009). Denne forforståelsen deles av Stortingsmelding nr. 31 (2007 - 2008) *Kvalitet i skolen*. Gjennom skolens årsplaner får foresatte informasjon om hva barnas opplæring skal handle om. Årsplaner er, som Helle (2004) sier, skolens måte å sikre at elevene får undervisning i hele den nasjonale læreplanen. Hodgson et. al. (2010a) definerer en årsplan som «*planlegging for ett eller et halvt år som utføres av en eller flere lærere*» (s 34). Definisjonen dekker hva Imsen (2016) kaller pedagogisk orientert planlegging og som hun skiller fra skolens virksomhetsplaner. Med utgangspunkt i drøftingene over forstås en årsplan som *læreres overordnede, langsiktige og pedagogiske læreplanarbeid i fag på det aktuelle trinnet for hele eller halve skoleåret*. Årsplanlegging er den pedagogiske planleggingen av undervisning på overordnet nivå som mange lærere og skoler har for vane å gjennomføre. Det gjør årsplanen sentral i lærernes planlegging av undervisning og til en del av læreplanarbeidet.

Arbeidsplan – detaljert pedagogisk planlegging

I den praktiske skolehverdagen brukes det arbeidsplaner. Elevundersøkelsen fra 2009 viste at 60 % av elevene på norske ungdomsskoler brukte en arbeidsplan (Danielsen, Skaalvik, Garmannslund, & Viblemo, 2009), mens en nyere elevundersøkelse tyder på at flertallet av lærerne bruker arbeidsplaner (Frederici & Wendelborg, 2013). Arbeidsplaners utforming er forskjellige, men alle beskriver hva elevene skal jobbe med i løpet av en bestemt periode. Perioden kan være en dag, en uke eller mer (Klette, 2007), og planene skisserer i varierende grad hva elever skal gjøre av aktiviteter og /eller oppgaver på skolen og /eller hjemme (Klette, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Andre begreper som brukes for arbeidsplaner er ukeplan eller periodeplan. Flere ser også ut til å bruke begrepet om såkalte «oversiktsdokumenter» som inneholder timeplaner, arbeidsoppgaver, lekser og ulike beskjeder til elever og foresatte (Bergem, 2008).

Opphavet til arbeidsplaner er pedagogisk progressivisme i USA og undervisning med utgangspunkt i elevers interesser, individualiserte arbeidsmåter og elevaktivitet. De kan lære elever selvregulering, øke deres medbestemmelse og bidra til større tilpassing til den enkelte (Danielsen et al., 2009; Klette, 2007). Arbeidsplaner har vist evne til å bryte klasserommets tradisjonelle undervisningsmønster og skolers organisering av undervisning ved å føre til lengre undervisningsbolker (Klette, 2007). Arbeidsplaner kan strukturere læring gjennom sin organisering av elever og gi eleven rom for selvstendig arbeid (Klette, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2009). I Norge ble arbeidsplaner til et verktøy for å konkretisere prinsippet om tilpasset opplæring¹³ (Klette, 2007), siden elever ved hjelp av disse kan differensieres på pedagogiske nivåer innad i klassen ved hjelp av farger eller spor, uten å bli delt i permanente grupper basert på elevers evner.

En velkjent innvending mot bruk av arbeidsplaner er at eleven gjennom prinsippet om ansvar for egen læring (AFEL), får ansvar for å forvalte egen ulykke (Klette, 2008). Elever håndterer selvregulering ulikt og følges opp ulikt av lærere og foreldre. Arbeidsplanenes antatte bidrag til økning i individualiserte arbeidsformer (Carlgrén, Klette, Schanck, & Simola, 2006; Klette, 2007; Ottesen, 2013), kan dermed føre til manglende felles læring og mindre ansvar for fellesskapet (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Skaalvik og Skaalvik (2009) utfordrer Klettes og

¹³ Klette (2007) støtter seg blant annet på Haug (2007) som drøfter hvordan tilpasset opplæring (TPO) forstått som en organisering og tilrettelegging via arbeidsplaner i klasserommet, representerer en smal forståelse av TPO som står i motsetning til en forståelse hvor tilpasset opplæring skal prege hele utdanningsløpet. Det er ikke rom for å trekke opp hele den diskusjonen her.

Stortingsmelding nr. 16 (2006 – 2007) sin antakelse om at det er spesielt de faglige svake elevene som har minst utbytte av arbeidsplaner. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2009) har alle elever en positiv effekt av skriftlige arbeidsplaner, noe som understøttes av Elevundersøkelsen fra i 2009 (Danielsen et al., 2009).

I sin avhandling finner Oldervik (2014) at enkelte elever ikke behersker den arbeidsformen arbeidsplanene legger opp til, men disse elever gir lærerne mer oppmerksomhet, og det foregår felles læring i klasserommet. Arbeidsplanene er lærerproduserte, knyttet opp mot lærebøkene og har til dels implementert Kunnskapsløftets føringer. De er et verktøy for å forme individets ferdigheter i selvstyring, men arbeidsplaner er også lærernes strategi for å håndtere utfordringer og krav. De synlige arbeidsplaner gir elever og foreldre oversikt og et delvis pålagt ansvar, og arbeidsplanene er kontrakter som binder undervisningens innhold og arbeidsmåter (Oldervik, 2014).

Oppsummert viser undersøkelsene at flertallet av lærere og skoler bruker arbeidsplaner som verktøy i sin detaljerte planlegging og gjennomføring av undervisning. De får fram hvordan læreres pedagogiske praksis henger tett sammen med arbeidsplaners utforming og bruk. Det gjør arbeidsplaner til en sentral del av læreplanarbeidet. I tråd med beskrivelsene over vil jeg i denne studien bruke begrepet arbeidsplaner om lærernes detaljerte pedagogiske planer.

1.3 Læreplanarbeid mellom vertikal styring og lærernes vaner

Lærernes arbeid med en læreplan foregår i en kompleks hverdag. Larry Cuban (1996) beskriver i sin velkjente analyse av læreplaners stabilitet og endring atskillige former for ytre og indre press. Arbeidet med læreplanen skjer i et mangslungent landskap. Det består av sosiale bevegelser, historiske hendelser, etterspørsel etter konkrete faglige kunnskaper og temaer, samt diskusjoner om rettigheter og plikter. I landskapet er det aktører som forlag, lærerorganisasjoner, utdanningsinstitusjoner, forskere, sentrale og lokale myndigheter og innflytelsesrike grupper fra ulike lag i samfunnet som preger læreplanarbeidet fra utsiden. Fra innsiden preges læreplanarbeidet av lærernes erfaringer og vaner, skoleledelsen, ressurser og pedagogisk orientering, lærebøker, elever og foreldre og eksamen for å nevne noen. Gjennomføring av læreplanreformer uten forståelse for denne kompleksiteten i læreplanarbeidet kan resultere i uventede og ikke ønskede resultater (Coburn, 2001).

Tidligere erfaringer fra et lokalt arbeid med læreplaner

I Norge ga kartlegging av lærerne som startet tidlig med å lage lokale læreplaner av LK06, tre indikasjoner på hva lærerne savnet (Bergem & et. al, 2006). De ønsket for det første å vite mer om *idéene bak læreplaner i fag*, siden de opplevde at egen kompetanse om grunnlaget til den mål- og kompetansedrevne nasjonale læreplanen ikke strakk til. Lærerne etterspurte *hjelpemidler knyttet til metoder* fremfor innhold, og de opplevde *utviklingsarbeid på egen skole* som mer nyttig enn tilfeldige kurs.

Engelsen (2008) fant skoleeiere uten tilstrekkelig kompetanse til å lage lokale læreplaner. Skoleeierne *kopiert* kompetansemålene fra den nasjonale læreplanen over i lokale planer, og de *evnet ikke å gi lærerne støtte* og hjelp i deres læreplanarbeid. Hun henviste til læreplanarbeidet med M87, hvor lærerne fikk en nasjonal veileder sammen med læreplanen.

Dale og Øzerks (2009) undersøkelse av skoleeierens læreplanarbeid ga ikke dekning for å si at utviklingen av lokale læreplaner i kjølvannet av Kunnskapsløftet, skiller seg fra tidligere reformer. Deres konklusjon var at vektlegging av innholdselementer fra M87 fortsatt preget det lokale arbeidet med læreplanen (ibid. p. 5). Resultatet av å overlate til skoleeierne hvordan et lokalt arbeid med læreplanen skal skje, var ifølge Dale og Øzerk (2009) at over en fjerdedel av de kommunale skoleeierne ikke prioriterte arbeidet ved innføringen av reformen¹⁴. De forklarer det med at skoleeierens holdninger ikke samsvarte med de overordnede forutsetningene til Kunnskapsløftet. Skoleeierne mente at det ikke var et manglende fokus på resultat eller en svak kultur for læring i deres skoler. Dale og Øzerk (2009) konkluderer med at det ikke er tilstrekkelig å se på arbeidet med læreplanen som et spørsmål om et stort eller lite handlingsrom (p. 136). Deres konklusjoner er på linje med Røviks (2007) forskning på styringens medfølgende problemforståelse, og Karlsens (2006) antakelser om føringer i styringsstrategier. Skoleeierens bruk av handlingsrommet, må sees i lys av læreplanens problemforståelse og hvorvidt denne sammenfaller med skoleeiers problemforståelse eller ikke.

Lærernes og direktoratets forståelse av handlefrihet

Det lokale arbeidet med læreplanen preges av flere aktører. Gitt lærernes sentrale rolle i læreplanarbeidet vil jeg se nærmere på deres reaksjoner. Jordfald, Nyen & Seip (2009) fant i

¹⁴ De regnet fire temaer (utvikle lokale læreplaner, metoder i fag, fagdidaktikk og læreplananalyser) som relevante etterutdanningstilbud. Skoleeierne har ikke selv gjennomført etterutdanningstilbudene og forskerne tar forbehold om hva innholdet har vært, og de poengterer at de har undersøkt skoleeierens holdninger og prioriteringer.

sin kartlegging av tidstyver i læreres arbeid at lærerne betegner lokalt læreplanarbeid som en av tidstyvene. Et leserinnlegg i «Bedre skole» utdyper hva som gjør at lærere betegner det lokale arbeidet med læreplanen som en tidstyv (Sandberg, 2010). Med forbehold om at innlegget er skrevet av en lærer, så synliggjør det at lærerne opplever at arbeidet har en *form* som ikke samsvarer med skolehverdagens kontinuerlige og dynamiske prosesser. Det ble en meningsløs plikt som gikk utover dagsaktuell planlegging, retting og faglige tilbakemeldinger til elever (Sandberg, 2010, p. 83). Frustrasjonen ble forsterket da lærerne på denne skolen forsto at de ikke *måtte* lage lokale læreplaner.

Utdanningsdirektoratet svarte på innlegget. I svaret understreker staten det juridiske ansvaret som skoleeier og skole har i det lokale arbeidet med læreplanen. Det relevante spørsmålet for direktoratet er om «*hver enkelt skole organiserer det lokale arbeidet med læreplanen slik at elevenes rett til opplæring i tråd med LK06 ivaretas*» (Fossum, 2010, p. 84). Utgangspunktet skal være kompetansemålene, mens hvordan og på hvilke måter opplæringen skjer er et lokalt ansvar.

Leserinnlegget og svaret illustrerer møtet mellom en kompleks og konkret skolehverdag med universelle mål og generelle føringer. Lærerne har erfart hva som fungerer og bygger sin forståelse på det, mens direktoratets fokus er på læreplanen, de juridiske sidene og det lokale nivåets forpliktelser. Deres beskrivelser og forståelser har likheter med skillet mellom teori og praksis, mellom henholdsvis det generelle og det partikulære (Kvernbekk, 2001). Læreren og direktoratet gir dermed ulike beskrivelser av aktørenes muligheter i læreplanarbeidet. Direktoratets forståelse er at skoler og lærere har handlefrihet og kan gjøre valg, mens læreren beskriver et fravær av valg og et arbeid som oppleves som pålagt. J. W. Meyer (2010) beskriver slike meningsforskjeller som typiske for skillet mellom en realistisk og en fenomenologisk aktørforståelse, og hvordan de kommer til syne når generelle verktøy og føringer skal forstås og brukes i praksis.

Kontinuitet eller endring i det lokale læreplanarbeidet?

Norske læreplaner har inntil L97 og LK06 hatt en vertikal styring som i hovedsak har vektlagt momenter på akse mellom innhold og metode på Tabas (1962) modell. Med L97 kom målene på banen og med LK06 ble evaluering av målene gjort tydeligere. Styringen har gitt lærere og skoler ulike føringer for deres lokale arbeid med læreplanen. Et gjennomgående trekk ved nye nasjonale læreplaner er som den historiske gjennomgangen viste, at de ikke nødvendigvis tar høyde for praktiske erfaringer gjort i tidligere læreplanarbeid, og de har en

tendens til å overse betydningen til lærernes erfaringer og vaner. Hva som skjer med lærernes vaner og undervisning etter et lokalt arbeid med en resultatorientert læreplan med kompetansemål og endrede vurderings- og kontrollordninger, er uvisst. LK06 kan enten gi lærerne det intenderte handlingsrommet og føre til en mangfoldig undervisning (Karlsen, 2006), eller rommet kan spises opp av nye kontrollmekanismer og underkommuniserte føringer i læreplanen (P. Aasen, 1999).

Dale og Øzerk (2009) fant, som Engelsen (2008), et læreplanarbeid preget av kontinuitet. De to undersøkelsene har i liten grad sett på lærernes arbeid med læreplanen i spesifikke fag eller i undervisningen slik denne avhandlingen vil. Det er rimelig å anta at vertikal styring med vekt på resultatmål og vurdering, vil føre til endringer av lærernes lokale arbeid med læreplanen og at lærernes pedagogiske praksis vil ta andre former enn hva den gjorde med L97 og M87. Flere av resultatene fra Utdanningsdirektoratets evaluering av Kunnskapsløftet, som flere av undersøkelsene referert her er en del av, vil jeg trekke inn i drøftingskapittelet.

1.4 Om kapitlene

I dette kapittelet (kapittel 1) har jeg gjort rede for studiens bakgrunn, mål og hensikt, samt problemstillingene. Det er gitt en historisk oversikt over utviklingen til nyere nasjonale læreplaner i Norge, og over forskning gjort på læreplaner som styringsverktøy og lokalt læreplanarbeid. Det neste kapittelet (kapittel 2) redegjør for studiens *nyinstitusjonelle* ramme og presenterer de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for og brukes i analysene. Vaner, føringer og oversettelser blir her teoretisk utgreid og deres analytiske kjennetegn blir tydeliggjort. I tillegg redegjøres det for forskning på multidimensjonalitet i styring og i pedagogisk praksis. Deretter presenteres studiens *forskningstilnærming og design* (kapittel 3), og de metodiske valgene og vurderingene som er gjort både praktisk og forskningsetisk. Her beskrives hvordan en multilokal etnografi har blitt brukt for å undersøke læreres vaner, vertikale føringer og oversettelser på flere nivåer i to skolers åttende årstrinn i fagene norsk og samfunnsfag.

Kapitlene 4, 5, 6, 7 og 8 presenterer og analyserer det empiriske materialet på de ulike nivåene. Det fjerde kapittelet introduserer *lærerne og konteksten* de jobbet i og gir en oversikt over skolenes planer i fagene norsk og samfunnsfag, samt skolenes *overordnede føringer*. Det femte kapittelet ser på *årsplanene* og undersøker lærernes arvede tolkninger og vaner, og hvordan de forholder seg til de nye føringene for læreplanarbeidet i sin overordnede pedagogiske planlegging. Det sjette kapittelet flytter seg til *teamene* og utforsker lærernes

verdenssyn i læreplanarbeidet, hvordan de forstår et lokalt arbeid med den nasjonale læreplanen og hvilken betydning deres forståelser har for oversettelsene. Her analyseres også det læreplanarbeidet skolene kaller lokalt arbeid med læreplaner. Det syvende kapitlet omhandler *arbeidsplanenes* utforming og undersøker hvordan lærernes detaljerte pedagogiske planlegging preges av vaner og føringer. Det åttende kapitlet tar med seg *de lokal planene inn i klasserommet til lærernes pedagogiske praksis* og undersøker om lærerne etterlever dem i sin undervisning.

Til slutt i kapittel 9 drøftes det *skolebaserte læreplanarbeidet*. Her gjennomgås studiens viktigste funn innrammet av den tosidigheten som vaner og føringer gir for læreres oversettelser. Funnene drøftes opp mot hvilke didaktiske avveininger i læreplanarbeidet den nasjonale læreplanen fremmer. Avslutningsvis skisseres så implikasjonene for praksis og utdanningspolitisk av styringsverktøyet et lokalt arbeid med læreplanen.

Kapittel 2 Nyinstitusjonell teori: oversettelser og vaner

Å studere en vertikal styringsidé som lokalt arbeid med læreplaner aktualiserer teoretiske perspektiver som kan forklare hvordan LK06 forstås, oversettes og gjennomføres av lærerne og rektorene inne i skolen. Vi trenger perspektiver som kan belyse på hvilke måter disse aktørenes arbeid med læreplanen vil prege undervisningen, også når de ikke opptrer slik den hierarkiske styringen foreskriver. For å håndtere dette har jeg valgt å bruke det nyinstitusjonelle perspektivet. Det gir redskaper for å analysere hvordan og hvorfor idéer, også de ineffektive, tas i bruk av aktørene (Czarniawska & Sevón, 2005; Eriksson-Zetterquist, 2009; Mik-Meyer & Villadsen, 2007; Røvik, 2007). Teoriperspektivet egner seg godt til å studere offentlige institusjoner (Mik-Meyer & Villadsen, 2007), siden disse har mange føringer og forventninger rettet mot seg som de skal håndtere (Hatch, 2008). I Norge har først og fremst Johan P. Olsen (Bukve, 2012), og siden Kjell Arne Røvik (2007) vært talspersoner for retninger innen det institusjonelle perspektivet. Begge har vært opptatt av at aktørers rasjonalitet og logikk må forstås ut fra konteksten som deres handlinger skjer i (Bukve, 2012).

Et av basisarbeidene i nyinstitusjonalismen er Meyer og Rowans (1977) berømte artikkel «*Institutionalized organization: Formal Structure as Myth and Ceremony*». Artikkelen hovedbudskap er at skoler i tillegg til å være *effektive* i måten de gjennomfører sine oppgaver på, også må leve opp til vestlige modernitetsnormer om kontinuerlige framskritt, fornyelse og rasjonalitet (J. W. Meyer & Rowan, 1977). De viderefører Parsons sin innsikt om at organisasjoner må søke *legitimitet* i sine omgivelser (Røvik, 2007). Samtidig følger de i Webers fotspor med sin interesse for hvordan *spredning* av det formelle og rasjonelle byråkratiet skjer (Greenwood, Oliver, Suddaby, & Sahlin, 2008).

Organisering har tradisjonelt blitt forstått som å handle om å samordne og kontrollere ulike aktiviteter i en organisasjon for å bedre inntjening eller kvalitet. I et institusjonelt perspektiv handler organisering like mye om å adoptere, tilpasse eller hente idéer i omgivelser for å få sosial legitimitet (Eriksson-Zetterquist, 2009). Jakten på legitimitet fører til at organisasjoner

utvikler to strukturer. En offisiell og formell organisasjonsstruktur som ivaretar den sosiale legitimiteten, er frikoblet fra praksis og kan dermed lett endres, og en uformell organisasjonsstruktur som brukes i det daglige. Perspektivet vektlegger i dag organisasjoners *løst koblede prosesser*. De gjør konflikt uunngåelige, og for å håndtere disse utvikler organisasjoner ulike formelle strukturer. Det nyinstitusjonelle perspektivet er opptatt av endring og utvikling, men endring blir i de nyere delene av perspektivet håndtert som en innbakt premiss (Czarniawska & Sevón, 2005). Hver gang en idé som læreplanen oversettes, blir den endret. Det innebærer at det nyinstitusjonelle perspektivet avskriver forklaringer hvor spredning og utbredelse av idéer og organisatoriske former skjer på grunn av rasjonelt handlende og maksimerende aktører, eller på grunn av bestemte ideologier som marxisme, samt evolusjonære og funksjonelle forklaringer (Mik-Meyer & Villadsen, 2007, p. 118). Ingen av disse kan på en tilfredsstillende måte forklare hvordan spredning av idéer skjer, eller hvorfor skoler har slående like organisatoriske former.

Det tradisjonelle institusjonelle perspektivet har møtt kritikk om determinisme og passive aktører. Kritikken har blitt håndtert av perspektivets reorientering både teoretisk og metodisk. Økt bruk av kvalitative metoder og vektlegging av prosesser med aktive og oversettende aktører har fått fram det mangfoldet og heterogeniteten som er i praksis. Perspektivets overgang fra å bruke verbet å «adoptere» ideer til å «hente» idéer synliggjør denne endrede forståelsen (Nilsen, 2007).

Denne studien vil bruke de klassiske nyinstitusjonelle begrepene om sosial legitimitet, homogenisering av organisasjoner i samme felt, institusjonaliserte handlinger og frikobling av idéer fra praksis (Bukve, 2012; Eriksson-Zetterquist, 2009; Greenwood et al., 2008; J. W. Meyer & Rowan, 1977; Røvik, 2007). Fra nyere teori hentes modeller om prosessene hvor idéer oversettes og begrepet om multidimensjonal utforming av styring og av kontekster i praksis (Bukve, 2012; Czarniawska & Joerges, 1996; Czarniawska & Sevón, 2005; Eriksson-Zetterquist, 2009; Mik-Meyer & Villadsen, 2007; Nilsen, 2007; Røvik, 2007). Intensjonen til studien er å klargjøre hvordan en styringsidé som et lokalt arbeid med læreplanen sammen med de eksisterende institusjonaliserte handlingene i praksis former lærernes undervisning. De institusjonaliserte handlingene utdypes ved hjelp av Löffströms (2003) vanebegrep, og det hentes inspirasjon fra Coburns (2004) utforskning av lærernes meningsdannelse. De nyinstitusjonelle begrepene får fram hvordan relasjonene mellom styring og praksis, eller struktur og aktør, i lærernes arbeid med læreplanen kan variere empirisk, samtidig som

skolers behov for sosial legitimitet er tilstede. I tillegg til de teoretiske begrepene omhandler kapittelet også forskning på disse temaene.

2.1 Nyinstitusjonell teori: skoler er institusjoner

I hverdagspråket blir en skole ofte kalt en institusjon. Skole er institusjonalisert i folks hoder. Sannsynligvis fordi alle har gått på en skole, har folk flest en forståelse av hva en skole er og ikke er. Folk forventer at en skole har trinn, fag og klasser. Skolers velkjente bygninger med klasserom og organisering av undervisning gir dem deres eksistens og gjør dem gyldige for befolkningen (Bukve, 2012). I sosiologi, statsvitenskap og organisasjonsteori blir begrepet institusjon brukt om sosiale konstruksjoner som skoler, og hvordan de regulerer menneskers praksis (Bukve, 2012). Konstruksjonene, eller de sosiale faktaene som de ofte kalles, er ikke entydige, og de kan endres over tid. De er nedfelt i kultur og regler og de skaper orden og mening for aktørene, hvilket gjør at unger gleder seg til å begynne på skolen.

Det essensielle er at institusjoner kommer til uttrykk gjennom aktørens atferd, og de eksisterer paradoksalt nok kun gjennom de sosiale praksisene de også er opphavet til. Det står i motsetning til forståelsen av organisasjoner som eksisterer uavhengig av aktørens praksis, siden de er formelt vedtatt og har et bevisst samarbeid om arbeidsdeling med konkrete mål (Barnard, 1938). Institusjoner er derfor overindividuelle sosiale fakta som reproduseres og endres gjennom aktørens praksis (Bukve, 2012, p. 33). De skaper kontekster for handling, og de er aktørens strategiske ressurser i sosiale handlinger. For å forstå de rasjonelle valgene lærerne gjør i sitt læreplanarbeid og de rasjonelle logikkene de følger, må man derfor kjenne deres institusjonelle kontekst. Lærernes institusjonaliserte praksis er regulert av tankemønstre, normer, verdier, konvensjoner og regler som alle er med på å forme hva som blir ansett som passende handlinger i læreplanarbeidet (ibid. p. 37).

Legitime institusjonaliserte idéer for skoler

Det institusjonelle perspektivet argumenterer for at moderne organisasjoner eksisterer i institusjonaliserte omgivelser med sosialt definerte og sanksjonerte normer som bestemmer hva som er legitimt (Mik-Meyer & Villadsen, 2007). Disse normative oppfatningene om rett og galt skaper sosiale forpliktelser om å nå bestemte mål (Bukve, 2012). Organisasjonene tar i bruk omgivelsenes institusjonaliserte forståelser av organisasjonsstruktur, verktøy eller mål for å vise at de følger normene og tar sitt ansvar på alvor (J. W. Meyer & Rowan, 1977). For å oppfylle sine forpliktelser og nå bestemte mål vil for eksempel norske skoler gjøre det bra på

de nasjonale prøvene. Et knippe av eksempler på verktøy er PALS¹⁵, klasse- og skoleledelse, elektronisk dokumentasjon og vurdering for læring. Sammen med nyere stortingsmeldinger, den nasjonale læreplanen og tilhørende dokumenter utgjør de dagens institusjonaliserte og legitime idéer for norske skoler.

Hva som er legitime idéer vil skifte, og skoler må forholde seg til og håndtere ulike idéer. Disse institusjonaliserte mytene som Meyer og Rowan (1977) kaller dem, blir framstilt som de effektive, riktige og rasjonelle måtene å organisere seg på (Røvik, 2007). Utfordringen er at de kan ikke testes objektivt (Hatch, 2008; J. W. Meyer & Rowan, 1977), og at de gjerne har et uklart opphav (Røvik, 2007). Enkelte av dem er hva kalles masteridéer. De er overgripende, vage idéer høyt hevet over organisasjoner og nasjoner som det er krevende å motsi (Erlingsdóttir & Lindberg, 2005). Blant dagens masteridéer er kvalitetssikring og målstyring. I denne studien blir *lokalt arbeid med læreplaner* forstått som en av Kunnskapsløftets kvalitetsidéer, og LK06 som en læreplanvariant av målstyring (Røvik, Eilertsen, & Furu, 2014).

Rose og Miller (1992) har forsøkt å tydeliggjøre begrepet idé gjennom å skille mellom idéens tekniske og ideologiske innhold. Det tekniske innholdet er de praktiske løsningene som blir foreslått eller gjennomført, mens det ideologiske innholdet er målet, aktørforståelsen og beskrivelsene av virkeligheten som er innebygd i idéen eller som blir brukt for å støtte opp under den. Det sentrale for denne studien er som Farstad (2013) påpeker at det mellom en idé sitt tekniske og ideologiske innhold alltid vil være en *relasjon*. Utdanningsforskning har hatt en tendens til å behandle styring som et teknisk forhold (Lindblad et al., 2002). Dermed har den oversett styringens relasjon til ideologien eller idéens medfølgende problemforståelse, og den reformutløsende kraften som ligger i denne (Røvik, 2007). Begrepet idé utdypes ytterligere i kap. 2.3. Ordet idé vil i denne studien bli brukt om det lokale arbeidet med læreplaner, og i tråd med definisjonen av det nasjonale læreplanverket innledningsvis, omfatter det de vertikale og lokale føringer for arbeidet.

Sosial legitimitet

Skolers motiver for å ta inn «nye» idéer er i det nyinstitusjonelle perspektivet å bli ansett som rasjonelle. Rasjonelle i betydning av å oppnå sosial støtte og sikre overlevelse. Ikke fordi

¹⁵ PALS står for Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling. Det er et forskningsbasert sertifiseringsverktøy med amerikansk opprinnelse. Den består av systematiske og effektive forebyggingstiltak som retter positiv oppmerksomhet mot elevene på en skole. Den vil utvikle kompetansen til alle ansattes og få dem til å legge vekt på positiv oppmuntring og gi forutsigbare reaksjoner på negativ atferd (Pals, 2014).

tjenestene blir kvalitativt bedre, men for å følge allment aksepterte konvensjoner (DiMaggio & Powell, 1983/1991; Hatch, 2008). Skoler som ikke forholder seg til samfunnets idéer får en truet sosial legitimitet, og fraværet av legitimitet er mer synlig enn tilstedeværelsen. Det gjør behovet for legitimitet til en ressurs og til en trussel. En skole eller skoleeier uten et synlig opplegg for leseopplæring og dårlige resultater på nasjonale prøver vil slite med sin legitimiteten, mens en skole som mottar en skolepris eller har et bra snitt på nasjonale prøver vil styrke sin legitimitet. Følgelig er det i et nyinstitusjonelt perspektiv ikke skolers formelle organisering, skrevne planer eller dokumentasjon av resultater som er avgjørende for praksis. Den formelle strukturen har først og fremst en legitimerende effekt, og skoleorganisasjoner arbeider for å bli oppfattet som legitime av både egne medlemmer og omgivelsene - og ikke med å være effektive (J. W. Meyer & Rowan, 1977). Behovet for *sosial legitimitet* setter organisasjoners forandringer i et nytt lys og utfordrer deres rasjonelle fundament (Mik-Meyer & Villadsen, 2007).

Konflikter i og mellom idéer

For skoler fører institusjonalisering av legitime idéer til at de må håndtere to problemer. Det *ene* handler om idéer som er i konflikt med skolers effektivitet (Eriksson-Zetterquist, 2009). Dokumentasjon av norske lærerne som opplever fellesmøter og dokumentasjon på elevvurdering, samt lokalt læreplanarbeid som tidstyver synliggjør dette. Disse aktivitetene henger i liten grad direkte sammen med elevers læring (Jordfald et al., 2009), og får fram hvordan idéene av lærerne delvis blir opplevd som sløsing av arbeidstid.

Det *andre* problemet er konflikter mellom ulike legitime idéer (Eriksson-Zetterquist, 2009). Ofte kan ikke idéer brukes samtidig i praksis. LK06 har for eksempel minst tre kunnskapssyn (Engelsen & Karseth, 2007). En læreplan som er både innholdsrevet, elev- og prosessrevet og måldrevet er krevende å håndtere for lærere (ibid.). De skal ivareta det faglige innholdet, tilpasse opplæringen, medvirkningen og nå kompetansemålene. Solhaug og Fosse (2008) fant på en norsk ungdomsskole at elever med høye karakterer opplevde undervisningen som bedre tilpasset enn elever med lave karakterer, og at lærere som mente at skolen prioriterte faglig innhold mer enn tilpasset opplæring. Det antyder at denne skolen håndterte konfliktene mellom kunnskapssynene ved å la det innholdsrevne synet på kunnskap få dominere undervisningen på bekostning av de andre synene på kunnskap.

Det institusjonelle perspektivet skisserer to løsninger på konflikter (Eriksson-Zetterquist, 2009). Den ene er frikobling av organisasjonens praksis og uformelle struktur fra den formelle

strukturen, og den andre er å opprettholde troen på at organisasjonen handler i god tro (the logic of confidence and good faith, *ibid.* p. 68). Selv om en skole frikobler sin pedagogiske praksis fra deler av læreplanen, så fortsetter skolen å fungere fordi lærerne, elever og omgivelsene har tillit til den.

Homogenisering av skoler

Institusjonalisering av legitime idéer har gitt opphav til to velkjente teoretiske antakelser. Den ene vektlegger hvordan organisasjoner *adopterer* moderne idéer for å tilfredsstillere omgivelsene og sikre seg legitimitet, mens de *frikobler* idéene fra praksis som de er uegnet i (Eriksson-Zetterquist, 2009; J. W. Meyer & Rowan, 1977; Røvik, 2007). Den andre hyppig siterte hypotesen (Greenwood et al., 2008) til DiMaggio og Powell (1983/1991) handler om hvordan adopsjon av idéene vil *homogenisere* organisasjoners formelle strukturer (Eriksson-Zetterquist, 2009, p 66). Skoler blir like, siden skoler forholder seg til de samme idéene.

DiMaggio og Powell (1983/1991) hevder at dersom organisasjoner består av rasjonelt handlende og maksimerende aktører, burde det ha ført til ulik organisering og ikke til homogenisering av organisasjoners struktur. Deres forklaring er at skoler som tilhører samme organisasjonsfelt blir like i sin form på grunn av relasjonene mellom dem. Over tid blir organisasjoner i et felt mer og mer institusjonalisert. De blir mindre selvstendige, og det fører til isomorfisme eller likhet (*ibid.*). Og mellom «like» skoler spres nye idéer lettere. Jo flere skoler som tar i bruk en ny idé, jo mer øker presset på andre skoler om å ta i bruk idéen (Eriksson-Zetterquist, 2009). Ved å ha en lik strukturell form og bruke samme språk blir skoler forstått som framgangsrike og troverdige av omgivelsene.

Heterogen empiri

Innen utdanningssektoren i Europa har nasjonale prøver i lesing og skriving blitt brukt som argument for at den er blitt mer enhetlig (A. J. Aasen & Nome, 2005). Helgøy og Homme (Helgøy & Aars, 2008; 2004) har stilt spørsmål ved om skoler på tvers av landegrenser blir likere av å ta i bruk de samme verktøyene. De sammenlignet skoler i Norge, Sverige og England, og konkluderte med at homogenisering er avhengig av hvordan et verktøy konseptualiseres. Det blir for enkelt å konkludere med homogenisering av lands pedagogiske praksis fordi de tar i bruk samme verktøy. I følge Helgøy og Homme (2004) har den historiske, institusjonelle og verdimeslige konteksten til utdanningssystemet betydning for hvordan et verktøy blir implementert. I Norge er for eksempel sosial likhet og bred kunnskap

til alle elever viktigere enn i England, hvor liberalisme og elitisme er tydeligere vektlagt. Landets eksisterende ideologiske verdier får betydning for hvordan verktøyene er implementert i praksis.

Mølstad (2015) peker på en nærliggende forklaring til ideologiske verdier som utdyper hvordan konseptualisering av et verktøy skjer i et land. I sitt doktorgradsstudiet av produktorienterte læreplaner finner hun at lærere i Norge og Finland har ulike strukturelle betingelser i sitt lokale arbeid med den nasjonale læreplanen. Lærere i de to landene har forskjellige handlingsrom når de skal oversette en produktorientert læreplan. Norske læreres handlingsrom er når de skal konkretisere og operasjonalisere læreplanen, mer begrenset enn finske lærere (Mølstad, 2015). De finske lærerne skal i kontrast til de norske lærerne utvikle lokale læreplaner som er basert på den nasjonale læreplanen. Hennes studie bekrefter at empirien er heterogen. Først og fremst viser hennes studie at lands nasjonale styring av utdanningsfeltet gir verktøy en ulik utforming, hvilket får betydning for læreres lokale arbeid med en nasjonal læreplan. Samlet får funnene fram at å ta i bruk samme legitime idé på tvers av organisasjoner kan bety både *lik form*, *lik praksis* eller *like navn*. Det innebærer at hva homogenisering av organisasjoner betyr er uavklart (Boxenbaum & Jonsson, 2008).

Frikobling – en respons i konkrete situasjoner

Antakelsen om frikobling betyr at skoler kan håndtere de til enhver tid institusjonelle idéene i sine omgivelser og samtidig gjennomføre sine oppgaver. De kan være både effektive og konforme, og tilsynelatende uteksaminere sine elever ved hjelp av de legitime idéene.

Organizations decouple their formal structure from their production activities when institutional and task environments are in conflict, or when there are conflicting institutional pressures (Boxenbaum & Jonsson 2008, p.79).

Forskningen har konsentrert seg om å predikere når frikobling skjer (Boxenbaum & Jonsson, 2008). Resultatene strekker seg fra å vise hvordan frikobling beskytter organisasjonens effektivitet til å være en måte å håndtere idéer og konflikter mellom dem. Alt fra lederes sosiale nettverk, hvor pliktoppfyllende ansatte er, organisasjonens status, tidspunktet en idé tas inn til hvilken makt interessenter utenfor organisasjonen har, har vist seg å ha betydning (ibid.).

Ifølge Meyer og Rowan (1977) representerer frikobling en bestemt type *løs* kobling mellom skolers effektivitet og et konkret institusjonelt press eller forventning. Frikobling blir som beskrevet over en løsning som gjør at skoler kan forholde seg til begge. Begrepet beskriver hvordan konkrete idéer kan føre til en frikobling mellom den formelle strukturen og praksis,

men frikobling er *ikke* en generell beskrivelse av organisasjoners løst koblede prosesser (Boxenbaum & Jonsson, 2008). Den dominerende forståelse av frikobling har tendert til å forstå struktur og praksis som mer adskilt enn hva Meyer og Rowan (1977) gjorde. Rowan (2006) imøtegår kritikken og understreker at organisasjoner kan være like i sine formelle strukturer og ulike i sin praksis. Deres intensjon var ikke å lansere frikobling som en universell egenskap ved utdanningssystemer. Dette vil variere og er et *empirisk* spørsmål.

Hos Meyer og Rowan (1977) var frikobling opprinnelig en *defensiv* reaksjon for å redde ansikt. I dag er frikobling ofte en *offensiv* handling for å avlede oppmerksomhet gjennom mediestrategier og omdømmetiltak (Boxenbaum & Jonsson, 2008). Legitimitet oppnås dermed ved å manipulere omgivelsene og ikke ved å tilpasse seg. Slike fenomener kalles fasadepynting, symbolske forandringer og hyklersk opptreden (Brunsson, 2002; Coburn, 2004; J. W. Meyer & Rowan, 1977). Boxenbaum & Jonsson (2008) peker på de lite utforskede konsekvensene av frikobling på folks moral. De kan fostre kynisme innad i en organisasjon og endre aktørenes identitet (ibid. p. 91). Et økende antall idéer i omgivelser gir organisasjonen et økt behov for sosial legitimitet, og det kan fremme strategisk atferd. Diskusjonene om hva som er gyldig fritak for elever på nasjonale prøver kan være et eksempel på dette.

Frikobling ser i dag ut til å bli betraktet som et negativt fenomen. Alt fra tydeligere ledelse til langsiktige strategier om felles organisasjonskultur og bruk av kontroll har blitt foreslått for å unngå fenomenet (Eriksson-Zetterquist, 2009). For en organisasjon gir imidlertid frikobling muligheter for å håndtere ulike krav, usikkerhet og konflikt. Gjennom å frikoble hele eller deler av organisasjonen unngår man at problemer spres, hvilket bidrar til å opprettholde folks tilfredshet i det daglige arbeidet. Frikobling kan beskytte organisasjonen, gjøre at den tåler forandringer, er effektiv og overlever (ibid. p. 70). Skoleeiers ambisiøse planer for eksempelvis leseopplæring, som er kostbare eller i konflikt med eksisterende arbeidsmåter, kan bli håndtert av lærere gjennom å frikoble hele eller deler av planen.

Frikobling - en bærekraftig antakelse?

Et viktig spørsmål er hvorvidt frikobling av en idé fra praksis er en bærekraftig antakelse over tid. Mye tyder på at folk etter hvert som tiden går vil innføre idéen, selv om den først ble frikoblet. Hvis bildet av organisasjonen ikke stemmer overens med hvordan et medlem av organisasjonen ser seg selv, så vil det bli framprovosert en korrigerende handling (Fiss & Zajac, 2006). Røvik (2007) forklarer slike korrigerende handlinger med at folk ønsker å

opptre rasjonelt. De ønsker ikke å gjøre noe på liksom. Frikobling kan være et tidsbegrenset fenomen, og over tid vil den frikoblede idéen ikke bare bli en del av den formelle strukturen, men antakelig også av praksis.

Indre forhold og oversettelser

Löfströms (2003) avhandling er av spesiell interesse når frikobling studeres. Flertallet av undersøkelser har sett på betingelser i omgivelsene og ikke på organisasjoners indre forhold. Hun så på sin side hvordan idéer ble forstått og oversatt på ulike steder i svenske Posten. Gjennom å følge idéer fant hun for det *første* at ledelsen hadde problemer med å se hva idéene førte til. Ledelsen trodde det skjedde mindre enn hva det faktisk gjorde, og de gjenkjente heller ikke en oversatt idé som kom i retur. De kunne tro at det hadde skjedd en frikobling, selv når det skjedde en kobling. Hennes hovedfunn var at idéer fikk ulike «oversettelser» på forskjellige steder i organisasjonen. Hvilke oversettelser de ulike gruppene gjorde var avhengig av hvilke *vaner* som var etablert på det konkrete stedet i organisasjonen i forkant. Vanebegrepet kommer jeg tilbake til.

Utvikling av begrepet frikobling

Frikobling framstilles gjerne som et enten eller begrep, men utfordringen er at verken fagfolk (Löfström, 2003) eller organisasjoner reagerer likt på samme idé (Coburn, 2004). Begrepet må utvikles slik at det forholder seg til heterogeniteten som fins i empirien (Boxenbaum & Jonsson, 2008). Frikobling kan egne seg bedre på noen nivåer i en nyinstitusjonell analyse, eller på ulike tidspunkt i organisasjoners prosesser, og responsen må sees i sammenheng med samtidige idéer. Brunsson (2002) foreslår at organisasjoner kan forholde seg til motsetningsfylte idéer i omgivelsene gjennom å *snakke* om noen idéer, *ta beslutninger* om andre og *gjennomføre* de tredje. Hans poeng er at hvis organisasjoner handlet som de snakket, ville de bare oppfylle noen interesser på bekostning av andre. Ved å frikoble noen idéer, hindrer derimot organisasjoner at konflikter utvikler seg. Utdanningsinstitusjoner kan derfor overse noen idéer om læreplanarbeid og undervisning hvis de tar beslutninger om andre, og de beholder sin legitimitet ved å gjennomføre de tredje.

Institusjonaliserte eller vanemessige handlinger

I motsetning til institusjonaliserte idéer har institusjonaliserte handlinger et klarere opphav. De oppstår når mennesker i en sosial gruppe *gjensidig deler vanemessige handlinger inn i ulike typer* (Berger & Luckmann, 1966/2000). De ulike typene er *tilgjengelig* for alle

medlemmene i gruppen, og de har med seg både en felles historie og kontroll. Historie, siden vanemessige handlinger ikke skapes på et øyeblikk, og kontroll, siden en institusjon ved å eksistere gir forhåndsdefinerte atferdsmønstre som styrer folks atferd. Nye medlemmer får overført mønstrene for handling, hvilket perfektionerer og objektiverer institusjonaliseringen. Mønstrene blir opplevd som en egen virkelighet og utgjør en ytre kjensgjerning for individet. De blir overindividuelle sosiale fakta. For nye medlemmer blir de institusjonaliserte handlingene opplevd som gitt, uforanderlige og tradisjonsbundet. Å si at «slik er det», forsterker troen, også for gamle medlemmer (ibid. p. 69 – 75). Det betyr at praksis består av handlinger som tas for gitt i det daglige, og de er delt av medlemmene i en sosial gruppe. De er kognitive tankemønstre som styrer hvordan verden tolkes, og brukes av medlemmene i framtidige handlinger. De slipper å definere situasjoner på nytt fordi de tidligere har blitt sosialisert, og fått erfaringer og mønstre som de bruker i nye situasjoner. I enhver organisasjon foregår denne pågående typifisering av vanemessige handlinger. Berger og Luchmann (1966/2000) påpeker hvordan det fører til at aktørers atferd blir mer forutsigbare, jo mer institusjonalisert en organisasjon er. Det gjør deres atferd mer kontrollerbar. Videre vil alternative handlingsmuligheter kjappere forsvinne som reelle alternativer jo mer aktører tar en handling for gitt.

Vaner og rutiner

Löfström (2003) bygger sitt vanebegrep på Berger og Luckmanns (1966/2000) vanemessige handlinger. I sin avhandling viser hun hvordan vaner kommer til uttrykk i arbeidsplassens organisatoriske rutiner og regler. De er redskaper og forståelser som folk bruker i arbeidet og som de tar for gitt. Innad i en organisasjon vil imidlertid arbeidsgrupper ha ulike vaner. Fordelen med vaner er at de sparer mennesker for bruk av tid og gjør dem mer effektive når beslutninger skal tas, men vanene er også med på å bestemme handlingsrommet. Vaner kan både begrense og myndiggjøre aktører (ibid. p. 3). Essensielt for denne studien er at aktører forstår nye idéer ut fra de etablerte erfaringer, og det er gjennom de eksisterende vanene at nye idéer typifiseres, objektiveres og oversettes til *handling* (Löfström, 2003).

Institusjonalisering skjer når en idé blir moderne, oversettes til praksis, stabiliseres og gis normative forklaringer. Etter hvert tas idéen for gitt og blir institusjonalisert som den riktige måten å handle på. Når det stilles spørsmål ved de eksisterende vanene, skjer det en avinstitusjonalisering, og det er denne prosessen som gjør endring mulig. I det nyinstitusjonelle perspektivet er det denne organisatoriske dynamikken som både fører til

forandring og stabilitet eller til homogenitet og heterogenitet. I denne studien vil jeg forstå *vaner som de institusjonaliserte handlingene lærerne har i sitt arbeid med læreplaner*. Vaners betydning for oversettelser av idéer har paralleller til skoleforskningens begrep om den historiske læreplanen (Cuban, 1996) som jeg kommer tilbake til flere ganger.

2.2 Videreutvikling av nyinstitusjonalisme

Sentralt i nyere retninger av institusjonalisme står studier av det faktum at det er lite samsvar mellom vektleggingen av beslutninger som rasjonelle, og ulike empiriske observasjoner av hvordan beslutninger fattes (Eriksson-Zetterquist, 2009; Røvik, 2007). Studiene er pragmatisk orientert og har et felles teoretisk grunnlag i Meyer, March, DiMaggio og Powell (Eriksson-Zetterquist, 2009).

Opprinnelig skilte den nyinstitusjonelle retningen i USA og den skandinaviske seg fra hverandre i synet på hvordan organisasjoner endrer seg, tar opp idéer og påvirkes (Eriksson-Zetterquist, 2009), og hvordan de ulike prosessene preger organisasjonen og idéen (Røvik, 2007). Den skandinaviske «fulgte» med idéene inn i organisasjonens «svarte boks», var preget av casestudier og kvalitative metoder, mens den amerikanske retningen var mer kvantitativt og historisk orientert (Røvik, 2007). Det gjorde aktører og prosesser mer synlige i den skandinaviske enn i den amerikanske forskningen (Eriksson-Zetterquist, 2009, p 111). I den amerikanske gjorde metodevalget *formlikhet* eller isomorfisme til en mer sannsynlig konklusjon enn i den skandinaviske retningen. Observasjoner med avstand i tid og rom basert på forenklinger gjør den konklusjonen mer sannsynlig enn i casestudier, hvor *variasjon i organisasjoners reaksjoner* på institusjonelt press er en mer trolig konklusjon (Boxenbaum & Jonsson, 2008, p. 92). Både den amerikanske og den skandinaviske har imidlertid sine utfordringer. Å fastslå spredning av en idé gjennom å telle antall organisasjoner som formelt har adoptert en idé, sier lite om hvordan idéen preger praksis (Schneiberg & Clemens, 2006). For casestudiene kan mangel på komparative design og større utvalg svekke resultatenes generaliserbarhet (Røvik, 2007).

Siden spredning, overføring eller henting av idéer fører til heterogene organisasjoner har det skjedd en reorientering innen den amerikanske nyinstitusjonalismen. Denne har utfordret frikobling, homogenisering og vektlegging av kausalitet (Røvik, 2007). Institusjonell analyse har beveget seg vekk fra strukturell determinisme og over til å legge større vekt på aktører, konflikter og prosesser (Schneiberg & Clemens, 2006). Perspektivet er i dag mer opptatt av at

organisasjonsfelt er preget av motsetningsfylte og institusjonaliserte logikker (Stryker, 2000). I samme felt kan organisasjoner av samme idé utvikle forskjellige formelle strukturer.

Teoretisk deler den skandinaviske nyinstitusjonalismen seg i to retninger (Røvik, 2007): den modernistiske klassiske institusjonalisme og den translasjonsteoretiske. I den videre framstillingen vil den siste få oppmerksomhet. Fra den klassiske vil jeg bare trekke fram Selznicks poeng, hvor organisasjoner gradvis utvikler seg til institusjoner med lokale og historiske betingede regler. Hver institusjon har sine regler for *passende handlinger* som er basert på relasjoner mellom rolle og situasjon. Disse blir aktørene både lært og forsøker selv å oppdage når de kommer inn i en institusjon (Eriksson-Zetterquist, 2009).

Aktører med manus og roller

Forståelse av en aktør som enten er omgitt av omgivelsene eller innbakt i omgivelsene representerer dermed hovedskillet mellom gammel og nyere institusjonell teori, på samme måte som det er skillet mellom de realistiske og fenomenologiske retninger (J. W. Meyer, 2010). Den gamle institusjonelle teorien var opptatt av *de ytre* mønstrene i omgivelsene, mens det nyinstitusjonelle perspektivet er opptatt av *de indre* mønstrene i idéen. De nyinstitusjonelle perspektivene har aktører, men forståelsen er en annen enn i de realistiske modellene. I de realistiske er aktørene rasjonelle og *naturlige* enheter omgitt av omgivelsene, mens de fenomenologiske aktørene er *konstruerte* enheter i omgivelsene. De spiller roller på en scene med et *manus* som beskriver deres identiteter og handlinger. Manus blir skrevet og omskrevet i det institusjonelle miljøet, og aktørene er derfor delvis avledet fra omgivelsene (J. W. Meyer, 2010).

Aktørene i de realistiske modellene antas å gjøre *bevisste valg*, mens de fenomenologiske aktørene tar mange valg for gitt og ser på dem som *ikke-valg*. De bevisste valgene gjør at de realistiske modellene må finne eller tillegge aktørene *motiver* for hvorfor de *adopterer* eller *motstår* en idé (ibid. p. 12). Dermed blir også aktørenes vaner i institusjonell teori som jeg var inne på innledningsvis, forstått som motiver eller barrierer for endring (March & Olsen, 1983). De fenomenologiske modellene og den nyinstitusjonell teorien har ikke dette problemet, siden motivene er bygd inn i aktørene. For eksempel bygger lokale skolemyndigheter, selv om de ikke alltid kjenner til hva som skjer eller forstår hvorfor, inn nye standarder i sine lokale manus. Når «regler» endres, endres den lokale mentaliteten med dem (J. W. Meyer, 2010). Det skjer fordi de *foretrukne aktøridentitetene* er beskrevet i den nye idéen. Samtidig er det alltid et gap mellom politiske vedtak og pedagogisk praksis,

mellom skolers formelle strukturer og lærernes praksis, eller mellom aktørers beskrevne identiteter og deres vaner og handlinger (J. W. Meyer, 2010). Aktørenes vaner og handlinger er ikke determinert av omgivelsene. De har intensjoner og handlingsrom, men de er ikke fristilt. Forskrevne roller og manus rammer inn deres vaner og handlinger. Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) beskriver eksempelvis den foretrukne identiteten for lærere i et lokalt arbeid med læreplanen som profesjonelle lærere. I denne studien forstår jeg aktørene eller lærerne som aktive. De ser på seg selv og sine handlinger som rasjonelle, men deres arbeid med den nasjonale læreplanen skjer innbakt i strukturer og forventninger som begrenser deres handlinger.

Manus for lokalt arbeid med læreplaner: En hierarkisk oversettelseskjede

Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (2003- 2004) har et manus hvor læreplanen gradvis skal konkretiseres på vei fra stat til klasserom. Den definerer arenaer for konkretisering og hvem som har ansvaret. Møller m.fl. (2009) rapporterte fra evalueringen av Kunnskapsløftet at disse arenaer var preget av økt kontroll. Det antyder at det lokale arbeidet med læreplanen baserer seg på en hierarkisk oversettelseskjede, som er en modell som består av fem deler (Røvik, 2007). En hierarkiske kjede for oversettelser har en *ovenfra og ned orientering*, hvor den formelle ledelsen bestemmer hvilke idéer, løsninger og verktøy som skal tas i bruk. De er basert på deres forståelse av hvilke problemer og utfordringer en organisasjon (skole) har. Det betyr at idéen og implementeringen av den er *sentralt styrt*, hvilket begrenser oversettelsene. Hvordan et lokalt arbeid med læreplaner skal implementeres, hvem, hva, når og hvor er langt på vei bestemt. Det gis *rom for lokale tilpassinger*, men disse må være innenfor manus, rammen og de overordnede føringer. Modellen bygger på en *stimulus-respons-logikk*, hvor det antas at prosesser satt i gang av ledelsen gradvis vil føre til at idéen blir oversatt og konkretisert, mens den beveger seg nedover i organisasjonen. Når et nivå i kjeden er ferdig med sin konkretisering av idéen, det vil si kompetansemålene, vil det igangsette konkretiseringen på neste nivå. Idéen vil *gå fra det abstrakte til det konkrete* etter hvert som nivåene oversetter og konkretiserer (Røvik, 2007, p. 294-295).

Modellens svakheter er flere. Den overser oversettelser som skjer på andre arenaer enn de formelle. Disse er et mangfold av utviklings- og oversettelsesarenaer som kurs, seminarer og nettverk (Røvik, 1998). For skolefeltet er i tillegg forlag og lærebøker en sentral arena. Kjeded modellen har en manglende forståelse for at idéer hentes inn av ansatte på ulike nivåer i

organisasjonen, og ikke bare av lederne. Lærere henter for eksempel idéer om undervisning. I tillegg er det vanskeligere å kontrollere kontekstualisering av intellektuelle og ikke-materielle idéer enn av fysiske idéer. De er mer utydelige formulert, hvilket krever at de må tydeliggjøres og oversettes for å kunne bli tatt i bruk (Røvik, 2007).

Diffusjonsmodellen versus translasjonsmodellen

Hovedinnvendingen mot den hierarkiske modellen er imidlertid dens forståelse av hvordan idéer spres, og hva som gir energi til spredningen. Modellen baserer seg på den ene av Latours to modeller om spredning; diffusjonsmodellen. Den andre er translasjonsmodellen (Czarniawska & Sevón, 2005; Nilsen, 2007; Røvik, 2007). Diffusjonsmodellen forutsetter et kraftsenter som sender ut kunnskap på samme måte som sola sender ut stråler. Hvor langt ut kunnskapen når er i tillegg til strålenes kraft avhengig av hvilken motstand de møter og hvor lang avstanden er. Spredningsevnen tapes jo lengre ut fra sentrum strålene kommer (Latour, 1986, p. 266). Ifølge Nilsen (2007) representerer modellen en rasjonalistisk forståelse for spredning av idéer, og den gjør prosessene med å overføre idéer og kunnskap uinteressant, siden det er «likhet» med originalversjonen som er målet. Manglende likhet med modellen forklares enten med manglende kraft eller sterk motstand. Den hierarkiske modellen gjør dermed aktørene til passive mottakere av idéer (Nilsen, 2007) og minsker deres frihetsgrader (Røvik, 2007). En styring basert på diffusjonsmodellen betyr et læreplanarbeid hvor lærerne har få frihetsgrader i arbeidet med å iverksette læreplanens kompetansemål.

Diffusjonsmodellens manglende empiriske dekning har innen oversettelses sosiologien ført til at den er blitt skiftet ut med translasjonsmodellen (Czarniawska & Sevón, 2005; Latour, 1986, 1987; Nilsen, 2007; Røvik, 2007). Translasjonsmodellen representerer en konstruktivistisk tilnærming hvor idéer og kunnskap overføres hvis aktørene *er villige* til å oversette dem (Nilsen, 2007, p. 15). Idéer og kunnskap blir forstått å være i kontinuerlig endring og endres gjennom aktive aktørers oversettelser.

Kontrollsystemers styring

Helgøy og Homme (2004) har som referert, funnet at nasjoners forskjellige kontekster gjør at styringsverktøy blir ulikt implementert. Samtidig fant de en lik nedbrytning av tradisjonelle strukturer og en felles reorientering mot deregulering, desentralisering, konkurranse og resultatevaluering. Dette er en endring som innledningsvis ble beskrevet som en konservativ restrukturering av skolen (Engelsen, 2008; Karlsen, 2006). Rowan (2006) hevder at det stadig

kommer bevis på høyere grad av likhet i land hvor skolesystemet er sentralisert og har tydelige instruksjoner, kontra land hvor utdanningssystem er desentralisert, inkonsistent og har uklare regler. Rowans (2006) forklaring er ikke *relasjonen* mellom styringsidéen og praksis. Hans forklaring er skolesystemets *kontroll- og vurderingsordninger*, og deres betydning for hvordan en institusjonalisert idé kommer til uttrykk. Systemene kan ha et varierende antall kontrollører, ulik konsistens, ulike regler og ulik tilstedeværelse av sanksjoner (Rowan, 2006), og kontroll kan iverksettes for å sikre etterlevelse og være en tvingende regulering. Dette betyr at en skoleorganisasjon ikke kan velge vekk disse idéene, men den må forholde seg til dem. Gjennom kontrollordninger pålegges lærerne bestemte regler for handling, og de følges ofte opp med tidsfrister og sanksjoner.

Isomorfe krefter: tvingende, mimetiske og normative

De tre isomorfe kreftene eller mekanismene i nyinstitusjonell teori som bidrar til at samtidige organisasjoner i et felt gjennomføres av samme fremgangsmåter og regler og blir like, er de *tvingende*, *mimetisk* og *normativ* kreftene (DiMaggio & Powell, 1983/1991). Den *tvingende* beskriver hvordan staten gjennom lover, forskrifter, rapportering, kontroll eller pålegg om deltakelse kan presse skoler til å ta i bruk ny teknologi. Læreplanen er med sin juridiske status et eksempel på en tvingende føring.

Den *mimetiske* eller imiterende kraften er virksom når en skole eller skoleeier imiterer andres bruk av en idé de ikke helt forstår. Skoler imiterer når de er usikre på hva som forventes, når mål er utydelige, eller når omgivelsene virker usikre på hva de forventer (Eriksson-Zetterquist, 2009). De lokale kopiene av statlige læreplandokumenter (LK06) som Engelsen (2008) fant hos skoleeierne (kommunene) er et eksempel på at det også skjer i læreplanarbeidet. Skoleeierne var usikre på hva som ble forventet av staten, og de kopierte andres struktur og handlinger.

Den tredje kraften, *den normative*, har opphav i forventninger fra omgivelsene. Staten, interesseorganisasjoner som for eksempel KS¹⁶ og NHO¹⁷, utdanningsinstitusjoner, lærebøker, media og foreldre presenterer myter om de rette måtene å gjennomføre utdanning på. For eksempel kan skolers lokale arbeid med læreplaner gi forventninger om at næringsliv og kommuner skal få delta og eksempler på lokale planer legges ut på nettet. Foreldre kan får

¹⁶ KS er kommunenes arbeidsgiver-, interesse- og medlemsorganisasjon. Alle landets kommuner og fylkeskommuner er medlemmer (KS, 2014).

¹⁷ NHO står for Næringslivets Hovedorganisasjon. Den er den største interesseorganisasjonen for bedrifter i Norge (NHO, 2014).

tanker om tilpassing til elevers behov, og statlige veiledere gir eksempler på hvordan læreplanarbeidet kan gjøres. I tillegg presenteres skolars måloppnåelse i media, og forlag publiserer lærebøker med lokale læreplaner.

Forskningsmessig har de imiterende kreftene fått mest oppmerksomhet. Tvingende og normativ isomorfi har blitt forstått som et spørsmål om makt, og det har det vært umoderne og ikke legitimt å studere hvordan organisasjoner i et felt tvinges til å endre seg (Czarniawska, 2005; Eriksson-Zetterquist, 2009). Både valg av metode og hvilke organisasjoner det har vært forsket mest på, har hatt betydning. Med kvantitative metoder er det enklest å forske på imitasjon, og de forretningsbaserte organisasjonene har dominert i undersøkelsene. Lite tydelige vektlegging av makt har blant annet Bukve (2012) framhevet som en svakhet ved det nyinstitusjonelle perspektivet. Styring av velferdsorganisasjoner som skoler gjør bruk av makt både mer aktuelt og mer legitimt, hvilket må antas å prege forståelsen av hvordan og hvilke av mekanismene som virker.

Czarniawska (2012) antar at føringer hvor de tvingende kreftene er mekanismen, ikke vil vedvare når den regulative tvangen opphører (Czarniawska & Sevón, 2005). De tvingende kreftene har kun en midlertidig innvirkning som vil stoppe når tvangen stopper. De normative kreftene har betydning, men de fører bare til imitasjon. Det gjør at den imiterende mekanismen til den avgjørende av de tre (Czarniawska, 2011; Czarniawska & Sevón, 2005). Bak hennes antakelse ligger forskning på «moter» i organisasjoner. Et av hovedargumentene er at moter paradoksalt nok forbinder trendene likhet og individualisering (Czarniawska, 2011). Hun referer til Simmels tanker om moter fra 1904 hvor:

Mote er imitasjon av et gitt eksempel og tilfredsstillende kravet om sosial tilpasning (..)Samtidig, tilfredsstillende mote ikke i mindre grad behovet for differensiering, tendensen til ulikhet, ønsket om endring og kontrast (Simmel 1904/1971, p. 296 i Czarniawska 2011, min oversettelse).

Moter forklarer kollektive valg, og de tillater både konformitet og forandring. For å sikre sin sosiale legitimitet imiterer organisasjoner «de vellykkede organisasjonene», men de gjør det på måter som ivaretar deres originalitet og individualitet. Imitasjon er som Czarniawska (2011) påpeker en basal sosial mekanisme, men den kan svekke attraksjonen. Herming blir oppfattet som lite kreativt og er lite attraktivt. Imitasjon og nytenkning går imidlertid hånd i hånd. Czarniawska (2012) låner Luhmanns utsagn og sier at “*imitation is the only way to be making without knowing*¹⁸». Den eneste måten å handle på når man ikke vet noe, er å kopiere

¹⁸ Upublisert forelesning.

(Czarniawska & Sevón, 1996). Studien vil undersøke om føringene og forventningene til læreres lokale arbeid med læreplanen er regulative eller normative.

2.3 Oversettelse av idéer

I skandinavisk nyinstitusjonalisme utgjør translasjon en egen retning som kalles oversettelsessosiologi (Eriksson-Zetterquist, 2009). Translasjon er et generalisert begrep som kan ta mange former, og de teoretiske forståelsene er her hentet fra Callon og Latour (Czarniawska & Sevón, 2005). «To translate» kan forstås lingvistisk hvor det betyr å oversette en tekst fra et språk til et annet. Begrepet kan også bety en fortolkning, og helt konkret kan translasjon handle om hvordan et abstrakt og teknisk begrep gjøres mer hverdagslig (Czarniawska, 2005; Czarniawska & Sevón, 2005). Czarniawska og Sevón bygger på Serres tanker om oversettelse (Czarniawska & Sevón, 2005; Eriksson-Zetterquist, 2009).

I oversettelsessosiologi betyr *translasjon* å flytte en idé fra et sted til et annet. En oversettelse forstås som en analog for prosessene hvor praksis og strukturer spres mellom organisasjoner (Czarniawska & Joerges, 1996). En flytting innebærer alltid en *transformasjon* eller en omforming. Det som flyttes har derfor en *usikker identitet*. Hver oversettelse endrer både idéen og den som oversetter (Czarniawska, 2005). I tillegg gjennomsyres det som oversettes av konteksten det skal brukes i. På linje med Røvik (2007) mener Czarniawska (2005) at en oversettelse handler *mer om tilpassing og omforming* enn det handler om *å motta, ta avstand fra, gjøre motstand eller akseptere* (Eriksson-Zetterquist, 2009, p. 128).

Hva idéer representerer er sentralt for å forstå translasjoner. Hvis en idé skal spres må idéen materialiseres, siden idéer først blir kjent for mange mennesker når de materialiseres til et objekt som for eksempel en skriftlig plan (Czarniawska & Joerges, 1996; Czarniawska & Sevón, 2005). En definisjon av idé som går igjen i nyinstitusjonell teori, er:

Idéas are not goods. They are not stable entities with a fixed content; rather they are being shaped and reshaped – or translated - while being circulated (Czarniawska & Sevón, 1996; Latour, 1986; Nilsen, 2007, p. 12).

Idéen må bli *synlig* for folk før den kan oversettes til handlinger. Den må oppleves som *spennende* for det folk jobber med og *gi en impuls* til kollektiv handling (Czarniawska & Sevón, 1996; Latour, 1986; Nilsen, 2007). Det betyr at en idé som et lokalt arbeid med læreplaner må *materialiseres og objektiveres* før lærerne kan omsette idéen til handling. Å si at det skal skje et lokalt arbeid med læreplaner gir dem få impulser til handling. Veiledere som Engelsen (2008) etterlyste er et eksempel på synliggjøring av styringsverktøyet.

«Moderne» idéer er generelt utformet og mangler tilpassing til spesifikke kontekster. De er sjeldent umiddelbart forenlige med eller fordelaktige for praksis, og de er ikke tilpasset de ulike praksisene som er inne i en organisasjon (Mik-Meyer & Villadsen, 2007). De er som Røvik (2007) uttrykker det halvfabrikater som pakkes ut, settes sammen, tilpasses og ferdigstilles. Skoler og lærere må være *aktive* for å ta i bruk en ny idé, og prosessene skjer innbakt av den konkrete skolens kontekst. Nespor (2002) poengterer hvordan styringsidéer og skolars kontekster gjensidig skaper hverandre. Konteksten kan ikke forstås som støttende eller undergravende for idéen. De vil omforme hverandre. Vi vet aldri når en kontekst vil gi et gitt resultat, og det vil alltid være en kontekst hvor en idé kan få en annen mening (Møller et al., 2009). Interaksjonene mellom dem etablerer en felles forståelse, sosial orden og nye normer for handling for aktørene. Ut av disse etablerer de handlingsmønstre og vaner. Et eksempel er Stevens' (2004) funn av hvordan en skoles elevgrunnlag preget lærernes vurderingskultur. Kontekst og idé er derfor ikke er adskilte fenomener. Moderne idéer er ikke et objekt som kan settes inn i en kontekst. De må oversettes i hver enkelt organisasjon (Røvik, 2007). Lærerne på den enkelte skole må oversette hva et lokalt arbeid med læreplaner betyr i deres kontekst.

Translatørkompetanse

Til å oversette trenger de *translatørkompetanse* (Røvik, 2007). Den beskriver hva som gir mening og gjenkjennelse ved idéen, og forutsetter hva Engelsen (2006) kaller en læreplananalyse. Lærere trenger kompetanse for å oversette læreplaner til undervisning. Begrepsmessig minner denne delen av translatørkompetansen om «*curriculum literacy*» og evne til å lese læreplanen (Ben-Peretz, 1990). Lærernes evne til å lese og analysere læreplanen blir antatt å være preget av hvilken læreplan som gjaldt da de ble utdannet, og de erfaringene lærerne har gjort seg gjennom å oversette tidligere læreplaner. Det betyr at *vanene* lærerne har utviklet i læreplanarbeidet både individuelt og kollektivt inngår i deres translatørkompetanse. Nye læreplaner oversettes med utgangspunkt i lærernes eksisterende vaner, og de er avgjørende for hva som gir lærerne mening og gjenkjennelse.

Både lærernes *evne* til å lese LK06 og deres *kunnskaper* om egen skole, kommune og elever inngår i deres translatørkompetanse. Gode oversettere har kunnskaper om både læreplanen og skolen læreplanen skal brukes i. Lærernes tidlige etterlysning av mer kunnskap om idéene bak Kunnskapsløftet (Bergem & et. al, 2006), viser deres manglende kunnskaper om målstyrte læreplaner som LK06. Ifølge Røvik (2007) er det alltid en mangelvare på folk som besitter både kompetanse om idéen og om praksis.

Oversettelsesreglene

Kontekstualisering av idéer skjer i translasjonsteori gjennom bruk av to sett regler, hvor de første kalles innskrivingsregler og de andre oversettelsesregler (Røvik, 2007). Å kalle det lokale arbeidet med læreplanen et kvalitetsverktøy, skriver idéen inn i skolesektoren.

Oversettelsesreglene anskueliggjør derimot hva som skjer med idéen etter at den er innskrevet. Her har jeg valgt å se nærmere på Røvik sine fire oversettelsesregler: kopiering, tillegging, fratrekking og omvandling (Røvik, 2007).

Den første regelen, *kopiering*, legger vekt på hvordan en idé lettere lar seg oversette jo mer eksplisitt den er. Hvis læreplaner i fag har en tydelig representasjon kan de kopieres av skoleeiere og skoler. Da har læreplanene få frihetsgrader. Reglene om *tillegging og fratrekking* beskriver hva lærerne legger til og trekker fra læreplanen i sitt lokale læreplanarbeid. Disse kan brukes med et ulikt antall frihetsgrader. Den fjerde regelen er *omvandling*. Da lager skolene sin egen originale og kreative lokale læreplan. Til det trenger de relativt stor frihet eller mange frihetsgrader for å kunne omforme læreplanen og kompetansemålene. For å gjennomføre et slikt arbeid bruker skoler og lærere gjerne flere kilder og eksempler som utgangspunkt. Oppsummert sier oversettelsesreglene at å reprodusere idéer krever tvang eller få frihetsgrader, mens å omvandle eller omforme krever stor autonomi eller mange frihetsgrader (Røvik, 2007). Det gjør de frihetsgradene som skoler og lærere har og tar når de skal oversette læreplaner i fag, sentrale i læreplanarbeidet.

Kopiering kan imidlertid ha flere forklaringer enn antall frihetsgrader og hvor tydelig læreplanens utforming er. Foran var vi innom hvordan usikkerhet om forventninger kan føre til at folk kopierer. Bak usikkerheten kan det også ligge en manglende translatørkompetanse. Folk oversetter med å kopiere både når usikkerheten blir for stor, og når frihetsgradene blir for mange hvis de mangler kunnskap, siden det er mulig å kopiere uten å forstå. Røvik (2011) utfordrer dermed antakelsen til Czarniawska (2005) om at en oversettelse alltid betyr en endring. Han mener at en kopi også er et mulig resultat.

Prosess, produkt og kontroll

I tillegg til oversettelsesreglene og frihetsgradene har også av *trekk ved prosessen* betydning for oversettelsene. Det gjelder grad av slingsmonn ved prosessen, om det fins en korrekt form for prosessen, for produktet eller resultatet, og hvorvidt etterlevelse blir kontrollert (Røvik, 2007). Frivilligheten blir ikke bare definert ut fra om føringen er normativ eller

regulativ, men også ut fra hvor *spesifiserte* prosessene og resultatene er (ibid.). I et lokalt arbeid med læreplaner kommer føringene fra stat, kommune eller skoleledelse. Hvor spesifiserte de er og hvorvidt de utdyper hvilke konkrete løsninger det lokale arbeidet med læreplaner skal ha, vil få betydning. Det innebærer at *hva* rektoren, skoleeieren eller fylkesmannen aksepterer som resultat av arbeidet, og hvilke signaler de gir for formen og gjennomføringen, får betydning for lærernes arbeid. Som eksempel om den lokale læreplanen skal ha en bestemt utforming, eller hvem som skal delta i prosessene.

Med andre ord utgjør *trekk ved prosessene* en parallell til Rowans (2006) understrekning av betydningen til *kontrollsystemene* for oversettelsene. Påpekningen har betydning for diskusjoner om læreres handlingsrom generelt, og spesifikt i denne studien for hvordan en «rett» prosess og et «rett» resultat vil virke på lærernes lokale arbeid med læreplanen. Hvis det finnes en *rett* form for arbeid med LK06 i statlige dokumenter, i den enkelte kommune eller på den konkrete skolen, vil den gi føringer for lærernes oversettelsene. Hvem i omgivelsene og innad i organisasjonen, hvorvidt de isomorfe kreftene er preget av tvang, imitasjon eller normativitet og hvor spesifikke de er, vil sammen beskrive hva som kjennetegner føringer det lokale arbeidet med læreplanen har. De kan belyse hvilket handlingsrom lærerne har for oversettelser. Med andre ord handler lærernes frihetsgrader i arbeidet med å oversette den nasjonale læreplanen om mer enn kompetansemålenes utforming. Røvik (2007) poengterer at handlingsrommet til de som oversetter, er avgjørende for resultatet. Spørsmålet er om den skisserte arbeidsmåten gir rom for hva han kaller gjendikting eller nydikting (ibid. p. 257).

Røviks (2007) typologi gir analytiske dimensjoner for å beskrive resultatene av skolens og lærernes arbeid med læreplaner i fag. Sentrale og lokale føringer vil sammen med rommet lærerne tar, få fram både antall frihetsgrader, type frivillighet og hvor spesifiserte føringene er. Hvilken regel oversettelsene av læreplanen følger kan i prinsippet preges av alle fra staten, skoleeieren, rektoren, lærerkollegiet, lærerteamet og den enkelte læreren. Empirisk vil studien se etter *hvem* som bestemmer regelen, *hvilke* krefter som preger regelen, *hvordan* prosessene og resultatet blir spesifisert og *om* etterlevelse blir kontrollert.

Beskriver oversettelsesreglene mikroprosessene?

Nilsen (2007) undersøkte i sin doktorgradsavhandling hva hun kaller mikroprosessene. De skjer i organisasjoner for å oversette idéer til konteksten de skal brukes i. Den undersøkte konteksten var en bank som hadde besluttet å ta i bruk balansert målstyring. Nilsen (2007)

trekker opp en rekke utfordringer. Her fokuserer jeg særlig på hennes innvendinger mot reglens evne til å fange inn prosessene (Nilsen, 2007, p. 38). Nilsen (2007) hevder den skandinaviske institusjonalisme generelt og Røvik spesielt, studerer resultater av oversettelser og ikke oversettelsesprosesser inne i organisasjonen. Hun argumenterer for at organisasjonen fortsatt behandles som en enhetlig aktør, til tross for intensjonen om å studere prosessene. Ifølge henne redegjør Røvik (2007) kun på generell basis for sine regler om hvordan oversettelsene skjer. Nilsen (2007) stiller spørsmål ved om han egentlig redegjør for hvordan prosessene skjer, hvilke aktører som deltar og hva de gjør, og hvorvidt han viser hvordan noe har blitt lagt til eller trukket fra i oversettelsesarbeidet.

Hun får støtte av Erlingsdóttir & Lindberg (Erlingsdóttir & Lindberg, 2005). De understreker at analyser av hvordan oversettelsesarbeidet skjer generelt er en mangelvare. Når organisatoriske prosesser studeres, ender de ofte opp med å beskrive resultatene av prosessene. Det kan som Nilsen (2007) påpeker føre til tautologiske forklaringer hvor translasjonene forblir deskriptive og har få underbygde empiriske forklaringer. Både metodisk og teoretisk får innvendingene betydning for denne studien, og hvilke hendelser som skal studeres for å få tak i læreplanarbeidets prosesser.

Nilsen (2007) konkluderer med at både trekk ved prosessene, idéene og konteksten har betydning for oversettelsene. Spørsmålet er om det for hver idé finnes egne regler for oversettelser på ulike steder i en konkret organisasjon eller ikke. Löfströms (2003) fant hvordan arbeidsgruppers vaner kan uttrykke gjeldende regler for oversettelser på konkrete steder og gi ulike oversettelser på forskjellige steder i organisasjonen. Samtidig antyder Rowan (2006) at kontrollsystemene og Røvik (2007) at tvingende krefter har betydning for valg av oversettelsesregel. Innvendingene mot hva reglene beskriver og poenget om hvem som velger regel, gjør teoretiske innspill om multiple dimensjoner ved styring og fag til en vei å få større innsikt i konkrete oversettelsesprosesser.

2.4 Multidimensjonal styring og multidimensjonale fag

Spillane og Burch (2006) hevder at frikobling fra styring blir en nærliggende konklusjon når undervisning behandles som en enhetlig praksis. De understreker hvordan både styring og fag er multidimensjonale størrelser. Multidimensjonal styring eksemplifiserer Spillane og Burch (2006) gjennom å beskrive hvordan opplæringen er *mer regulert* på noen områder. Eksempelvis ble det i flere amerikanske stater gjennom sytti- og åttitallet fokusert på hvilke

basiskompetanser¹⁹ elever skal beherske i konkrete fag. For disse ble det i de undersøkte statene konkretisert både innhold, progresjon og elevens kompetansenivå, og enkelte stater ga også føringer for bruk av læremateriell (ibid. p. 94). Multidimensjonale fag eksemplifiserer Spillane og Burch (2006) med at undervisning skjer i konkrete fag som har ulike relasjoner til det institusjonelle miljøet. I hvert enkelt fag består undervisningen av ulike aktiviteter, metoder og strategier. Faget har sitt innhold, relasjoner til akademiske fag, metoder og organiserings- og vurderingsformer (Spillane & Burch, 2006). For å konkludere med at oversettelser resulterer i frikobling krever det konkrete undersøkelser av både styring og fag.

Føringer i skolers institusjonelle omgivelser

Spillane og Burch (2006) trekker fram tre aktører i amerikanske skolers omgivelser som bidrar til at styring og fag blir multidimensjonale, og til at opplæringen kan bli ulik. Disse er *lærebokforlag*, *testkonstruktører* og *lærerutdanninger* (ibid.). Engelsen (2006) har beskrevet hvordan disse aktørene preger opplæringen i Norge. Lærebokforfattere velger fagenes innhold og rekkefølge, og foreslår undervisningsmetoder, arbeidsmåter og oppgaver (ibid.). Testkonstruktører lager eksempelvis hva vi i Norge kaller nasjonale prøver. Deres fokus er på elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter på tvers av fag, hvilket de tester ved hjelp av flervalgsoppgaver eller åpne oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2012). Lærerutdanningene velger hva lærerstudenter får av kunnskaper i akademisk og faglig innhold, undervisningsstrategier, læreplanmaterieell og organiseringsformer (Engelsen, 2006, p. 94). De tre aktørene tolker og tydeliggjør læreplanen og andre styringssignaler for lærerne, og de synliggjør at *det er problematisk å behandle styring av undervisning som en enhetlig størrelse* (Spillane & Burch, 2006).

Hvordan *den institusjonelle kontekstens føringer* samvirker med *skoler og læreres læreplanarbeid*, har Stevens (2004) vist. Han undersøkte skolers vurderingspraksis og fant at læreplanens manus for vurdering bare er en av flere institusjonelle forventninger og føringer som lærerne forholder seg til når de utvikler sine standarder for vurderinger. Stevens (2004) hevder at skolers elevsammensetning har en særskilt betydning for utforming av de lokale standardene for vurdering. Storsamfunnet beskriver hvilke standarder skoler har å velge blant når de skal utforme sine, og noen fremheves som riktigere enn andre (ibid.). Samtidig har

¹⁹ Basiskompetanser i USA er en parallell til dagens grunnleggende ferdighetene i Norge.

skoler *forskjellige normer* for vurdering. Hvilke de utvikler, er de kulturelle føringene i lokalsamfunnet og elevsammensettingen med på å forme.

Nasjonale retningslinjer for vurdering

Nasjonale føringar om vurdering har fått mye oppmerksomhet og er nedfelt i forskrifter. Hvor stor betydning vurdering har for lærernes pedagogiske praksis varierer, men at vurdering påvirker er det liten tvil om. Jo større konsekvenser en test eller en eksamen har for elever, jo mer antas den å endre lærernes undervisningspraksis (Wilson, 2007). Hun fant at viktige prøver (high-stakes) påvirket læreres undervisning og konkluderte med at de tilpasset sin undervisning til vurderingsformen. Diamond (2007) vektlegger at tester blir mediert av lærerkollegiet på den enkelte skole, og hun skiller mellom deres betydning for læreres valg av innhold og for deres valg av pedagogikk. Innhold spesifiserer hun til kunnskaper og ferdigheter, og pedagogikk til undervisningsaktiviteter og strategier. Diamond (2007) hevder testers innhold mer direkte kan kobles til pedagogisk praksis enn læreres valg av pedagogikk, og hun konkluderer med at testers betydning for undervisningen ikke bør overdrives.

Prøitz og Borgen (2010; 2011) får fram hvordan eksamensutformingen i norskfaget som har en sentral gitt eksamen, påvirker hvordan norske lærere vurderer og tester elevene underveis i skoleåret. Tentamen eller heldagsprøven som er en lokal, stor prøve for elever på ungdomsskolen og på den videregående skolen, var utformet etter fagets eksamensutforming. De fant at både læreres underveisvurdering og standpunkt karakterer var preget av eksamensutformingen.

Hodgson et.al (2010b) har undersøkt læreres vurderingspraksis og fant at denne hadde endret seg fra 2007 til 2010. I tråd med føringene for vurdering var den blitt mer systematisk og i større grad dokumentert. Vinge (2014) hevder i sin doktorgradsavhandling at kravene om systematisk og dokumentert vurdering har preget norske læreres undervisning i musikk. Kompetansemål som det er lett å vurdere måloppnåelse i, får mer undervisningstid enn kompetansemål som det er krevende å sette ord på. Dette har preget læreres vektlegging av kompetansemålene, og dermed undervisningens innhold og aktiviteter. Vinge (2014) konkluderer med at det har blitt lettere å vurdere måloppnåelse og kommunisere dette til elevene, men noen kompetansemål får stor plass og gjør undervisningen ensrettet.

Rønning et.al. (2008) har undersøkt hvilke føringar læreplandokumentet (LK06) har for blant annet måloppnåelse og vurdering i fagene norsk, samfunnsfag og naturfag. Funn av

kompetansemål som vektlegger de grunnleggende ferdighetene i ulik grad viser en lite tydelig og litt tilfeldig progresjon. I tillegg varierer målenes utforming fra å være konkrete til å være svært omfattende. Noen mål er tydelige, mens andre er vide. Rønning et. al (2008) konkluderte med at læreplandokumentet generelt ga lærerne få konkrete føringer for vurdering. I tillegg undersøkte Rønning et.al. (2008) om læreverkene utdypet læreplanen, og fant at de i varierende grad fulgte opp progresjon, konkretisering av delmål og vurdering.

Leers (2009) analyser av sammenhengene mellom læreplan, lærebøker og eksamensoppgaver i matematikk etter tiende trinn i Norge får fram hvordan lærerne i undervisningen bruker tid på oppgaver som elevene pleier å få til eksamen. Leer (2009) hevder at de sentralt utformede eksamensoppgavene i matematikk kan ha et større ansvar for norske elevers resultater på PISA og TIMSS enn læreplanen og lærebøkene. Eksamensoppgavene manglet, i motsetning til den nasjonale læreplanen (L97) og lærebøkene, oppgaver som baserte seg på en problemløsende matematisk forståelse.

Undersøkelsene viser hvordan læreres pedagogiske praksis og undervisvurdering påvirkes av nasjonale føringer for vurdering. De bidrar til å gjøre deler av læreplanen i det enkelte fag mer betydningsfull, og preger hvilke mål og faglige dimensjoner som lærerne vektlegger i undervisningen. Samlet får de fram at andre nasjonale føringer enn selv læreplandokumentet, er hva Leer (2009) kaller underkommuniserte momenter i den norske debatten om elevers måloppnåelse.

Føringer for innhold eller pedagogikk?

Diskusjonene ovenfor berørte hvorvidt føringene får betydning for undervisningens innhold eller for pedagogikk og didaktikk. Weiss et. al. (2003) har gått dypere inn i på hvilke måter føringer får betydning for læreres undervisning. Forskerne observerte 364 undervisningstimer i matematikk og naturfag, og intervjuet lærerne etter timen. Hensikten var å få tak i hva som påvirket deres valg av emner, vektlegging av ferdigheter og valg av undervisningsstrategier. Deres resultater viste at føringer via læreplandokumenter, tester og lærebøker spesielt påvirket undervisningens *innhold*, mens de hadde mindre betydning for lærernes valg av *undervisningsmetode*. Ved valg av undervisningsstrategi svarte 90 % av lærerne at de valgte metode og arbeidsmåte ut fra tro på og erfaringer med hva som var «effektiv pedagogikk» i det konkrete faget og kunnskaper om konkrete elever (ibid. p. 104). Følgelig konkluderer Weiss et. al. (2003) med at føringene, inkludert læreverkene, var betydningsfulle for lærernes valg av innhold, mens lærernes vaner og verdenssyn sammen med den konkrete elevgruppen

var avgjørende for lærernes valg av undervisningsstrategi, undervisningsmetoder og arbeidsmåter. Hva lærerne la i begrepet effektiv pedagogikk, beskriver undersøkelsen uklart.

Den norske læreplanen (LK06) gir føringer for gjennomføring av undervisningen selv om den kun få ganger formulerer *egnede* arbeidsmåter (Rønning et. al, 2008). Føringene gis gjennom verbene som brukes i kompetansemålene (Andreassen, 2012, 2014), selv om lærere ifølge Andreassen (2012) er lite bevisste på hva verbene signaliserer. Utformingen til kompetansemålene varierer også med hvilket fag som undersøkes (Olsen, 2008), og læreplanens tre deler fremmer ulike kunnskapssyn (Engelsen & Karseth, 2007). Studiene antyder både at deler av læreplanen har tydelige føringer eller gir et manus for læreres valg av pedagogikk og didaktikk, og de får fram læreplanens multidimensjonale utforming.

Læreres bruk av føringer

Bachmann (2004, 2005) har undersøkt hvilke redskaper norske lærere bruker i planlegging av og i undervisning. Hun fant at de først og fremst brukte egne halvårs- eller årsplaner (90 %), elevenes lærebøker (87 %) og fagplandelen i L97 (68 %). Både Bachmann (2004, 2005) og Imsen (2004) finner at flertallet av lærerne lager årsplaner med utgangspunkt i lærebøker og læreplanen. Nesten 70 % av lærerne pekte på læreplanen som et sentral redskap (ibid. p. 123). Bachmann (2004) fant imidlertid at lærerne brukte læreplanens (L97) deler ulikt. En større andel av lærerne brukte oftere fagplandelen til L97 (68 %) enn de brukte den generelle delen (19 %) og prinsippdelen (15 %) (Bachmann, 2004, p. 123). Hennes forklaring er at fagplandelene har tettere koblinger til læreplanarbeid og undervisning enn de to andre delene (ibid.). Unntak var faglærerne i samfunnsfag og skolelederne som ofte brukte også den generelle delen og prinsippdelen (ibid. p. 126 - 130). Bachmanns (2004) forklaring er lærere og skoleledere har ulikt ansvar, hvilket gjør at deres læreplanarbeid får ulike koblinger til læreplanen. Skoleledere har et helhetlig ansvar for opplæringen og læringsmiljøet, mens lærerne har et større ansvar for opplæring i konkrete fag.

Et beslektet fenomen er at læreres bruk av lærebøker varierer med fag. Spillane og Burch (2006) antar at lærebøkernes koblinger til praksis vil være sterkere i fag med *få* statlige og lokale reguleringer, og at undervisningsstrategiene i disse fagene vil stemme overens med bøkene. Lærebokforskning i Norge støtter bare delvis deres antakelse. I Norge er fagene med de sterkeste reguleringene norsk, engelsk og matematikk. Ifølge Bachmann (2004) bruker lærere i engelsk og matematikk læreboken oftere enn lærere i norsk, og de bruker bøkene mer i norsk enn i samfunnsfag (Bachmann, 2004). Hun fant den gang at det var *fagets egenart* og

ikke reguleringen av faget som var avgjørende for læreres bruk av lærebøkene, hvilket hun forklarte med hvor *strukturert* et fag er (Bachmann, 2004). Bachmann (2004) gikk lite inn i på hvilke måter lærere bruker lærebøkene i konkrete fag, men totalt sett fant hun at lærere bruker lærebøkene mye i alle fag. De opplever at bøkene ivaretar og konkretiserer læreplanens mål, innhold og delvis arbeidsmåter og undervisningsstrategier (Bachmann, 2004, p. 132).

Rønning et. al. (2008) har undersøkt om noen norske læreverk bidrar til at lærere varierer sine arbeidsmåter. De fant store variasjoner mellom hvilken støtte læreverkene ga til lærernes arbeidsmåter i de norsk, samfunnsfag og naturfag. Verkene ga samlet sett mer støtte til arbeidsmåter som fremmet kunnskaps- og begrepsbygging (fakta), sosial læring og realistisk debatt, men de ga mindre støtte til problemløsning og til å lære-å-lære. Undersøkelsen viser at lærebøkene har som læreplanen og eksamensoppgaver en multidimensjonal utforming, men hvilken støtte et konkret verk gir vil være et empirisk spørsmål. Sett under ett ga de undersøkte læreverkene mer støtte til noen arbeidsmåter enn andre.

Multidimensjonale, lokale retningslinjer

Spillane og Jennings (1997) undersøkelse av en lokal plan for leseopplæring i et amerikansk skoledistrikt utvider forståelsen av lokale føringers betydning for læreres pedagogiske praksis. Undersøkelsen får fram hvordan planens retningslinjer hadde en varierende utforming. Planen hadde tydelige og detaljerte beskrivelser for bruk av variert litteratur, integrasjon av lesing og skriving, elevs lese- og skriveutvikling og opplæringsstrategier. For disse fant forskerne at alle de ni observerte lærerne fulgte retningslinjene i sin undervisning. Derimot fant de store forskjeller i hva lærerne vektla, når de i tråd med retningslinjene skulle få elevene til å tenke kritisk. Lærerne etablerte *forskjellige normer for klassenes kritiske samtaler om litteratur*. Noen lærere bare spurte elevene om deres meninger om en tekst, mens andre lærere fikk elevene til å argumentere for sine tolkninger.

Undersøkelsen utdyper hvordan koblingene mellom lokale retningslinjer og undervisning i et fag kan være både tette og løse. Det avgjørende er hvor *tydelig* utformet retningslinjene er. Den lokale planen for leseopplæring var tydelig på hva slags litteratur som skulle brukes, men hvordan lærerne skulle få elevene til å tenke kritisk uttrykte planen med generelle vendinger (Spillane og Jennings, 1997). Planen var med andre ord multidimensjonalt utformet. Lærerne hadde en relativt lik pedagogisk praksis med tette koblinger til de delene av retningslinjene som var spesifikke og som handlet om de «overflatiske» delene av opplæringen, mens de hadde ulik praksis og løse koblinger til de generelt uttrykte delene av retningslinjene for mer

de krevende delene av opplæringen. Spillane og Jennings (1997) konkluderte med at lokale retningslinjer kan være effektive for å endre overflatiske aspekter ved undervisning, men de er i mindre effektive til å endre undervisningens krevende deler.

Andre lokale retningslinjer som preger hvordan en skole organiserer skolehverdagen og som gir føringer for lærernes pedagogiske praksis, er *timeplanen*. Imsen (2004) fant at skolers ledelse har stor betydning for timeplanens utforming. Ledelsen la premissene for om timeplanen var fast og fagdelt eller fleksibelt utformet. Faste og fagedelte timeplaner minsket lærernes frihetsgrader mer enn en fleksibelt utformet timeplan. Leders tolkninger av LK06 og hvorvidt de preger timeplanen er et empirisk spørsmål, men timeplanens utforming er en tydelig lokal føring i læreplanarbeidet og legger rammer for lærernes læreplanarbeid.

Undersøkelsene viser at lærerne følger *tydelige* føringer. Både Spillane og Jennings (1997) og Vinge (2014) antyder at de tydelige lokale føringene er på læreplanens og undervisningens mer overflatiske områder. De tydelige nasjonale føringene er i vurderings- og kontrollordningene og i deler av læreplandokumentet, og de kommer i tillegg indirekte til syne i lærebøkene.

Fagenes multidimensjonalitet og egenart

I et studium av Chicagos grunnskoler finner Spillane og Burch (2006) at *lærernes samtaler om undervisning dekket flere sider når faget var engelsk, enn når det var matematikk*. De observerte lærere i formelle teammøter og seksjonsmøter i fag og i uformelle og tilfeldige samtaler over lunsjen. Både matematikklærerne og morsmålslærerne snakket om lærebøker, lekseplaner og mangel på tid, men temaer som undervisningsstrategier og elevers læring var kun tilstede i lærernes samtaler når faget var engelsk (ibid. p 96). Hvilke temaer som preget lærernes faglige diskusjoner varierte med hvilket fag forskerne observerte. De fant lignende resultater på tvers av skoler, hvilket tyder på at forskjellene i faglærernes samtaler ikke kan forklares med skolens kultur. To sannsynlige forklaringer er fagenes multidimensjonale koblinger til sine omgivelsene og deres egenart og tradisjoner. Spillane og Burch (2006) konkluderte med at hvilke deler i et fag som har *tette koblinger* til forventningene vil variere.

Skolers tekniske kjerne og pedagogisk praksis

For pedagoger med kunnskaper om didaktiske kategorier framstår flere dimensjoner i fag og undervisning som innlysende. I beskrivelser av skoler som organisasjoner er dette ofte mindre tydelig. I nyinstitusjonell teori forstås gjerne pedagogisk praksis som skoleorganisasjonens *tekniske kjerne*. Den er de arrangementene som er utviklet for å utføre de sentrale oppgavene (Scott & Davis, 2007). Det betyr de arbeidsprosessene, kunnskapene, ferdighetene og materiellet som blir brukt for å gjennomføre oppgavene. Coburn (2004) har definert skolers tekniske kjerne til å være *klasseromsrutiner, materiell, organisering og læreres verdenssyn* (p. 220). Rutinene handler om plassering av pulter, ordensregler, opprop, faste klasserom m.m. Materiellet er hvilke læremidler i form av bøker, internett, andre interne og eksterne ressurser og verktøy som blir brukt i undervisningen. Organiseringen handler om den praktiske og faglige utformingen av elevers opplæring, og den dekker didaktiske vurderinger som progresjon i fag og emner, valg av undervisningsaktiviteter og -metoder, bruk av arbeidsplaner og lekser, evaluering- og vurderingssystemer, timeplanutforming, læreplanarbeid og lærersamarbeid. Den siste kategorien handler om lærernes verdenssyn. Den dreier seg om pedagogisk forståelse og praktiske erfaringer, utdanning, holdninger og faglige vurderinger, samt hvilke overordnede mål eller læringssyn som er rettesnoren for lærernes undervisning. Læreres verdenssyn kan ha ulike og sammensatte orienteringer som fag og vertikale føringer eller elevers bakgrunn og klassers læringsmiljø.

Flere eller deler av kategoriene i den tekniske kjernen kan være spesifikke for en skole, for et trinn, en klasse, et lærerteam eller en lærer. Etter min forståelse er det heller ikke skarpe skiller mellom kategoriene. Det sentrale for studien er at skolers tekniske kjerne har en kobling til en institusjonell idé eller vertikal føring i omgivelsene når *enten klasserommets undervisningsrutiner, valg av læremateriell, organisering av undervisning og lærerens kunnskaper eller pedagogisk forankring påvirkes* (fritt oversatt av meg etter Coburn 2004, p. 240). Gjennom å utfordre antakelsene om løse koblinger og frikobling ser Coburn (2004) på relasjonene mellom skoler og deres institusjonelle miljø som interaktivt og gjensidig, hvor idéer i det institusjonelle miljøet kan påvirke skolers tekniske kjerne. Skoler reagerer ikke bare med å gjennomføre *formelle organisatoriske endringer*, men de endrer også sin tekniske kjerne ut fra antakelser om hva som er *korrekt pedagogikk* (Coburn, 2004).

Multidimensjonalitet og læreplanarbeid

De refererte undersøkelsene tydeliggjør Røviks (2007) argument om hvor krevende det er å utforme og utvikle intellektuelle og ikke-materielle idéer med en hierarkisk styringsmodell. De understreker også Spillane og Burchs (2006) hovedpoeng om at både fag og styring er multidimensjonale størrelser. Noen sider av undervisningen i et konkret fag er løst koblet til institusjonaliserte idéer i omgivelsene og styring, mens andre sider av et fag er tett koblet. Noen reguleringer, føringer og forventninger er konkrete, mens andre er vagt formulert både sentralt og lokalt. Fagene blir i ulik grad regulert av nasjonale kontrollordninger, og innad i et fag er noen dimensjoner tydeligere formulert i kompetansemålene og i lokale føringer enn andre dimensjoner. Det antyder at det er koblinger mellom føringer og undervisning, men hvilke varierer med faget som undersøkes og med hvor tydelige og detaljerte føringene er. Hvilke idéer eller føringer og hvilke koblinger de resulterer i vil variere både med hvilket fag og hvilke føringer som undersøkes. De lokale og statlige føringene fremmer noen, mens læreverk, utdanningsinstitusjoner og tester utdyper føringene eller kan fremme andre.

Spillane og Burch (2006) foreslår at koblingene mellom vertikale føringer og forventninger til undervisningen kan analyseres på tre måter. For det første må slike analyser gjøres *i konkrete fag*. For det andre skal undervisningen i et fag alltid behandles som *en multidimensjonal aktivitet* bestående av innhold, læremateriell, undervisningsstrategier, organisering og dialogmønstre (Spillane & Burch, 2006, p. 89). For det tredje vil de ha *konkrete beskrivelser* av de aktuelle aktørene, faget og føringene fremfor snakk om vage koblinger mellom politikk og pedagogisk praksis eller mellom administrasjon og undervisning. De utfordrer påstanden om at skoler er løst koblede organisasjoner, og de konkluderer med at styring har direkte effekt på skolers tekniske kjerne, pedagogisk bedre kjent som undervisning. Denne studien vil undersøke hvilke nasjonale og lokale føringer som er tilstede i læreplanarbeidet i konkrete fag, hvor tydelige de er og hvordan lærerne oversetter tydelige og utydelige føringer i pedagogisk planlegging og praksis.

2.5 Læreres meningsdannelse og responser. Coburns studie

Cynthia Coburn (2004) har videreutviklet den teoretiske forståelsen av multidimensjonalitet, koblinger og vaner. Hennes studium av hvordan lærere i California forholdt seg til ulike idéer om leseopplæring utfordrer antakelsen om frikobling av praksis fra føringene som den mest sannsynlige responsen til skoler og lærere. Frikoblingshypotesen er for enkel og lærernes

praksis for lik til at antakelsen er rimelig (Coburn, 2004). Lærerne reagerer på flere måter enn å avvise eller frikoble en idé fra praksis (Coburn, 2004; Røvik, 2007).

Med utgangspunkt i Olivers (1991) strategiske responser i institusjonelle prosesser har Coburn (2004) utviklet en typologi med fem lærerresponser og fire idédimensjoner. Lærernes fem mulige responser på en ny idé er *avvisning, frikobling, parallelle strukturer, assimilasjon og akkomodasjon* (Coburn, 2004). De beskriver retrospektivt læreres atferdsendringer etter at oversettelsesprosessene er gjennomført. Assimilasjon, parallelle strukturer og akkomodasjon er oversettelser som vil føre til endringer i læreres pedagogiske praksis, mens frikobling og avvisning ikke endrer praksis. De gjør derimot lærernes verdenssyn mer mottakelig for den konkrete idéen (Coburn, 2004).

Idédimensjonene uttrykker egenskaper ved idé og prosesser. Disse er *grad av samsvar, intensitet, gjennomtregningsevne og frivillighet*. Dimensjonene presenterer mulige interaksjoner mellom lærere og idéer, og de gir begreper for å beskrive oversettelsesprosessene. Typologien har rom for at idéer kommer inn i organisasjoner på andre måter enn gjennom ledere, og gir lærere flere mulige reaksjoner enn å samtykke eller avvise idéer. Coburn (2004) konkluderer med at lærere tolker idéer og føringer ut fra sine eksisterende kunnskaper og lar dem prege undervisningen, og hun fant at lærere tenderte til å reagere likt når *deres interaksjon* med idéen var lik.

Verdenssyn og sensemaking

Sentralt i hennes typologi står begrepet om lærernes «worldview» eller verdenssyn (Coburn, 2004). Det baserer seg på sosiologiske teorier om sensemaking (Weick, 2009). Læreres evne til å forstå en idé og omsette denne til pedagogisk praksis er influert av deres tidligere pedagogiske, praktiske og politiske kunnskaper og erfaringer, samt den sosiale konteksten lærere jobber i og hva slags forbindelse de har til idéen (Coburn, 2005, p. 478). I klasserommet har lærerne handlingstvang og tar raske beslutninger (Coburn, 2004). Øyeblikksbeslutningene skjer på bakgrunn av læreres tolkninger av tilgjengelig informasjon, og over tid blir de institusjonalisert til rutiner. Ifølge Coburn (2004) består læreres verdenssyn av *“preexisting beliefs and practice, which, in turn, are rooted in past encounters with institutional pressure”* (2004, p. 214). Verdenssynet utgjør ikke bare bakgrunnen for beslutninger og handlinger i skolehverdagen. Det er også utgangspunktet for lærernes oversettelser av «moderne» idéer. Deres forståelse av eksempelvis et lokalt arbeid med

læreplaner er derfor ikke gitt. Den blir aktivt konstruert av lærernes eksisterende verdenssyn og av deres interaksjon med idéen.

Verdenssynet supplerer den tidligere definisjonen av de institusjonaliserte vanemessige handlingene. Det utdyper hva lærernes vaner i deres pedagogiske praksis består av, hvilket opphav de har og hvilke relasjoner til omgivelsene som vanene preges av. Verdenssynet synliggjør hva lærerne bruker når de danner sin forståelse av en «moderne» idé og eventuelt utvikler sine vaner i læreplanarbeidet. Oversettelsene oppstår i praksisfeltet hvor lærere gjennom planlegging og undervisning i samarbeid med andre lærere og elever aktivt konstruerer sin forståelse (Coburn, 2004, p. 214). Hvordan lærernes meningsdannelse skjer er nøkkelen til å forstå hvordan en institusjonell idé preger undervisningspraksis. Fortolkninger, praksis, samhandlingsmønstre og tankemønstre som gjentas over tid blir institusjonalisert til vaner. De utgjør den riktige måten å handle på, og det er disse vanene og rutineene som blir videreformidlet til andre og nye lærere. Gjennom slike prosesser blir moderne idéer bakt inn i læreplanarbeidet, blir en del av lærernes verdenssyn og eventuelt endrer vanene.

Verdenssynet har tre vesentlige implikasjoner for læreres oversettelser (ibid.). For det første har idéenes *kronologiske rekkefølge* betydning, siden enhver idé kan forme lærernes verdenssyn. For det andre er ikke verdenssynet en konstant størrelse, men det *endres kontinuerlig*. For det tredje, og den viktigste implikasjonen for å forstå lærernes oversettelser av vertikale føringer i læreplanarbeidet, er hvordan disse forventningene i omgivelsene «*influences classroom practice in ways that are shaped by teachers' preexisting worldviews and practice*» (Coburn, 2004, p. 214). De eksisterende vanene og det eksisterende verdenssynet er læreres utgangspunkt for å forstå forventninger og føringer.

Læreres responser eller oversettelser

I Coburns (2004) studie var 49 % av lærernes responser på en ny idé om leseopplæring *assimilasjon*. Lærerne forsto med utgangspunkt i tidligere erfaringer, kunnskaper og vaner, og tilpasset den til sine eksisterende kognitive skjemaer²⁰. De tok i bruk nytt materiell, metoder og arbeidsmåter og tilpasset dem til eksisterende praksis. Coburn (2004) forklarer dette med lærernes *formfokusering*. De forstår idéer ut fra hvilke konsekvenser de får i praksis og hvilke endringer de krever av metoder, materiell og organisering (Coburn, 2004, p. 224-225).

²⁰ Jeg har antatt at Coburn med *assimilasjon* referer til Piagets forståelse av læring, hvor *assimilasjon* er en av to delprosesser når et individ utvikler seg (Imsen, 2005).

Frikobling fant Coburn (2004) i 7 % av tilfellene, hvilket var færre enn hva hun forventet. Når lærerne frikoblet hadde skolen laget nye planer for leseopplæring og lærerne hengt opp nytt læremateriell på veggene, men handlingene preget ikke deres undervisning eller vaner. *Parallele strukturer* var responsen når lærerne tok i bruk en ny idé og de fortsatte med sin eksisterende praksis (Coburn, 2004). Det skjedde når en idé og en vane epistemologisk og læringsteoretisk hørte hjemme i ulike leire. Lærere kombinerte for eksempel en ny lærebok som la opp til helklasseundervisning med å undervise elevene i mindre grupper. Slike parallelle strukturer utviklet lærerne på rundt 8 % av idéene. Lærerne *avviste* idéer som ikke samsvarte med deres verdenssyn eller passet inn i måten de underviste på. Det skjedde med 27% av idéene (Coburn, 2004). For 9 % av idéene responderte lærerne med *akkomodasjon*²¹. Da restrukturerte de grunnleggende pedagogisk og epistemologiske antakelser som læringssyn (Coburn, 2004). Lærerne var ikke lengre fornøyd med sine forklaringer, og hadde en ubalanse mellom sitt verdenssyn og nye kunnskaper.

Idéers dimensjoner eller prosessers kjennetegn

Coburns (2004) første dimensjon eller kjennetegn på en prosess handler om idéens *grad av samsvar* med læreres eksisterende verdenssyn. Et lokalt arbeid med en nasjonal læreplan må enten samsvare med verdenssynet, passe inn i praksis eller medvirke til å nå opplæringens store målene. I Norge er disse bedre faglige resultater og mer tilpasset opplæring. Coburn (2004) fant at idéer som samsvarte med verdenssynet ble inkorporert i klasserommet.

Grad av intensitet handler om læreres muligheter til å jobbe aktivt med idéen over tid. Kjennetegn på *høy intensitet* er profesjonell veiledning, tett interaksjon med kollegaer om iverksetting og gjennomføring, tid og rom for å drøfte erfaringer, tett kontakt med daglige undervisning og varighet på over et år. Kjennetegn på *lav intensitet* er at idéen blir nevnt på et kollegiemøte, i en løselig samtale mellom kollegaer, lest om eller hørt om på et kort kurs. *Medium intensitet* er arbeid som går i dybden og med veiledning, men som har en kort varighet og skjer lite systematisk. Kort bruk av spesialisert læremateriell eller nasjonale tester hører hjemme her. Coburn (2004) kommenterer hvordan: “it is striking that nearly 90 percent of all three teachers’ responses to messages with a high degree of intensity involved incorporation into the classroom in some fashion” (p 229). Intensiteten sørger for at lærere

²¹ Her forstår jeg at det er akkomodasjon som er Piaget andre delprosessen for læring og utvikling, som gjør seg gjeldende. Den skjer når gammel kognitiv kunnskap ikke lengre er tilstrekkelig, og den må reorganiseres, utvides, forandres og justeres. Lærere gjør nye tolkninger, avviser tidligere forståelser og danner kanskje et nytt og mer generaliserende skjema (Imsen, 2005).

forholder seg til en idé over tid og gir dem rom til å eksperimentere. Paradokset er at idéer med høy intensitet er de minst vanlige i skolen (Coburn, 2004).

Grad av gjennomtreningsevne referer til idéer som dukker opp mange ganger (Coburn, 2004)²². Lærerne er mer tilbøyelig til å ta i bruk en idé hvor gjennomtreningsevnen er økende. Lærerne avviste eksempelvis å bruke logg som vurderingsverktøy i sin leseopplæring. De møtte idéen flere ganger og «presset» økte, og de tok den i bruk (Coburn, 2004, p. 231). Hver gang de hørte om idéen ble de litt mer mottakelig. Eksempler fra norsk skole er framovermelding eller kjennetegn på måloppnåelse som begge er fra vurderingsområdet.

Den siste dimensjonen, *grad av frivillighet*, deler Coburn (2004) opp i et normativt og et regulativt press. Tradisjonelt er det kognitive presset en del av denne dimensjonen (Scott & Davis, 2007). I Coburns (2004) typologi er dette innbakt i lærernes verdenssyn. Med et normativt press ble lærere *oppmuntret* til å endre undervisningen i bestemte retninger, nå konkrete mål eller ta i bruk undervisningsmetoder, men det var frivillig å gjennomføre endringene. Med et regulativt press ble lærerne *pålagt* å undervise på noen måter, nå bestemte mål, bruke et konkret undervisningsmaterieell eller vurdere på bestemte måter. Påleggene ble gjerne fulgt opp med kontroller og eventuelt sanksjoner.

Press og samsvar

Flertallet av de 223 identifiserte idéene om leseopplæring hadde et normativt press (Coburn, 2004). Idéer med et regulativt press ble inkorporert når de samsvarte med lærernes verdenssyn, og avvist eller frikoblet når samsvaret manglet. Ingen av idéene som ble introdusert med regulativt press førte til at lærernes respons ble akkomodasjon (ibid.). Regulativt press uten samsvar med lærernes verdenssyn kan endre *strukturelle og formelle* forhold på en skole, men de endrer i liten grad lærernes praksis. Lærerne var ifølge Coburn (2004) mer tilbøyelig til å endre sin praksis når de ble utsatt for normativt enn regulativt press. Det samsvarer med Czarniawska (2005) sin antakelse om hvilke isomorfe krefter som fører til varige endringer av praksis. Selv for idéer med en høy intensitet er det mer sannsynlig at lærere responderer på med å assimilere en idé enn til å endre verdenssynet (Coburn, 2004). Coburn (2004) oppsummerer typologien til at lærere i større grad tar i bruk idéer på måter

²² Coburn (2004) telte hvor mange ganger læreren hadde vært i kontakt med idéen og skilte mellom 1, mindre enn fem og mer enn fem ganger.

med betydning for undervisningen når de har et høy samsvar med eksisterende praksis, høy intensitet, høy gjennomtrekningsevne og er ledsaget av et normativt press.

Typologien har to utfordringer. Coburn (2004) diskuterer i liten grad hvilken betydning elevene har for lærernes verdenssyn utover deres erfaringer. Den andre utfordringen er assimilasjonskategorien som bærer hennes antakelse empirisk. Operasjonalisering av lærernes reaksjoner på idéer om leseopplæring må ha krevd omfattende vurderinger. Assimilering ligger nært både Czarniawska and Sevón (1996) tanker om kopiering og Røviks (2007) regel om å legge til og trekke fra elementer. Kategorien kan dermed romme ulike oversettelser av samme idé. Denne studiens kvalitative tilnærming gjør at jeg ikke kan etterprøve plasseringene, men jeg vil drøfte typologiens operasjonalisering av assimilasjonskategorien.

2.6 Et kollektivt verdenssyn og samarbeid

Læreres felles oversettelser impliserer en utvikling mot et kollektivt fremfor et individuelt verdenssyn. Et kollektivt verdenssyn krever at lærerne samarbeider. Little (1990) beskriver fire ulike idealtyper i sin modell for samarbeid mellom lærere. De er å se på samarbeid som *historiefortelling og idéseek* ut fra personlige preferanser, til *hjelp og assistanse* mellom lærere, via *deling* av idéer mellom lærere og til å forstå planleggingen av undervisning som et *felles arbeid*. Idealtypene relateres til en akse hvor lærerne går fra å være uavhengige til å bli avhengige av hverandre. Alle former for samarbeid vil være til stede på en skole, og den enkelte lærer kan delta i ulike varianter.

Little (1990) fremhever hvordan en økende avhengighet mellom lærere vil øke frekvensen og intensiteten på lærernes samarbeid. Samtidig vil det gi flere muligheter for både konflikter og gjensidig påvirkning av hverandres praksis. Økt avhengighet vil kreve at læreres autonomi beveger seg fra å være individuell til å bli mer kollektiv. En kollektiv autonomi vil øke kravet til initiativ og interaksjoner mellom lærere, og det vil utfordre den profesjonelle normen om at alle lærere har samme plass i hierarkiet (ibid. p. 510 – 513), eksempelvis i tråd med dagens satsning på spesialistlærere i Norge. Et økt samarbeid med tettere og mer forpliktende bånd vil skape et mer kollektivt verdenssyn, og lærerne må gå fra å fatte individuelle beslutninger til å fatte kollektive beslutninger. Også Irgens (2009) påpeker hvordan et økt samarbeid vil kreve et kollektivt verdenssyn og utvikling av felles regler for læreplanarbeidet.

Deling av idéer og ressurser mellom lærere kan ”*appearing to promise a robust but harmonious exchange of insights and methodes*” (Little, 1990, p. 518). Samarbeidet kan

imidlertid skje på ulike måter, med ulikt innhold og med ulike konsekvenser. Det kan skje pålagt eller frivillig, uten forståelse av logikken i arbeidet og ha skjulte kostnader. De er eksempelvis økt bruk av tid, tap av eksisterende undervisningsopplegg og økte muligheter for konflikt (Little, 1990). Samarbeid mellom lærere i læreplanarbeidet kan dermed ikke utelukkende forstås som positivt. Hargreaves (2003) har beskrevet hvordan samarbeid i sin ytterste negative form kan framstå som en balkankrig, og Irgens (2009) har identifisert kollektive samarbeidsformer som fører til at eksisterende pedagogisk praksis bekreftes og gjentas fremfor å utvikle en bedre praksis.

Oversettelser preges av sosiale interaksjoner mellom lærerne på samme arbeidsplass. Sammen former de hva som er passende reaksjoner og strukturelle prioriteringer (Coburn, 2005). Læreres kollektive vaner kan dermed like gjerne hindre en utvikling som å fremme den. Samarbeidet er også avhengig av hvilke oppgaver som skal løses, og om lærerne kan løse oppgaven enklere alene. Deres motivasjon for å delta i et samarbeid ligger i hvordan det kan bedre undervisningen i klasserommet (Little, 1990). Hvis et samarbeid mellom lærere er en forutsetning for å gjennomføre et lokalt arbeid med læreplanen, kan det framtvinges. Hva slags samarbeid, hvorvidt det vil vedvare over tid og om et pålagt samarbeid vil gjøre undervisningen bedre, er mer uklart.

Et kollektivt verdenssyn blant lærerne på en skole vil gjøre deres pedagogiske arbeid mer kjent, øke kontakten mellom lærerne og gjøre skolens mikropolitikk mer synlig (Little, 1990). Det kan endre hvilke aspekter i skolen det er legitimt å undersøke og å ta felles beslutninger om. Ikke bare blant lærerne og skolens ledelse som Little (1990) vektlegger, men også ute i den offentlige debatten. Hvordan økt synliggjøring av skolers og læreres faglige og pedagogiske usikkerhet, samt hvilke konsekvenser det kan få for læreplanarbeidet, er lite diskutert. Økt synliggjøring utfordrer hva Meyer og Rowan (1977) kaller «the logic of confidence» eller folks tiltro til skolen (Little, 1990), hvilket kan prege læreres handlingsrom.

2.7 Implikasjoner for studien

For å håndtere de komplekse og flerleddede prosessene i det skolebaserte læreplanarbeidet har jeg valgt å bruke et nyinstitusjonelt perspektiv. Det kan øke forståelsen av hvilke mekanismer som er i sving når lærerne skal oversette en ny nasjonal læreplan. Nyere institusjonell teori tilbyr analytiske redskaper som beskriver hvordan lærere forstår og oversetter konkrete føringer i konkrete fag på konkrete skoler. Lærere og skoler preges av samtidens legitime verdier og de er drivkraft for endring, men samtidig forstår lærere egne vaner og forståelser

som rasjonelle og tar dem for gitt. Dette gir denne studien et vitenskapsteoretisk fundament med en pragmatisk tilnærming, hvor praksis konstrueres gjennom både sosiokulturelle og rasjonelle prosesser.

Et teoretisk perspektiv som vektlegger sosial legitimitet som drivkraft for utvikling utfordrer grunnleggende forståelser om rasjonelle handlinger og endring. I denne studien behandles de institusjonaliserte idéer som sosiale fakta, og hensikten er å undersøke hva et lokalt arbeid med læreplanen betyr for læreres planlegging og praksis. I «gammel» institusjonell teori ville hvorvidt en skole har laget lokale læreplaner eller ikke vært studiens operasjonalisering. Et nyinstitusjonell perspektiv studerer derimot de lokale prosessene på skoler, og betydningen av dem for undervisningen i konkrete fag. Retningen tilbyr gjennom Røviks (2007) og Coburns (2004) modeller for oversettelser analytiske redskaper som favner at skoler kan ha flere oversettelser enn å adoptere eller frikoble en idé.

I denne studien vil jeg være bevisst på at organisasjoners indre forhold har større betydning for oversettelsene enn hva den eldre institusjonelle teorien har vektlagt. En skole har flere aktører som oversetter læreplanen, noe som krever at disse aktørene får oppmerksomhet. Mine analysenivåer vil være skolene, lærerteamene og faglærerne og lærerne i undervisningen, og det læreplanarbeidet som gjøres på hvert av disse nivåene med læreplanen i norsk og samfunnsfag på to ungdomsskolars åttende årstrinn. På hvert av nivåene oversetter lærere den nasjonale læreplanen på måter som får betydning for den tekniske kjernen eller den pedagogiske praksisen. For å få tak i deres vaner vil jeg se etter *hva* de tar for gitt. Hvilke vaner og verdenssyn lærere har i arbeidet med læreplaner, og hvorvidt de er individuelle eller kollektive, er sentrale for hvordan lærere forstår idéen om et lokalt arbeid med læreplanen.

Coburns (2004) analytiske dimensjoner inviterer til å undersøke oversettelsesprosessene. Det innebærer å utforske med hvilken intensitet, hvor gjennomtrengende og hvilket samsvar med vanene, samt med hvilket press lærernes arbeid med LK06 har skjedd. Styring skjer i økende grad gjennom vurdering av måloppnåelse og resultater, hvilket kan indikere en økt regulativ styring. Beskrivelser av hvorvidt føringenes press er regulativt eller normativt og om de er orientert mot resultater eller prosesser, samt hvilket detaljeringsnivå de har, kan bidra til å synliggjøre hva føringene gjør med pedagogisk planlegging og praksis.

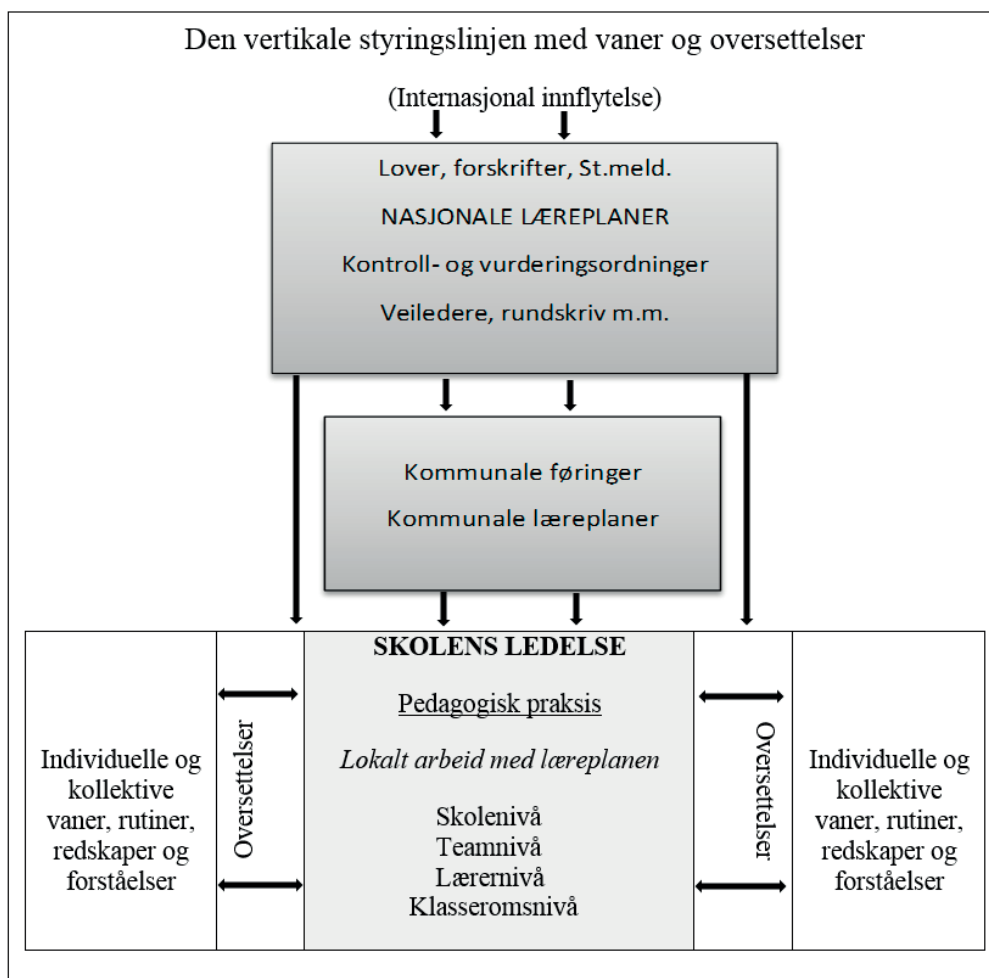
Konklusjonene om stabilitet i læreplanarbeidet har blitt utfordret teoretisk, empirisk og metodisk. Ikke minst på sine beskrivelser av vage koblinger mellom politiske føringar og læreres praksis, og på hvor bærekraftige symbolske oversettelser er over tid. Et

multidimensjonalt læreplanarbeid krever beskrivelser av føringer, vaner og oversettelser i konkrete fag for å trekke konklusjoner om endring eller stabilitet (Spillane & Burch, 2006). For studien betyr det at et lokalt arbeid med læreplaner i et fag eller deler av et fag kan ha ulike vertikale føringer. I ett fag i læreplanarbeidet kan en føring gi en oversettelse som frikobler den fra pedagogisk praksis, mens på et annet nivå eller i et annet fag kan responsen være en assimilasjon.

Kapittel 3 Forskningstilnærming og design

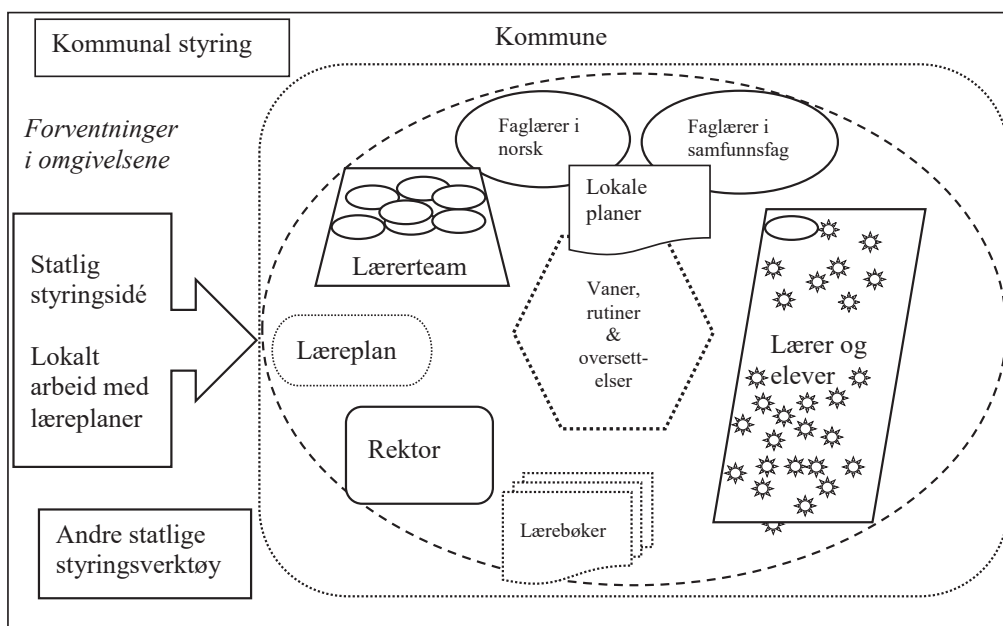
Målet med studien er å undersøke hvordan det nasjonale læreplanverket oversettes og kommer til uttrykk i lokale læreplaner og i lærernes undervisningspraksis. Ved å studere det lokale arbeidet lærere gjør med læreplanen i konkrete skoler og fag, vil den få fram hvordan lærerne som aktører og deres eksisterende vaner gir og utvikler ulike forståelser og oversettelser (Löfström, 2003). For å få tak i læreplanarbeidet på ulike nivåer, og å identifisere vaner, føringer og oversettelser, samt hvordan oversettelsene preger lærernes pedagogiske praksis, har studien fått en kvalitativ tilnærming. Studiens metodiske design er vist i figur 2. For å beskrive og forklare læreplanarbeidet og oversettelsene det resulterer i, har jeg benyttet observasjoner, intervjuer og fokusgruppeintervjuer. Metodespørsmål utdypes i kapittel 3.2 og 3.3.

Designet følger det lokale arbeidet med læreplanen gjennom den hierarkiske og lineære styringslinjen. Den formelle læreplanen blir vedtatt av Stortinget og skal gradvis bevege seg til skoler gjennom konkretiseringene til utdanningsdirektorat, fylker og skoleeiere (kommuner). Den skal oversettes av de forhåndsbestemte aktørene som vist i figur 2. Oversettelsene på et nivå blir vertikale føringer for læreplanarbeidet på det neste nivået.



Figur 2 Studiens metodiske design for å undersøke læreres lokale arbeid med nasjonale læreplanen på flere nivåer på to skoler.

Det eksisterende skolebaserte læreplanarbeidet skjer i en sammensatt og omfattende kontekst. Figur 3 på neste side utyper hva denne består av. Lærere, lærerteam, rektor, fag, vaner, rutiner, lokale planer, lærebøker og elever er tilstede i læreplanarbeidet på en skole. Sammen med de statlige og kommunale føringene og andre forventninger må de antas å kunne prege oversettelsene.



Figur 3 Det eksisterende læreplanarbeidet med konkrete lærere og fag i konkrete klasser med vaner og rutiner som bruker redskaper og gjør oversettelser omgitt av vertikale føringer og forventninger.

Gjennom en kvalitativ tilnærming vil det fanges opp tidligere institusjonaliserte tolknings- og undervisningspraksiser og deres betydning i det skolebaserte læreplanarbeidet. Denne tilnærmingen ivaretar at sammenhengene nødvendigvis ikke er lineære og følger styringslinja, men at de er multidimensjonale. Læreplanarbeidet i en og samme skole skjer i konkrete fag med forskjellige føringer, institusjonaliserte mønstre og i flere kontekster. Faglærere i samfunnsfag og norsk kan ha forskjellige vaner og forskjellige vertikale føringer for læreplanarbeidet. Dette får betydning for hvordan lærerne jobber med styringsidéen om å gjøre et lokalt arbeid med læreplanen, og hvordan de tar den i bruk. Gjennom å undersøke oversettelsesprosessene i det skolebaserte læreplanarbeidet i konkrete fag vil det sees etter hvilke vaner, føringer og oversettelser som er tilstede. I studien vil jeg belyse hvordan styringsidéen eller styringsverktøyet om et lokalt arbeid med læreplaner er med på å prege undervisningen i norsk og i samfunnsfag.

3.1 Vitenskapsteoretisk fundament: Etnografi

Etnografisk forskning er kjent for sin vektlegging av kontekst, de prosessuelle sidene av sosiale praksiser og deres historiske forankring (Jakobsen, 2004). Opptattheten av kontekst henger nøye sammen med forskningstilnærmingens interesse for prosesser. Det levde liv skjer

i uoversiktlige prosesser, hvilket gir mange stemmer. For å håndtere disse prosessene brukes det ofte sporingsstrategier i etnografisk forskning. De beskrives gjerne med George Marcus (1995) sitt begrep om flerlokaltsetnografi (multi-sited ethnography). En multilokal etnografi innebærer å følge en aktør eller et objekt i prosessene i de mulige lokalitetene (Jakobsen, 2006). I min studie er dette objektet læreplanen, og det som skjer med læreplanen i prosessene på de ulike stedene og i de ulike fagene i en skole.

Det metodologiske spørsmålet handler om å få tak i konkrete menneskelige erfaringer, hva de forstår og hva de gjør. Det innebærer at enhver menneskelig tanke, ytring og handling må ses i sammenheng med konteksten de skjer i (Jakobsen, 2004). Den holistiske tilnærmingen og forskerens førstehåndserfaring har ifølge Gellner og Hirsch (2001) vært etnografiens kjennetegn og adelsmerke. Å forholde seg til mangfoldigheten i en sosial praksis innebærer å anskaffe seg et øye a lá Alastor «Mad-Eye» Moody i Harry Potter-filmene som kan rotere 360 grader, siden forskeren må forholde seg til at:

in principle everything in the research context can be relevant and could be taken into account (...). The consequence for the researchers is clear: he or she needs to adopt a curious kind of cross-eyed vision, one eye roving ceaselessly around the general context, any part of which may suddenly reveal itself to be relevant, the other eye focusing tightly, even obsessively, on the research topic (Gellner & Hirsch, 2001, p. 7).

Arbeidet med læreplanen skjer på ulike arenaer og kontekster med aktører som hver på sitt vis deltar i prosessene. Å holde et øye åpent for alle muligheter og samtidig la det andre øyet holde seg fast i temaet, er krevende. Både metodisk og i presentasjon av data kjennetegnes derfor etnografisk forskning av mange stemmer. Nærhet er etnografiens styrke, men den kritiseres for nærsynthet. Siden observasjoner og intervjuer i tradisjonell etnografisk forskning må forankres i sin relevante kontekst for å gi mening, blir forskningen ofte forstått som bundet til forskerens førstehåndserfaring med datamaterialet. Det får den konsekvens at perspektivet kritiseres for ikke å være tilstrekkelig vitenskapelig (Silverman, 2000), blant annet på grunn av manglende systematikk. Dette har opphav i forskningsperspektivets motvilje mot å plassere datamaterialet i for faste eller permanente kategorier (Jakobsen, 2004, 2006). På den andre siden er denne brede og praksisnære forskningen nettopp tilnærmingens styrke, siden den kan beskrive komplekse prosesser som for eksempel læreres lokale arbeid med den nasjonale læreplanen.

Nyinstitutionell etnografi

Nyinstitutionell etnografi er en sosiologisk metode med ulike retninger og varianter (Czarniawska, 2007; Holstein & Gubrium, 2001; Jakobsen, 2006; Mik-Meyer & Villadsen,

2007; Smith, 2005). Den institusjonelle varianten tar et skritt tilbake fra den helhetsorienterte etnografien og fjerner seg noe fra «the native's point of view», når aktørenes observerte praksis nedtones analytisk til fordel for strukturer og sosiale mekanismer (Jakobsen, 2006). Coburn (2004) bruker eksempelvis i sin studie av læreres respons på skiftende føringer for leseopplæring, et lignende kontekstuel design med flere nivåer og caser som denne studien. Czarniawaska (2007) argumenterer for at studier av organisasjoner ikke trenger å være en beskrivelse av det levde livet i sin helhet. De kan være mer fokusert enn andre etnografiske studier, siden det området som studeres er arbeidslivet (ibid.). Det innebærer ikke at aktørene blir forstått som passive aktører i en institusjon, men fokuset ligger på *de institusjonelle strukturene* som ordner praksis og gjør den meningsfull (Jakobsen, 2006, p. 116). Lærerne er aktive og deltakende aktører som har vaner og gjør sine oversettelser, og sammen med strukturene i det skolebaserte læreplanarbeidet er de fokuset for min studie. Disse analytiske abstraksjoner gir et bilde av organisasjonen med dens handlingsmuligheter og begrensninger. De utgjør et tankesett som ofte tas for gitt, men de kommer til uttrykk i lærernes vaner (Löfström, 2003). Menneskers meninger og aktiviteter eller vaner er imidlertid historiske produkter med en historisk forankring. Det gjør at det historiske aspektet ofte får oppmerksomhet i nyinstitusjonelle studier (Jakobsen, 2004). I denne studien har jeg derfor innledningsvis skissert norske læreplaners historiske utvikling og tidligere vertikale føringer som er bakteppet for lærernes nåværende vaner og rutiner i læreplanarbeidet.

Den nyinstitusjonelle etnografien utfordrer hva Barbour (1999) kaller den managementorienterte konsensusmodellen. Denne tar utgangspunkt i en positivistisk og individualistisk forståelse av hvordan endring av praksis skal måles. Hun kritiserer modellen for dens manglende evne til å se hvilken betydning strukturelle forhold har for individuell atferd (p. 114-115). Ulike kvantitative tilnærminger har dermed slitt med å få fram data på mekanismer og prosesser som fører til endringer i en organisasjon. Barbour (1999) hevder det kommer av at beslutningsprosessene i arbeidsgruppene som skal realisere endringen i praksis, har fått for lite oppmerksomhet. Studier av endringsprosesser legger ofte vekt på ledelse og dermed på hierarkisk styring, slik som den nasjonale satsningen på rektorskolene er et uttrykk for. Hennes poeng er at endringer er avhengig av de forhandlingene som gjøres i det hun kaller arbeidsgruppene. I denne studien vil disse være lærerteamene og faglærerne.

Folk oppfatter seg selv om rasjonelle. De vil både løse reelle problemer og adoptere nye styringsidéer for å bli oppfattet som moderne. Det betyr at idéer og praksis virker sammen på komplekse måter, og de eksisterer ikke uavhengig av hverandre. Det nyinstitusjonelle

perspektivet fremmer empirisk det som er tvetydig ved de fenomener som studeres. Teoretisk utfordrer nyinstitusjonalismen den modernistiske forståelsen av hvordan en styringsidé kan overføres mellom organisasjoner og adopteres som objekter. Institusjoner som skoler er motstandsdyktige mot nye idéer, men de er ikke uforanderlige (Røvik, 2007). Perspektivet utfordrer også sosialkonstruktivismens forståelse av at styringsidéer og praksis er atskilte fenomener (jf. kap. 2.1 og 2.2). Idéer er ikke objekter, men de er et mulig uttrykk. På vei fra en organisasjon til en annen organisasjon blir noe i en idé kopiert, noe lagt til, noe annet fjernet og alt blir tilpasset og blandet. Disse prosessene fortsetter inne i organisasjonene, hvor idéene blir oversatt videre ved hjelp av aktørenes eksisterende vaner (Löfström, 2003). Det er disse prosessene inne i skolene som er studiens fokus.

En utfordring ved å studere det lokale arbeidet med læreplaner, er hvor det er hensiktsmessig å samle data i en skole for å få tak i dette arbeidet. Jakobsen (2006) reiser spørsmål om organisasjoner har et «kontrollrom» for oversettelser. Er det rektors kontor, teamrommet, personalrommet eller kanskje klasserommet som er kontrollrommet for oversettelser av den nasjonale læreplanen i skolen? I dagens samfunn blir organisasjoner verken forstått som hierarkisk eller sekvensielt ordnet (Czarniawska, 2007). Det innebærer at en skole har flere og atskilte kontekster, hvilket får betydning både for hva som er kontrollrommet og hvor oversettelser skjer. Studien har derfor systematisk undersøkt oversettelser på forskjellige arenaer i skolene.

Nyinstitutionell etnografi muliggjør metodiske tilnærminger som håndterer at arbeidet med læreplanen skjer på flere steder i skolen, samtidig som perspektivet holder fast ved styringens betydning for praksis. Gjennom å kombinere en mobil og fleksibel variant av etnografi med analytiske begreper fra nyinstitutionell teori, er nyinstitutionell etnografi velegnet for å studere komplekse organisasjoner bestående av flere desentraliserte enheter (Jakobsen, 2006). En mobil etnografi handler om å bruke ulike metoder for å skygge, spore eller fotfølge enten mennesker, gjenstander eller konflikter, og ved hjelp av «shadowing» flytte datainnsamlingen fra sted til sted i en organisasjon (Czarniawska, 2007). Det innebærer at datamaterialet må samles inn på forskjellige steder i en organisasjon. Det er ikke organisasjonen som er arenaen, men det er aktørene og gjenstandene. I denne studien er det arbeidet med læreplanen som er forbindelsesleddet som spores mellom skolens kontekster. Disse er lærerne i klasserommet, lærerne på trinnet i deres teammøtene, faglærerne sin planlegging av undervisningen og rektorene på sine kontor og alle i de felles personalmøtene.

Å bruke et nyinstitusjonelt perspektiv innebærer å analysere hvordan organisasjoner reagerer på de forventningene samfunnet retter mot dem. Både Jakobsen (2004) og Meyer (2010) har problematisert organisasjoners selvforståelse og samfunnets myter for hva det er rasjonelt for en organisasjon å legge vekt på, gjennom å utforske hvordan samfunnets forventninger om for eksempel effektivitet og kvalitet fungerer som premisser for organisasjoners aktiviteter og handlinger. Denne studien vektlegger behovet for sosial legitimitet for å forstå endring (J. W. Meyer & Rowan, 1977). Den bruker Spillane og Burch (2006) sin innsikt om multidimensjonalitet i styring og fag, og undersøker dette i de konkrete fagene norsk og samfunnsfag. Ved hjelp av vanebegrepet søker studien å få tak i lærernes institusjonaliserte handlingsmønstrene (Löfström, 2003), mens Røviks (2007) oversettelsesregler og Coburns (2004) typologi om meningsdannelse anvendes for å analysere sammenhengene mellom føringer og vaner i det skolebaserte læreplanarbeidet og oversettelsene samspeilet resulterer i. Den nyinstitusjonelle etnografien vil her bli anvendt for kritisk å undersøke hvordan samfunnets forventninger og føringer til arbeidet med læreplanen og lærernes vaner møtes i tolkningene av nye læreplaner i norsk og samfunnsfag. I denne studien undersøkes lærernes pedagogiske praksis med utgangspunkt i deres vaner og forståelse av læreplanen. Erkjennelsesmessig forsøker jeg å forstå det ukjente i lærernes pedagogiske praksis gjennom et feltarbeid som bruker flere metoder. Gjennom å studere det lokale arbeidet med læreplanen i flere kontekster i samme skole kan perspektivet gi tilgang til forskjellige praksiser med å oversette læreplaner på en skole. Samtidig skaper designet en avstand ved å undersøke arbeidet på to forskjellige skoler. Målet er å synliggjøre skolens og lærernes rutiner og vaner og deres betydning for planlegging og gjennomføring av undervisning. Vaner og rutiner blir ofte tatt for gitt og oppfattes som rasjonelle av aktørene. Hva som forstås som rasjonelt på et konkret sted, blir først synlig når uoverensstemmelser mellom vaner og praksis kommer til syne (Jakobsen, 2006). I studien vil jeg søke etter beskrivelser av det lokale arbeidet med den nasjonale læreplanen, og de vil synliggjøre «uoverensstemmelser» både i lærernes praksis og i deres forståelser av egen praksis. Den kan bidra til en kritisk drøfting av forestillingen om et lokalt arbeid med læreplanen og problematisere skolers og læreres premisser for å gjennomføre denne. Forsknings- og analysearbeidet vil undersøke hvilke føringer et lokalt arbeid med læreplanen har, sett fra et lærerperspektiv, og beskrive hva som skjer når føringene støter på lærernes eksisterende vaner, rutiner og redskaper i det skolebaserte læreplanarbeidet.

3.2 Metodisk tilnærming

I denne studien benytter jeg etnografiske feltstudier av læreres læreplanarbeid i flere kontekster i de utvalgte skolene. Det skjer ved hjelp av metodene observasjon, intervju og fokusgruppeintervju.

Observasjon

Observasjon gir førstehåndsdata om lærernes undervisning og planlegging. Å samle inn data som ikke er «tolket av» deltakerne, er metodens styrke. Observasjon gir direkte tilgang til deltakernes varierende interaksjoner, hvilket gjerne kalles den intersubjektive konstruksjonen (Miller & Dingwall, 1997; Morgan, 1997). Observasjon tilhører den klassiske etnografien, hvor forskere over tid har oppholdt seg i fremmede kulturer. Observasjonsstudier utviklet seg gjennom Chicagoskolen og fram til i dag gjennom å studere stadig mer nærliggende kulturer som bydeler, bygder, avvikerkulturer, politiske prosesser og bedrifter (Marshall & Rossmann, 1989; Tjora, 2009). Grunntanken ved å bruke observasjon som metode er at forskerens sensitivitet som fremmed for den aktuelle kulturen på skolene, gjør det mulig å observere hvilke individuelle og kollektive vaner eller institusjonaliserte handlingsmønstre lærerne har i et lokalt arbeid med læreplaner. Rent praktisk er observasjon mindre belastende for travle lærere, siden den ikke spiser av deres tid.

Intervju

Intervju blir anvendt for å få andre veier inn til læreplanarbeidet. Metoden fokuserer på rektorenes og lærernes forståelse av eget arbeid. Styrken til kvalitative forskningsintervjuer er deres evne til å få fram fakta og deltakernes meninger (Kvale, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). De gir mer dybde og flere detaljer om den enkelte deltakers erfaringer og valg (Morgan, 1997). Intervjuene er sentrale for å få fram hva og hvordan faglærerne og rektorene forstod, erfarte og mente om et lokalt arbeid med læreplaner med sine ståsteder, oppgaver og ansvar i skolen. Intensjonen med å intervjuer var å få lærerne til å sette ord på sin forståelse av styringsidéen, beskrive hvordan de jobber med kompetansemål i konkrete fag, hvilke redskaper de bruker og deres begrunnelser for de valgene de gjør i planlegging og undervisning.

Jeg planla å gjennomføre flere intervjuer med hver av rektorene og faglærerne. En slik strategi vil gi muligheter for å oppklare flertydighet, motsigelser i deltakernes mening eller i reelle

motsigelser i deres skolehverdag (Kvale & Brinkmann, 2009). De kan endre sine beskrivelser og holdninger, introdusere nye aspekter og sammenhenger og gjennomføre refleksjonsprosesser underveis i datainnsamlingen (ibid.). Kvale og Brinkmann (2009) ser på intervjuing som en ferdighet, et håndverk som utvikles og læres. Gjentakende intervjuer vil både bidra til å utvikle mine ferdigheter og gi meg mulighet til å plukke opp igjen temaer og sjekke egen forståelse.

I intervjuer er det samspillet mellom deltakerne som skaper dataene. De er intersubjektive og reproduserbare data, hvor det skapes felles mening og gjøres fortolkninger mellom to deltakere i en samtale (Holstein & Gubrium, 1995). Fortolkningene har bakgrunn i forforståelse, og sentralt i denne studien er lærernes erfaring med læreplanarbeid og den organisatoriske konteksten det skjer i. For meg er min sensitivitet, forstått som min evne til å lytte og forstå lærerne, en sentral del av det håndverket jeg utfører som intervjuer. Sammen med mine forhåndskunnskaper om læreplanarbeid, styring, erfaringer som underviser og kunnskaper om skolene, er sensitivitet ifølge Kvale og Brinkmann (2009) avgjørende for hvilke data som kommer fram. På den måten vil ikke rektorene og lærerne være forskningsobjekter. De vil være likeverdige aktører i kunnskapsproduksjonen (Berg, 2013), i den forstand at de deltar som premissleverandører og preger intervjuer. Det betyr likevel ikke at relasjonen mellom oss var symmetrisk. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.7.

Fokusgruppeintervju

Sammenlignet med intervjuer og observasjoner er *“the hallmark of focus groups (is) their explicit use of group interaction to produce data”* (Morgan, 1997, p. 2). Fokusgruppeintervju er egnet for å framskaffe data gjennom interaksjonen mellom deltakere i en gruppe på et forskerbestemt tema (Barbour, 2007; Kitzinger, 1994; Morgan, 1997; Wibeck, Dahlgren, & Öberg, 2007). Det gjør at metoden fungerer som *vinde* til prosesser som ellers forblir skjulte og er vanskelig å nå (Wibeck et al., 2007). Samfunnsvitenskapelig stammer fokusgrupper fra Robert Merton og hans student Kendall ved Columbia University (Barbour, 2007; Kitzinger, 1994; Morgan, 1997). De så at metoden de kalte «focused interviews» (Merton og Kendall 1946 referert i Barbour 2007, p. 6), framkalte andre data enn individuelle intervjuer (Barbour, 2007; Morgan, 1997). Gjennom gruppediskusjoner får metoden fram hvordan deltakerne avveier ulike prioriteringer, danner kollektive oppfatninger, forhandler mening, danner identiteter og tar ulike kontekstuelle hensyn (Barbour, 2007, p. 26). Den får tak i gruppers normer, meninger og prosesser (Bloor, 2001), samt dybde data på temaer som er vanebundne

eller uuttalte (Morgan, 1997, p. 11). I tillegg får den fram ulikheter i synspunktene til deltakerne.

Fokusgruppeintervju må tilpasses den aktuelle konteksten (Morgan, 1997, p. 6). Denne endrer seg med hvilke forskningsspørsmålene som stilles, studiens bakgrunn og tidsskjema, innhold i temaguiden, moderatorens stil og bruk av verktøy, analysetilnærming og presentasjon av data og bruk av funn (Barbour, 2007, p. 10). Det avgjørende spørsmålet er om metoden er effektiv for forskningsdesignet. Sammenlignet med individuelle intervjuer foregriper fokusgruppeintervjuer ulikheter og likheter i deltakernes meninger og erfaringer (Morgan, 1997, p. 10).

In this sense focus groups reach the parts that other methods cannot reach – revealing dimensions of understanding that often remain untapped by more conventional one-to-one interview or questionnaire (Kitzinger, 1994, p. 109).

Min intensjon var å bruke gruppeinteraksjonen og lærernes diskusjoner og meningsutveksling på konkrete temaer i læreplanarbeidet for å få fram deres vurderinger og praksis, og utforske om lærerne har et delt verdenssyn og vaner på konkrete områder. Gruppeinteraksjonen gjør fokusgrupper til en god metodisk tilnærming for å studere forandringer i organisasjoner (Barbour, 1999). Metoden gir inngang til kollektiv meningsdannelse, vaner og oversettelser, og den kan få fram hvordan styring og føringer håndteres av lærerteam. Et lokalt arbeid med en ny læreplan gir andre rammer for læreplanarbeidet, hvilket kan utfordre lærerne på deres prosesser og handlingsmønstre i deres eksisterende læreplanarbeid. Fokusgruppemetodikken kan bidra til å frambringe data om hvordan lærerne forstår og oversetter læreplanen og andre vertikale føringer, samt hvilke kollektive handlingsmønstre lærerne har.

3.3 Utvalg av deltakere

Hvor mange deltakere en kvalitativ studie skal ha, har konvensjonelt blitt sett i sammenheng med tid og ressurser og prinsippet om et fallende utbytte. Med et fallende utbytte forstås at mange intervjuer ikke nødvendigvis vil gi mer kunnskap. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, p. 129) er trenden i kvalitativ forskning å analysere noen intervjuer dyptgående fremfor å ha så mange intervjuer som mulig. Tankegangen om at flere intervjuer er mer vitenskapelig enn få, baserer seg på kvantitative forutsetninger for vitenskap (ibid.). Når poenget er å beskrive og forstå hvordan lærernes vaner og vertikale føringer sammen strukturerer undervisningen, ble antallet deltakerne og deres sammensetning bestemt ut fra muligheten til å gå i dybden. I sammensetningen av utvalget tilstrebet jeg å få et bredt og nyansert bilde av læreplanarbeidet.

Jeg søkte fag, skoler og lærere som ville gi variasjon. Unntaket fra prinsippet om variasjon henger sammen med studiens metodiske sporingsstrategi og faste holdepunkt som er de utvalgte delene av den nasjonale læreplanen, det vil si fagene norsk og samfunnsfag på skolenes åttende årstrinn.

Kommuner, skoler og rektorer

Skolene som ble valgt, er to ungdomsskoler fra 8. til 10. årstrinn. La oss kalle dem Fagvik og Elevtopp. På ungdomstrinnet øker læreplanens krav og undervisningens faglige fokus. Elevene får karakterer, sosiale forskjeller mellom elevene kommer tydeligere fram og framtidig frafall på videregående sannsynliggjøres. Lærerne rapporterer om mindre støtte til læreplanarbeidet og mindre handlingsrom enn hva lærerne på barneskolen gjør (A. Bakken & Danielsen, 2011; Solhaug & Fosse, 2008; Topland & Skaalvik, 2010; Øia, 2011). Det åttende trinnet representerer overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Jeg antok at ved å undersøke dette årstrinnet ville forskjellene mellom føringene som rettes mot ungdomsskoler versus de som rettes mot barneskoler komme fram. Det vil gjøre lærernes vaner tydeligere når de skal «lære» opp elevene i ungdomsskolens forventninger og system. Dette kan bidra til å gjøre det er lettere å identifisere lærernes vaner på ungdomstrinnet.

De to skolene lå i forskjellige kommuner med ulik størrelse. De ble delvis strategisk valgt, basert på en antakelse i det desentraliserte læreplanarbeidet om at det kommunale nivået eller skoleeierne i kommuner med ulik størrelse vil gi ulike føringer og støtte til skolene. Å ha med skoler i studien som er hjemmehørende i forskjellige kommuner, gjør det mulig å sammenligne skolenes kommunale føringer og handlingsrommet de gir dem i det lokale arbeidet med læreplanen. Innad i et fylke er det også ofte ulike former for samarbeid mellom kommuner. Derfor ligger skolene i forskjellige fylker.

Den ene skolen meldte sin deltakelse og interesse for lokale læreplaner etter at jeg presenterte studien på et rektormøte. Den andre skolen tok jeg direkte kontakt med, siden den, ifølge en lærerutdanningsinstitusjon, hadde vært tidlig ute med å lage lokale læreplaner. Gjennom å velge skoler med interesse for temaet, antok jeg at lærere på disse skolene hadde reflektert mer over et lokalt arbeid med læreplanen og hadde arbeidet mer med den nasjonale læreplanen i sitt læreplanarbeid. Det kan bidra til å gjøre det lettere å identifisere vaner og rutiner i læreplanarbeidet. Skolene hadde «ry» på seg som henholdsvis en tradisjonelt orientert skole og en progressiv orientert skole på folkemunne og i offentligheten. Denne forskjelligheten kan få fram variasjoner i læreplanarbeidet, og sammenhenger til konteksten

dette arbeidet skjer i. Skolers kultur, læringssyn, geografiske beliggenhet og elevsammensetting blir antatt å føre til forskjeller i læreplanarbeid og undervisning, og vil dermed prege skolers bidrag til elevers læring (Coburn, 2005; Stevens, 2004).

Fag og kompetansemål

Læreplaner for fag i LK06 for ungdomstrinnet er omfattende. Det krevde at antall fag og kompetansemål måtte begrenses. I studien har jeg konsentrert meg om læreplanene i norsk og samfunnsfag. De to fagene er underlagt ulike statlige styrings- og kontrollregimer. Norsk er ett av tre basisfag med en sentralt gitt eksamen etter tiende trinn, og blir tillagt ansvaret for resultatene på de nasjonale prøvene i skriving og lesing. Samfunnsfag har derimot en lokalt gitt eksamen. Fagene har også ulikt utformede læreplaner. Læreplanen i norsk har en sammenhengende progresjon for hele grunnopplæringen (Rønning et al., 2008). Læreplanen i samfunnsfag har derimot en tematisk inndeling på grunnskolen og en annen på videregående, og har flere kompetansemål som beskriver opplæringsprosessen fremfor sluttresultatet (Engelsen, 2008). Den skiller heller ikke mellom enkel og avansert bruk av fakta (Dale & Øzerk, 2009; Rønning et al., 2008). Samtidig har begge fagene tradisjon for variasjon, elevmedvirkning, lokale tilpasninger og mangfold i undervisningsaktiviteter og strategier (Bachmann, 2004). Fagene er både like og ulike. Til tross for avgrensning av studien til læreplaner i norsk og samfunnsfag, er det fortsatt mange kompetansemål. Studien har i datainnsamlingen konsentrert seg om målene som ble beskrevet i årsplanene, målene som trinnen eller klassenes arbeidsplaner anvendte i innsamlingsperioden, og målene lærere, rektorer og team berørte i undervisning eller i intervjuer.

Rektorer, lærere og lærerteam

Det var rektorene som både valgte og forespurte faglærerne om deltakelse i studien. I forkant av valget hadde jeg samtaler med rektorene per telefon. Her beskrev jeg med mine forventninger og kriterier til faglærerne. Hvordan de i hovedsak skulle jobbe på åttende trinn, om variasjon som innebar at den ene underviste i samfunnsfag og den andre i norsk, og et trinnteam som var villig til å delta i et fokusgruppeintervju. Den ene rektoren beskrev faglærerne som *positive, reflekterte og dyktige* (I 245). At de var reflekterte var en fordel for studien, når intensjonen er å få fram lærernes vaner i læreplanarbeidet. Rektorenes og faglærernes undervisningserfaring, alder, kjønn og utdanning varierte. Deres undervisningserfaring strakte seg fra å være midt i sitt første arbeidsår som lærer, til å ha

jobbet som lærer i over 30 år. Deltakerne hadde varierte erfaringer og de oppfylte mitt ønske om variasjon i vaner, erfaringer og verdenssyn. Det antas å ha betydning for hvordan lærere forstår nye styringssignaler og hvordan de handler i praksis. Lærerne, rektorene og teamene blir detaljert beskrevet i kapittel 4.

Observert undervisning i klasser

Hvilke klasser jeg observerte lærernes oversettelser av lærerplanen i, ble bestemt av i hvilke klasser de fire faglærerne underviste i norsk og samfunnsfag. På den ene skolen observerte jeg undervisning av fagene i samme klasse og på den andre skolen observerte jeg samfunnsfag i en klasse og norsk i en annen. Siden elevene var under atten år, ble studien varslet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (jf. vedlegg 3.6), og foresatte ble informert og samtykket (jf. vedlegg 3.7). Elevene har ikke vært deltakere i denne studien, men det er ikke mulig å observere læreres undervisning uten at det er elever tilstede. Relasjonene mellom lærer og elever er også viktig for undervisningen (Roald, 2010; Øia, 2011), og klasserommet er den av de organisatoriske kontekstene hvor læreres arbeid med læreplanen har den sterkeste handlingstvungen (Coburn, 2004). Også klassene presenteres mer omfattende i kapittel 4.

3.4 Metodisk gjennomføring

Gjennomføring av observasjonene

Observasjonene består av det jeg så og hørte, og de fleste ble gjennomført åpent og usystematisk, uten å være relatert til forhåndsbestemte kategorier. De fant sted i klasserom, spesialrom, bibliotek, vrangleareal, arbeidsrom og personalrom. Valg av sted, tid og antall observasjoner av undervisningen i norsk og samfunnsfag ble bestemt av de utvalgte trinnenes timeplaner og arbeidsplaner. På hver skole observerte jeg minst to arbeidsplanperioder. De strakte seg normalt over to uker. Gjennom å observere flere perioder ville jeg sikre meg en variert tilgang til oversettelser av kompetansemål slik de kom til uttrykk i undervisningen. I tillegg ville jeg unngå at observasjonene utelukkende ble gjort av «årets prosjekt». Antall observasjoner av møter ble bestemt av skolens rutiner. Når jeg observerte, plasserte jeg meg slik at jeg utgjorde et minst mulig blikkfang.

For å få oversikt over lærernes undervisningsaktiviteter prøvde jeg ut mer systematiske tilnærminger som punktobservasjoner. De registrerte for hvert femte minutt i undervisningstimen hva som var undervisningens struktur, organisering, aktiviteter,

undervisningsmetoder og arbeidsmåter. En utfordring var at punktobservasjonene delvis tilsloerte undervisningens faglige innhold og lærernes løpende vurderinger og tilpasninger. Jeg så for eksempel at lærerne gjennomførte helklassesamtaler ulikt, men punktobservasjonene registrerte ikke forskjellene. Metoden fikk ikke tak i lærernes ulike oversettelser av læreplanene, slik de kom til uttrykk i lærernes undervisning (Coburn, 2004). Den ga ikke nok innblikk i hva Spillane og Burch (2006) kaller undervisningsaktivitetenes dimensjoner. Klette (2004) har erfart at punktobservasjoner ikke fanger helklassesamtalens utvikling. Jeg erfarte også at lærernes relasjoner til elevene ble borte. Punktobservasjonene ga dermed begrensede svar på problemstillingene, og jeg utviklet et eget observasjonsskjema (jf. vedlegg 3.5) inspirert av Klette m.fl. (2008) og Imsen m. fl. (2003a). Begge skjemaene er utviklet for bruk i skoler. Mitt observasjonsskjema kombinerer punktobservasjoner og feltnotater. Det får dermed fram undervisningens faglige innhold, lærernes strategier og relasjonene mellom elever og lærere, samtidig som det registrerer undervisningens metoder og arbeidsmåter. Skjemaet ble også brukt til å framstille feltnotater og lydopptak av de observerte timene. Det ga en måte å transkribere observasjonene på, organisere disse delene av datamaterialet og ble en oppstart på analysene.

Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene hadde jeg formøter med lærerne. På den ene skolen deltok de to faglærerne og på den andre deltok hele lærerteamet. Jeg ga dem informasjon om studiens tema og metoder, beskrev problemstillingene, og hvordan jeg planla å jobbe. Siden rektor hadde valgt lærere, var jeg nøye med å understreke at det var frivillig å delta. Jeg ville gjøre lærerne trygge på at jeg ikke ville misbruke deres svar, men ivareta deres anonymitet, og tydeliggjøre at mitt mål var å forstå læreres læreplanarbeid i konkrete fag i skolehverdagen.

Rektorintervjuene ble gjennomført på rektorenes kontorer og lærerintervjuene på ulike møterom. De skjedde med utgangspunkt i halvstrukturerte og temabaserte intervjuguider. De fungerte som sjekklister for å ivareta relevante temaer (Patton, 2002; Postholm, 2005). Hensikten med intervjuguidene var å ha et felles utgangspunkt for intervjuene og ivareta muligheter for komparative sammenligninger på temaer mellom faglærere og rektorer. Intervjuguidestrategien gjør at intervjuene forblir forholdsvis uformelle samtaler og situasjonsavhengige (Patton, 2002). De startet med bakgrunnsspørsmål som var ukontroversielle spørsmål, og lette å svare på. I lærerintervjuene (jf. vedleggene 3.1 og 3.4) handlet disse om lærernes kompetanse og undervisningserfaringer, før de fortsatte med

nåtidsspørsmål om det konkrete læreplanarbeidet. De neste intervjuene gikk inn på lærernes vurderinger, meninger og erfaringer i læreplanarbeidet, endringer som følge av nye læreplaner og lærernes verdier og pedagogiske grunnsyn. I rektorintervjuene (jf. vedlegg 3.2) ble det lagt mer vekt på kontekstuelle beskrivelser av skolen, dets organisering og pedagogisk orientering, elevene, prosessene rundt lokale læreplaner og hvilke føringer rektorene ga for lærernes planlegging og undervisning.

Både lærer- og rektorintervjuene fulgte guidene fleksibelt for ikke å redusert mulighetene til å stille oppfølgingsspørsmål på svar som virket å være avgjørende for deltakernes forståelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguidene var omfattende, men av respekt for deltakerne ble avtalte tidsskjemaer holdt. Det gjorde at jeg ikke alltid rakk det jeg hadde planlagt. Deltakerne var også ulike. Noen snakket mye og andre mindre. Siden målet med intervjuene var at lærerne skulle redegjøre for sine forståelser, og de gjorde nettopp dette, så jeg ikke behovet for å bryte inn i særlig grad. Jeg snakket med lærerne tre eller fire ganger. Det ga anledning til, for lærerne og for meg, å plukke opp temaer på det neste intervjuet.

For hvert intervju ble spørsmålene mer *kontekstualisert* og i økende grad basert på konkrete observasjoner. For eksempel observerte jeg i en time gjennomføring av en prøve ved hjelp av en læringsplattform (OBS 219)²³, og i intervjuet spurte jeg lærer (I 221) om hans erfaringer og vurderinger av prøveformen. Å kontekstualisere intervjuene var en bevisst valgt metodisk fremgangsmåte. Både for å komme tett på lærernes forståelse av det jeg hadde observert, og for å se etter hvordan de ulike kontekstene for oversettelser hang sammen. Intensjonen var å få tak i lærernes tanker. Studien vil få tak i hvilke avveininger og vurderinger lærerne gjorde når de planla, og når de gjennomførte det planlagte opplegget i undervisningen. Min hensikt var å forstå hvordan lærerne oversatte den nasjonale læreplanen til lokale planer, og hvordan planenes innhold hang sammen med lærernes undervisning, samt lærernes vaner i læreplanarbeidet og hvilke vurderinger de gjorde.

Enkelte observasjoner tok jeg i generalisert eller tematisk form videre til rektorintervjuene eller fokusgruppeintervjuene, for å få deres synspunkter og vurderinger på det samme fenomenet. Tilsvarende tok jeg med temaer fra rektorintervjuer til lærerintervjuer og fokusgruppeintervjuer. Hensikten var å finne ut om eksempelvis en lærers vurderinger om lekselesing eller en rektors forståelse av differensiering av oppgaver var delt av de andre

²³ Dataenes løpenummer blir forklart i kapittel 3.5.

lærerne, om det baserte seg på et felles verdenssyn og delte vaner i læreplanarbeidet, eller om de var individuelle. I tillegg ville jeg undersøke om det lå rutiner bak forståelsene som bidro med å forklare hvorfor noe framstod som et riktig handlingsmønster eller vurdering. Rektorintervjuene ga eksempelvis et innblikk i prosesser og rutiner på skolene som fordelte ansvar for temaer og oppgaver mellom faglærere.

En erfaring jeg gjorde, var at spørsmål om et lokalt arbeid med læreplanen eller andre vertikale føringer som tilpasset opplæring (TPO), resulterte i engasjerte svar. Lærerne ville vise at de behersket disse faglige begrepene, samt gi uttrykk for i hovedsak sin frustrasjon om hvordan vertikale føringene fungerte i praksis. Slike spørsmål utløste på linje med hva Roald (2010) erfarte, normative og politiske synspunkter for eller imot et styringsverktøy (p. 152). Spørsmål om slike abstrakte, teoretiske eller politiske temaer fungerte bedre når de ble konkret formulert eller gjort åpne. Da utløste de samtaler med lærerne som ga mer utfyllende svar. Siden jeg har vært på jakt etter vaner og tolkninger som ofte blir tatt for gitt, var ikke lærernes holdninger til eller meninger nok, men gjennom å stille åpne spørsmål om lærernes konkrete handlinger ble deres vaner og oversettelser av vertikale føringer i praksis synlige. Jeg erfarte at slike spørsmål knyttet til begreper fungerer som en meningsavklaring. De gjorde analysen lettere og mer velfundert (Kvale & Brinkmann, 2009), samt at de bidro til å gjøre validering av egne fortolkninger lettere.

Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene

På begge skoler deltok alle lærerne i lærerteamene for 8. årstrinn i et fokusgruppeintervju med henholdsvis syv og åtte deltakere. Jeg tilstrebet å få tak i gruppeinteraksjonene på i hovedsak forhåndsbestemte temaer. Jeg brukte også metoden for å undersøke hvorvidt faglærernes vaner og forståelser var delt av teamet og til å få bekreftet eller avkreftet egne forståelser og fortolkninger. Det gjorde jeg ved hjelp av en *intervjuguide* (jf. vedlegg 3.3). Den tok opp erfaringer med læreplanen, undervisningspraksis, utvikling av skolens lokale planer, nasjonale prøver, relasjoner til elevene, teamorganisering, praktiske forhold og teamets betydning for den enkelte lærers arbeid m.m. Denne fulgte den samme kontekstualiserte logikken som intervjuene og spurte for eksempel om hvem som hadde besluttet utformingen av arbeidsplaner og hvor forpliktende beslutningen var.

Størrelsesmessig fungerte gruppene godt, og lærerne deltok ivrig. De responderte på hverandres meninger og interagerte med hverandre. Begge fokusgruppene bestod av lærere

tilhørende samme lærerteam og var homogene grupper. Alle deltakerne tilhørte lærerprofesjonen. En metodisk diskusjon er hvordan eksisterende og homogene grupper kan gjøre det krevende å få fram deltakernes mening, siden det gjør det uuttalte vanskeligere å gripe. En etablert gruppe deler forståelser og tar mer for gitt enn en gruppe mennesker som ikke kjenner hverandre, og det er nettopp i forforståelsene at vanene har sin forankring. I tillegg kan mennesker når de kjenner hverandre og skal fortsette å jobbe sammen, holde tilbake sine meninger om disse bryter med gruppenormene (Barbour, 2007). Begge de intervjuede lærerteamene bestod av profesjonelle lærere som hadde tilhørt gruppene fra et halvt år til mange år. Mine spørsmål frambrakte refleksjoner som fikk fram det som i det daglige arbeidet var «uttalt», og i begge fokusgruppene ga lærerne uttrykk for når de var enige eller uenige i hverandres beskrivelser og synspunkter. Siden fokusgruppene var team som jobbet sammen i det daglige, ga de også tilgang på hverdagslig kommunikasjon som spøk og anekdoter. Disse kan fortelle mye om hva deltakerne «vet» og tar for gitt. I denne sammenhengen fungerte fokusgruppeintervjuer i etablerte grupper som trygghetsgivende. Deltakerne hadde en god forståelse av hva vi skulle snakke om, og de tok raskt tak i temaene jeg ønsket å utforske. Fokusgruppeintervjuene fikk både fram at lærerne innad i et team hadde flere og ulike tolkninger i læreplanarbeidet, og hvordan den sosiale konteksten preget deres tolkninger. De bidro til å øke min forståelse av dataene fra intervjuer og observasjoner, og de korrigerer flere av mine misforståelser.

Å bruke flere metoder

Å kombinere de tre metodene intervju, observasjon og fokusgruppeintervju kan bidra til å få tak i ulik empiri, hvilket gir sikrere beskrivelser av et fenomen (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Triangulering kan styrke validiteten til en kvalitativ undersøkelse (Grønmo, 1996). Ifølge Thagaard (2009) hevder enkelte at det er ikke triangulering før undersøkelsen har både kvalitative og kvantitative metoder, mens andre mener at flere metoder først og fremst vil gi flere og sprikende resultater (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Denzins (1994) påpeker hvordan triangulering først og fremst gir et mer variert materiale. Flere kvalitative metoder i samme undersøkelse kan imidlertid styrke studiens overførbarhet (Marshall & Rossmann, 1989). Jeg erfarte hvordan fokusgruppeintervjuene fikk fram trinnteams felles føringer, delte forståelser og kollektive vaner, og de ble en arena hvor jeg kunne teste egne fortolkninger av læreplanarbeidet på skolen. Samtidig er det observasjonene og intervjuene som har gitt meg innsyn i kontekstene på de ulike nivåene, lagt grunnlaget for og sikret at temaene i

fokusgruppeintervjuene var vesentlige. I denne studien ga anvendelse av ulike metoder eller triangulering mellom forskjellige kvalitative metoder en bredere forståelse av vaner, føringar og oversettelser på tvers av nivåene i det skolebaserte læreplanarbeidet.

3.5 Bearbeidelse av data

Datamaterialet

Datainnsamlingen ble gjort i løpet av de fire første månedene av 2009 og består av 20 individuelle intervjuer, to fokusgruppeintervjuer og 45 observasjoner med tilhørende notater og lydfiler. Tilfeldighetene ville at jeg observerte 13 timer i norsk på begge skoler og syv eller åtte timer i samfunnsfag, til sammen 41 undervisningstimer. I tillegg observerte jeg fem teammøter, var til stede på to kollegiemøter og på diverse uformelle «gangmøter» på teamrommet og personalrommet. Jeg hadde også uformelle samtaler med flere av faglærerne etter en observasjon. De fire faglærerne ble intervjuet tre eller fire ganger hver. I tillegg ble teamlederen på Fagvik, som hadde hatt klassen før jul i norsk, intervjuet. Hensikten var å få tak i helheten i skoleåret og tanker og sammenhenger bak årsplanen, teamets årsplan i norsk og arbeidsplanen. På den andre skolen var teamlederen og norsklæreren samme person. Rektorene ble intervjuet to eller tre ganger hver. På Fagvik hadde jeg også et ustrukturert intervju med assisterende rektor for å forstå de føringene timeplanleggingen gir og på begge skoler med sosiallærerne for å forstå tilpasset opplæring.

De individuelle intervjuene varte fra 19 minutter til 1 time og 9 minutter. Med hvert av skolenes lærerteam på åttende trinn gjennomførte jeg et fokusgruppeintervju som varte i cirka en klokke. De 41 observasjonene var på enten 45 minutter eller 60 minutter avhengig av undervisningstimenes varighet på skolen. Observasjonene av lærernes teammøter var på en og en halv time. Jeg fikk også tilgang på skolenes dokumenter som lokale læreplaner og rutiner på kommune- og skolenivå, arbeidsplaner, fagplaner, prøver, prosjekter, oppgaveark, vurderingsark, læreverkens ressurspermer m.m. Begge skolene ga meg tilgang til deres serverbaserte læringsplattform og lånte meg lærebøker som ble brukt i de observerte fagene.

Logger

Underveis i datainnsamlingen førte jeg to logger på hver skole: en dataoversikt og prosesslogg. I dataoversiktene registrerte jeg systematisk dataene etter hvert som de ble samlet inn: dato, dokumentnummer, kontekst, fag, skole, deltakere, metode, og dataenes form (jf. vedlegg 3.8 Dataoversikt for Fagvik skole og 3.9 Dataoversikt for Elevtopp skole). I

tillegg er dokumenter jeg fikk i tilknytning til et intervju eller observasjon, og delvis hva jeg har gjort med rådataene, beskrevet der. I dataoversikten har hver observasjon, intervju, fokusgruppeintervju, samtale og møte fått sitt løpenummer som skiller dem fra de andre dataene. Nummeret viser hvilket fokusgruppeintervju, intervju eller observasjon som empirien kommer fra. I analysekapitlene står det for eksempel FG 128. Det betyr at dataene er fra fokusgruppeintervjuet på skole 1, som er Fagvik. Tallet 28 viser at det er det tjuetende innsamlede datamaterialet fra den skolen. De ulike forkortelsene er forklart under i tabell 1. Elevtopp er skole 2, og alle data herfra starter med tallet 2. Til sammen utgjør materialet i alt 98 data. Et par av de nummerte dataene har samme nummer og da har ett av dem fått bokstaven A i tillegg.

Tabell 1 Forkortelser som identifiserer dataene i analysen

Forkortelse	Forklaring
FG	Fokusgruppeintervju med team
I	Intervju med faglærer eller rektor
OBS	Observasjon av undervisning, teammøte eller kollegiemøte
S	Samtale
1	Fagvik skole
2	Elevtopp skole
L1	Lærer 1
L2	Lærer 2 osv.

Alle samtaler og informasjonsmøter med ledere, rektorer og lærere er også registret i oversiktene. Underveis i datainnsamlingen og i analysen var prosessloggene nyttige for å ivareta førsteinntrykk, tanker og spørsmål, mens de to systematiske dataoversiktene som er gjengitt i vedlegg 3.8 og 3.9, ga meg en oversikt over de ulike dataene både underveis i datainnsamlingen og i analysene.

Feltnotater

Under observasjonene av undervisning, teammøter og kollegiemøter skrev jeg i tillegg feltnotater i to A4 bøker, en for hver skole, og cirka 90 sider med notater for hver skole. Feltnotatene var todelt. På den ene siden skrev jeg løpende ned det som ble sagt og gjort av rektor, lærere og elever, og det lærerne skrev på tavlen. På den andre siden skrev jeg ned spørsmål og ting jeg lurte på. Her foretok jeg det første trinnet i analysen. I perioder hvor elevene jobbet med eget arbeid, skisserte jeg klasserommenes plassering av pulter, hvor tavla var, hva som hang på veggene osv. Etter observasjonene leste jeg umiddelbart igjennom feltnotatene og korrigererte uforståelig håndskrift. I intervjuer og fokusgruppeintervjuer skrev

jeg ned enkelte stikkord i notatene, men i hovedsak konsentrerte jeg meg om å lytte, stille spørsmål og drive intervjuene framover.

Lydopptak

Jeg har lydopptak av 93 av de til sammen 98 nummerte dataene. De fem timene jeg ikke har lydopptak fra, er to undervisningstimer, et intervju med en faglærer, et teammøte og et kollegiemøte. Opprinnelig var planen å filme lærernes undervisning. Den ene faglæreren ønsket ikke å bli filmet, hvilket jeg, før vi fikk oppklart misforståelsen, også trodde gjaldt lydopptak. De to siste observasjonene uten lydopptak er det første teammøtet og kollegamøtet hvor jeg av uerfarenhet ikke brukte opptakeren. Fra de fire observasjonene og det ene intervjuet har jeg imidlertid omfattende feltnotater. Til sammen utgjør lydopptakene nesten 50 timer.

I de fleste observerte undervisningstimene ble lydopptakeren plassert på lærernes arbeidsbord foran i klasserommet, hvilket fungerte godt. Unntakene var når lærerne veiledet enkelte elever, når mange elever snakket samtidig eller timen hadde et høyt lydnivå. Da fanget ikke lydopptakeren opp alt som ble sagt. I enkelte timer er det vanskelig å skille utsagn fra hverandre selv etter flere gjennomhøringer av lydfilen. Feltnotatene oppklarte imidlertid hva utsagnene handlet om, og de ulike dataformene utfylte hverandre. Under intervjuer og fokusgruppeintervjuer lå opptakeren på bordet vi satt rundt. Her var det færre utfordringer. De var først og fremst knyttet til fokusgruppeintervjuene, siden lærerne avbrøyt hverandre, snakket dialekt eller snakket fort. Det gjorde i ettertid at enkelte utsagn er vanskelig å forstå.

Flere elever var nysgjerrige på lydopptakeren og stilte spørsmål som: Hva er det, ble det tatt opp lyd og hva skulle det brukes til? Skulle det legges ut på You Tube? De har sunget til den, laget helikopterlyder, snakket til den og lurt på om jeg hørte på, skreket, plystret og fortalt provoserende ukvemsord. Ikke noe av dette er gjengitt. Noen elever har også vært nysgjerrig på hva jeg har skrevet i feltnotatene og kom for å se. Jeg besvarte deres spørsmål etter beste evne og viste fram notater. Elevene var jevnt over velvillige til meg, og de ble i liten grad affisert av mitt nærvær etter at den første nysgjerrigheten hadde lagt seg.

Transkripsjoner

I tillegg til lydopptak og feltnotater består datamaterialet av 379 sider med transkripsjoner fra intervjuer og fokusgruppeintervjuer, og 81 sider med transkriberte observasjoner. Kvaliteten på transkripsjonene er avgjørende for analysens troverdighet, og forskerne anbefales ofte å transkribere mest mulig selv (Postholm, 2005). Transkripsjonene av observasjonene gjennomførte jeg selv ved hjelp av det egenutviklede skjemaet for observasjoner. Til å skrive ut lærer-, rektor- og fokusgruppeintervjuene brukte jeg en trent transkriptør. Anonymiteten til deltakerne ble i disse transkripsjonsprosessene sikret gjennom å avklare med transkriptøren hvilke krav som stilles til oppbevaring av data og eventuelle navn i lydfilene. Transkriptøren kjente ikke til hvilke skoler dataene var samlet inne på. For å unngå meningstap, feil og gjetninger gjorde jeg følgende: Jeg avklarte med personen som transkriberte hvilke prinsipper hun fulgte²⁴, og jeg sjekket samsvaret mellom lyd og tekst ved å lese de transkriberte intervjuene, mens jeg lyttet til lydfilene. Noen steder satte jeg inn et ord eller to i teksten, korrigerte spesifikke skoleuttrykk som for eksempel muntlig bruk av forkortelsen L97 og rettet skrivefeil, og jeg anonymiserte alle navn. Ellers fant jeg enkelte dialektuttrykk, feil pronomen, feil plassering av fyllord og et par omskrevne ord, men jeg fant ingen store omtolkninger i den skrevne teksten. Å bruke en annen person til å transkribere, førte til at alle lydfilene fra intervjuene har blitt gjennomgått av to personer. Transkriptøren gjenga det sagte, og jeg kontrollerte samsvar og korrigerte for manglende kontekstuelle og faglige kunnskaper. Ved siden av å spare tid på de tekniske sidene, kunne jeg konsentrere meg om intervjuenes innhold. Mine erfaringer er at reliabiliteten heller ble styrket enn å bli svekket av å bruke en annen til å transkribere.

Å ivareta konteksten

Å høre på et lydopptak samtidig som den transkriberte teksten leses, får for meg fortsatt fram konteksten opptaket ble gjort i. Rommet, deltakerne, tidspunkt på dagen, om vi ble avbrutt, hvor stresset eller hvor til stede deltakerne var, trår fram. Måten de tok pauser på, tenkte seg om og tok seg tid før de svarte, eller om svaret kom raskt og når det ble brukt ironi eller verbalt understreket hva som er viktig. Lærernes tonefall, reaksjoner på utsagn enten de var

²⁴ Transkriptøren skrev av opptakene ordrett, dro ikke sammen tekst og skrev bokmål. Bruk av tegnene /// betydde at hun ikke oppfattet hva som blir sagt på båndet. I tillegg brukte hun parenteser hvor det stod at deltakerne snakket i munnen på hverandre. Flere punktum ... etter hverandre betydde pause. Hun skrev verbale uttrykk som sukk, ler, aha osv. Store bokstaver betydde at ordet ble vektlagt. Tankestrek ble ofte brukt når personene avbrøt seg selv eller ble avbrutt av andre.

elevenes eller mine og pauser har vært til hjelp i analysen. Flere steder har jeg derfor gjengitt ikke-verbale reaksjoner som for eksempel tonefall. De synliggjør at overgangen fra lydfiler til skrevne tekster innebærer en oversettelse (Lozitskaia, 2005), og hvordan transkripsjoner dekontekstualiserer dataene ved å fjerne konteksten og den nonverbale kommunikasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Å vurdere validiteten til en transkripsjon kan derfor være mer krevende enn å vurdere dens reliabilitet, siden transkripsjoner er sosiale konstruksjoner av muntlige utsagn mellom mennesker eller i observasjonene av deres handlinger. I analysene fungerte lydopptakene som minnespor. De gjorde at personene ikke forsvant i transkripsjonene og i mine fortolkninger.

3.6 Analyser

Å fotfølge lærernes arbeid med læreplanen i ulike kontekster ga et omfattende og sammensatt datamateriale. I analysene tilstrebet jeg å holde meg tett på materialet, samtidig som min forståelse utviklet seg gjennom å prøve ut antakelser, sammenligne data og veksle mellom teori og empiri. Analysen har hatt to faser, under datainnsamlingen og etter datainnsamlingen. Bearbeidelsen av materialet startet underveis i feltarbeidet, mens jeg intervjuet, observerte, skrev notater og spørsmål og valgte hvilke observasjoner jeg fulgte opp i intervjuer. Ut fra observasjonene spurte jeg lærerne for eksempel om hva som lå bak et mønster i undervisningen, selvmotsigende utsagn i timer, hendelser som brøt med læreres «faste» undervisningsmønstre og utfordret deres planlagte undervisning. Disse kontekstualiserte spørsmålene ble brukt til å undersøke og forstå hvordan lærerne tenkte og få deres forklaringer på mønstre og reaksjoner. Det ga innsikt i hvorvidt det var vaner og verdenssyn, eller om det var føringer som lå bak deres handlinger. Der lærerne ga vage svar, tok jeg med meg de kontekstualiserte spørsmålene til rektorene. Daglig kontakt med lærerne og rektoren på hver skole i over seks uker, og flere intervjuer med både faglærere og rektorer ga mange anledninger til å undersøke sammenhengene mellom de desentraliserte kontekstene i læreplanarbeidet, samt hva i hver kontekst som preget lærernes oversettelser. Det økte stadig min forståelse av de ulike kontekstenes betydning, og av hvordan de ulike delene i læreplanarbeidet hang sammen.

Målet for analysen har vært å få innsikt i hvilke institusjonaliserte vaner lærere har i læreplanarbeidet, hvordan disse influeres og endres av vertikale føringer og hvilken betydning både vaner og føringer har for lærernes oversettelser. Hensikten har vært å få fram de institusjonaliserte forståelser og vaner i læreplanarbeidet i de fire kontekstene, som er skolene,

teamene, faglærerne og klasserommene gjennom de skriftlige planene og lærernes bruk av planene i gjennomføringen av undervisningen. Materialet er analysert i tre trinn, først under datainnsamlingen som beskrevet ovenfor, og deretter etter datainnsamlingen gjennom først en deskriptiv analyse av materialet etterfulgt av en teoretisk analyse.

Deskriptiv analyse

Etter endt datainnsamling fortsatte analysene med det transkriberte materialet. Jeg valgte å starte med intervjuene av lærerne for å la deres perspektiver få sette temaene i analysen, og jeg startet med norsklærerne. Disse lærerne hadde omfattende svar og refleksjoner om læreplanarbeidet, og på begge skolene var flere lokale planer i norsk enn i samfunnsfag. Jeg antok dermed at faglærerne i norsk hadde arbeidet mer med å oversette den nasjonale læreplanen enn faglærerne i samfunnsfag.

Først ble temaene i de ni intervjuene med norsklærerne fortettet, for å skape oversikt og for å organisere dataene. I vedlegg 3.10 vises et utsnitt og et eksempel på hvordan det skjedde. Temaene ble deretter samlet og sortert i mer overordnede temaer ved hjelp av en matrise. Et utsnitt av denne vises i vedlegg 3.11. Den deskriptive analysen tydeliggjorde at de tematiske kategoriene i norsk også var skolenes, teamenes og faglærernes *rutiner* og *vaner* i læreplanarbeidet. Disse var knyttet til de *eksisterende lokale planene* som årsplanene og arbeidsplanene og til *den nasjonale læreplanen i norsk*. Deres læreplanarbeid handlet om *samarbeid* mellom lærere og *relasjoner* mellom lærere og elever. Det omhandlet hvilke *støtte* og *nytte* deres eksisterende vaner ga i skolehverdagen, eller hvilken nytte lærerne hadde av *ulike redskaper* i læreplanarbeidet som for eksempel den nasjonale læreplanen og lærebøkene når læreres skulle skaffe seg en *forståelse* av *nye føringer* som for eksempel treårige kompetansemål. I tillegg gjorde *fagenes særtrekk* og deres formelle *vurderingsordninger* seg gjeldende i arbeidet. Det samme gjorde lærernes *deltakelse* i og *eierforhold* til læreplanarbeidet, og lærernes *kompetanse* i og *erfaringer* med å lage lokale læreplaner.

Deretter fortsatte den deskriptive analysen med observasjonene av undervisning. Det skjedde ved hjelp av det egenutviklede observasjonsskjemaet (jf. vedlegg 3.5). Her startet jeg med samfunnsfag som en motvekt til at jeg hadde valgt å starte med norsk i analysen av intervjuene. Vedlegg 3.12 viser hvordan skjemaet så ut i transkribert tilstand med enten direkte eller fortattede gjengivelser av den observerte undervisningen relatert til konkrete temaer. Temaene i denne delen av analysene var knyttet til lærernes undervisning, og analysene utforsket *fagspesifikke sammenhenger* mellom lærernes redskaper og deres

prioriteringer i undervisningen, undervisningens *mønstre og brudd, rutiner* på skolenivå, *relasjoner* til elever, *samarbeid* mellom lærere og *andre føringer* i læreplanarbeidet enn de lokale planene. Intensjonen med denne analysestrategien var som Wiederberg (2001) formulerer det, å la datamaterialet få en sjanse og la de temaene lærerne selv tok opp i intervjuene, og temaene som utmerket seg i observasjonene, få være utgangspunktet i analysene. Disse empirinære temaene ga inngangen til temaene i de videre analysene.

Temaene ble videre utforsket i intervjuene med faglærerne i samfunnsfag, i observasjonene av faglærerne i norsk, i fokusgruppeintervjuene med teamene og i rektorintervjuene. Den deskriptive analysen av intervjuene med faglærerne i samfunnsfag bygde på mine analyser av intervjuene med faglærerne i norsk. De *overordnede temaene* som beskrev *læreplanarbeidets prosesser* gikk igjen også i samfunnsfag. Her var det den nasjonale læreplanen i samfunnsfag og ikke i norsk som var et av lærernes redskaper. I disse beskrivende analysene ble temaene ved hjelp av fagene sammenlignet innad på skolen og på tvers av de to skolene.

Organiseringen av dataene startet med andre ord induktivt og beveget seg mot hva Kvale og Brinkmann (2009) kaller en bricolage eller en lappetepeanalyse for å danne et overordnet bilde i læreplanarbeidet. En lappetepeanalyse blir gjerne kritisert for å være mindre systematisk enn en ren kategorisering. Strategien gir imidlertid rom for flere analyseformer enn å kategorisere transkripsjoner (Kvale & Brinkmann, 2009).

I mitt datamaterialet fikk denne strategien i løpet av analysene fram mønstrene i læreplanarbeidet. Deler av analysen samlet utsagn om enkelte av disse temaene, andre gjennomførte en opptelling og lagde tabeller for enkelte temaer, mens noen temaer ble fortettet og oppsummert. Ikke minst var det en fordel å bruke flere analyseformer når dataene er samlet inn med ulike metoder, kommer fra ulike kontekster og er blitt brukt til å supplere, utfordre og kontrollere samsvar med hverandre. Organiseringen av dataene har hatt en pragmatisk tilnærming, har skjedd vertikalt og horisontalt og brukt ulike forståelser om hvordan kunnskap dannes for å systematisere materialet. Tolkningene må være innenfor deltakernes utsagn og handlinger, men analysen har vært åpen for å bruke flere innfallsvinkler. En slik sammensatt tilnærming tar utgangspunkt i hermeneutikkens prinsipper om meningsfortolkning, hvor det foregår en kontinuerlig veksling mellom helhet og del (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har lest og gjenlest utskriftene, og jeg har lyttet og gjenlyttet til lydfilene, og jeg har stilte spørsmål ved om det helhetlige mønsteret av prosessene i læreplanarbeidet er rimelig, og sammenlignet mine fortolkninger av delene for å se om de stemte overens med mine fortolkninger av helheten.

Teoretisk analyse

De senere analysene var mer teorisentrerte og deduktive, og de har sammenlignet deltakernes utsagn ved hjelp av teoretiske begreper (Thagaard, 2009). En nyinstitusjonell etnografisk datainnsamling har en nærhet til dataene, men den har til hensikt å løfte analysen til diskusjoner som er knyttet til studiens teoretiske perspektiver (Roald, 2010).

Problemstillingene er preget av studiens teoretiske ramme. Det nyinstitusjonelle perspektivet har preget utformingen av det metodiske designet, dets avgrensninger og gitt analysene deres forståelse og ramme. I analysen ble de teoretiske begrepene om *vaner, føringer og oversettelser* brukt som perspektiver sammen med *andre studier* om læreres læreplanarbeid for å løfte opp temaene fra de deskriptive analysene til å belyse studiens problemstillinger. De refererte studiene har i analysene blitt brukt for å sammenligne og underbygge hvor rimelige de identifiserte vaner, føringer og oversettelser er. Flere steder i analysene har jeg blitt inspirert av disse studiene til reflektere rundt enkelte temaer.

Vanebegrepet ble studiens operasjonalisering for å beskrive lærernes eksisterende oppfatninger om læring, didaktikk og pedagogikk, praktiske erfaringer og redskaper i læreplanarbeidet. Det har kategoriene *individuelle* og *kollektive* vaner. Disse institusjonaliserte handlingsmønstrene gjorde det mulig å beskrive hva i lærernes eksisterende læreplanarbeid som preget prosessene, om det var et indre press og på hvilke måter de preget arbeidet. *Føringene* har først og fremst operasjonaliserte det ytre og vertikale presset som ble rettet mot læreplanarbeidet i styringslinja, men også de andre forventningene som ble rettet mot lærernes læreplanarbeid. Et sentralt forhold var hvilke typer av makt føringene ble gitt med. Jeg har i studien kategorisert denne som enten *regulativ* eller *normativ* i tråd med teori om isomorfe krefter og type frivillighet. I tillegg ble hvor *detaljert* utformet føringene var, en kategori i analysen. Sammen beskriver de føringenes multidimensjonale utforming. Institusjonell teori ga dermed studien begreper for å beskrive institusjonaliserte strukturer i skoler og utenfor skoler, og på hvilke måter dette preger lærernes handlingsrom i læreplanarbeidet. *Oversettelsene* har blitt operasjonalisert med begreper og typologier fra translasjonsteori. Røviks (2007) og Coburns (2004) typologier har sammen bidratt til kategoriene som brukes i analysen til å beskrive lærernes oversettelser av hva de forstår som føringer i læreplanarbeidet. Disse er å *tilpasse, etterleve, symbolske, parallelle, avvise og omforvandle*. I tillegg brukes begrepet om *verdnessynet* til å beskrive læreres meningsdannelse, og begreper som beskriver oversettelsesprosessene som *intensitet* og *samsvar* med vaner og type *kontroll* av læreplanarbeidets prosess og resultat.

Institusjonaliserte handlingsmønstre eller vaner, multidimensjonale føringer i styring og fag har sammen med hvilket handlingsrom lærerne har til å gjøre oversettelser i arbeidet med læreplaner, blitt brukt på det empiriske materialet for å belyse problemstillingene og finne mønstrene i materialet. Analysene har dermed vært et samspill mellom induktive og deduktive tilnærminger. Alvesson og Sköldberg (2008) kaller en analyse som starter med teoriene, for en abduksjon. Da blir datamaterialets mønstre forstått ved hjelp av studiens teoretiske perspektiver (Alvesson & Sköldberg, 2008). I denne studien bidro de teoretiske begrepene til å ordne og forstå dataene, hvilket var formålstjenlig når hensikten til studien var å forstå ikke observerbare strukturer og vaner i læreplanarbeidet ut fra blant annet observerbare hendelser.

Helt konkret skjedde de teoridrevne delene av analysene ved å ta utgangspunkt i et skriftlig, empirisk, sammendrag fra hver av de fire kontekstene. Disse var 1) *skolenes og teamenes arbeid med årsplanene*, 2) *temaets læreplanarbeid og verdenssyn*, 3) *faglærernes arbeid med arbeidsplanene* og 4) *lærernes undervisning*. I hver kontekst ble i den rekkefølgen de er beskrevet her, identifisert vaner, føringer og oversettelser. I tillegg klargjorde analysen en femte kontekst i det skolebaserte læreplanarbeidet med en særskilt betydning for læreplanarbeidet. Dette er 5) *de overordnede lokale føringer på den enkelte skole*. I de kommende analysekapitlene kommer disse først i tråd med den vertikale styringslinjen. De teoretiske begrepene gjorde det lettere å skriftliggjøre empirien, sammenligne og tydeliggjøre individuelle og kollektive vaner på tvers av fag, lærere og skoler. De synliggjorde hvilke regulative og normative føringer med hvilket detaljeringsnivå som gjorde seg gjeldende i læreplanarbeidet og influerte eksisterende vaner. Begrepene satte ord på lærernes responser og bidro til å forstå hvordan vaner og føringer resulterte i de konkrete oversettelsene.

Presentasjon av data

I hvert av analysekapitlene presenteres dataene ved hjelp av temaer fra den deskriptive analysen, og ved hjelp av den teoretiske drevne analysen og begrepene vaner, føringer og oversettelser. Det er i stor grad den teoridrevne analysen som vises i analysekapitlene. Det første analysekapittelet handler tematisk lærernes *overordnede føringer i læreplanarbeidet* i hovedsak rektorenes, og her presenteres skoler og lærere, samt skolenes planer i norsk og samfunnsfag. Den andre handler om *skolenes og teamenes årsplaner*. Temaene er deres rutiner, vaner og nye impulser i læreplanarbeidet. Det tar for seg årsplanarbeidet og relasjonen mellom læreboka og læreplanen i norsk og samfunnsfag. Det tredje analysekapitlet tar for seg *teamets læreplanarbeid og verdenssyn*. Temaene her er teamets oppfattede læreplan, deres

forståelse av et lokalt arbeid med læreplanen, samarbeid mellom lærerne og kontroll- og vurderingsordninger. Det fjerde analysekapitlet belyser faglærernes individuelle og kollektive læreplanarbeid med *arbeidsplanene*. Her er temaene utforming av arbeidsplaner, likheter og forskjeller i fag og på skoler og arbeidsplanenes målformuleringer. Det siste analysekapitlet omhandler *undervisningen i klasserommet*. Temaene er sammenhenger mellom planer og gjennomført undervisning, brudd med det planlagte og relasjoner til elevene. Under disse temaene blir identifiserte vaner, føringer og oversettelser beskrevet. For å få fram substansen og konteksten for disse, ble framstillingen nødvendigvis relativt detaljert. Hvordan dataene presenteres på hvert tema, varierer. Noen presenteres som direkte sitater. Andre gjengis som fortattede sammendrag av ordvekslinger. Hvilke data som presenteres, er bestemt ut fra hvor vesentlige og relevante de var for å gi svar på problemstillingene.

Ulik vektlegging av materialet

Noen lærerintervjuer var mer utdypende og ga mer innsikt enn andre. Jeg valgte å la intervjuene med de to erfarne norsklærerne få stor plass i analysen på grunn av deres relevans for problemstillingene. Begge hadde omfattende kunnskaper om planlegging, lokale læreplaner og årsplaner. Også den erfarne samfunnsfaglæreren ga et betydelig innblikk i vaner, rutiner og tenkning om læreplanarbeidet. Disse tre lærerne beskrev og artikulerte sine erfaringer, refleksjoner og meninger inngående. Antakelig henger det sammen med at de tre lærerne har gjennomført mer lokalt arbeid med læreplaner. Disse lærerne hadde hva Coburn (2004) kaller et utviklet verdenssyn. De er hyppigere sitert i analysekapitlene. Det kan ha dreid mine tolkninger i retning av deres vaner, forståelser og vektlegging i læreplanarbeidet. Andre faglærerne kan ha hatt andre vaner i læreplanarbeidet enn disse, men dataene viste at de erfarne lærerne var sentrale i skolens arbeid med de ulike delene av det lokale planverket. Fokusgruppeintervjuene fungerte som en sjekk på hvorvidt de andre lærere brukte planene og delte vanene til de erfarne lærerne. Også her tok noen lærere større plass, men jeg erfarte at andre lærere sa tydelig ifra hvis de ikke var enig i en beskrivelse, en vurdering eller hadde andre erfaringer. De gjengitte og utvalgte dataene i analysekapitlene er de som best synliggjør hvordan lærerne oversatte den nasjonale læreplanen i de fem kontekstene, i relasjon til hvilke vaner og føringer oversettelsene skjedde og hvilke oversettelser de resulterte i. De presenterte dataene utgjør materialets og analysens sentrale poenger.

Språk

I god etnografisk ånd har jeg brukt deltakernes egne ord og metaforer fremfor å omskrive dem. Hensikten var å opprettholde en nærhet til dataene og kontekstene og bruke lærernes egne uttrykk for å unngå å endre innholdet. Der hvor det er nødvendig å forklare begreper eller metaforer, står det i parentes. Noen av de anvendte transkripsjonene har blitt justert språklig for å gjøre disse mer tilgjengelig for leseren, da framtidige lesere av analysene kan mangle kunnskaper om hvor forskjellig muntlig og skriftlig språk er (Kvale & Brinkmann, 2009). For lærere kan det være en belastning for deres profesjon hvis det ser ut som at de snakker usammenhengende. Å endre sitatene til en mer korrekt skriftlig form, gjør også at budskapet kommer bedre fram. I praksis betyr det at jeg har flyttet noen verb, strøket gjentakelser, endret eller lagt til endelse, men jeg har ikke endret meningsinnholdet.

3.7 Vurdering av forskningsopplegget

Styrken til studiens metodiske design er evnen til å få fram at det er flere og delvis atskilte kontekster for læreplanarbeidet på skolenivået. Spøringsstrategien fikk gjennom å fotfølge den nasjonale læreplanen i ulike fag, fram ulike kontekster i skoler. Ofte blir enten rektors forståelse eller skolens skriftlige dokumenter forstått som et uttrykk for det skolebaserte læreplanarbeidet. Slike metodiske innfallsvinkler får i motsetning til denne, ikke tak i lærernes vaner og oversettelser i det lokale arbeidet med læreplaner i konkrete fag. Skoler er komplekse organisasjoner, og læreplanarbeidet skjer på flere steder og består av mer enn rektors oversettelser og skolens lokale læreplaner.

En fordel ved designet er også de mulighetene det ga for å sammenligne vaner og oversettelser i konkrete fag, innad på en skole og mellom skoler. Det tydeliggjør praksiser og fortolkninger i det lokale læreplanarbeidet. Ved å ha to fag, minst to faglærere i hvert fag, to team og to rektorer på to skoler imøtegår designet deler av kritikken som rettes mot enkeltstående casestudier i den skandinaviske nyinstitusjonalismen. Designet er med på å synliggjøre hva som blir sammenlignet. Flere kontekster skaper en avstand til materialet, minsker min nærsynthet og øker mulighetene for å se hvordan skolenes delte institusjonelle innramming skaper mønstre i læreplanarbeidet.

At faglærerne og rektorene ble intervjuet flere ganger, var en fordel for forskningsopplegget. Det ga både lærerne og meg anledning til å løfte fram temaer på nytt og til å introdusere nye. Kvalitative intervjuer gir deltakerne, i hvert fall i prinsippet, lov til å protestere (Kvale &

Brinkmann, 2009). En annen fordel for opplegget var fokusgruppeintervjuene. Her fungerte lærerne som hverandres hukommelse, og de både utfordret og kontrollerte hverandres utsagn. Det ga meg muligheter til å sjekke mine forståelser (foran).

I feltarbeidet har jeg hatt tett kontakt med læreplanen, skolens lokale planer og læreverkene. Jeg valgte å ikke gjennomføre systematiske dokumentanalyser av lokale planer eller lærebøker. Det handlet både om tilgjengelig tid og om denne studiens formål. Den nasjonale læreplanens utforming er en velbrukt forklaring på læreplanarbeidet, men læreplanens utforming, de lokale planene og lærebøkene er ikke lærernes læreplanarbeid. De skriftlige, lokale planene har i denne studien på linje med skolens kultur og økonomi, delvis blitt forstått som institusjonelle rammer. En dokumentanalyse ville etter min forståelse ha flyttet oppmerksomheten vekk fra lærernes vaner, deres forståelse av vertikale føringer og deres oversettelser i praksis. Samtidig har jeg supplert min analyse med andre forskeres analyser av læreplandokumentet og lærebøker. Underveis i datainnsamlingen og i analysen har det lokale planverket blitt brukt for å få fram vaner, undersøke om de er kollektive eller individuelle, om vanene har endret seg og hvilke forskjeller og likheter det er mellom vaner i fag og skoler. Tilsvarende har enkelte kompetansemål blitt gjengitt for å undersøke om deres utforming har betydning for lærernes vaner og de lokale planene. Det har imidlertid vært vanene, handlingene og forståelsene i den eksisterende og institusjonaliserte pedagogiske praksisen, og hvordan de vertikale føringene influerer og endrer vaner og lærernes oversettelser som har stått i sentrum. I disse finnes det andre forklaringer på læreplanarbeidet enn hvilket handlingsrom den nasjonale læreplanen gir lærerne.

Intervjuer, observasjoner og kvalitative analyser innebærer alltid en fare for å se det mine forkunnskaper legger opp til. Min pedagogiske utdannelse, undervisningserfaring, kunnskaper om vertikal styring og teoretiske modeller har preget mine valg. De gjorde at jeg så nye sider ved læreplanarbeidet, og de bidro til at jeg fikk blinde flekker. Å ha kunnskaper om læreplanarbeidet gjorde at jeg forstod lærerne og evnet å møte feltet nært og fleksibelt. I studien har jeg dermed sett mye og mer enn jeg forventet på forhånd. Svakheten er at jeg til tider har gått for dypt inn i detaljene i lærernes arbeid, hvilket har gjort det krevende å løfte blikket til mønstrene.

Forskerrollen - å være flue på veggen eller gulvet

Å observere og intervjuere lærere og rektorer om deres læreplanarbeid uten å påvirke deres skolehverdag ga noen utfordringer. I starten syntes lærerne det var uvant at jeg var til stede i undervisningen. Jeg var en gjest de gjerne ville bistå, men også en de ville gjøre et profesjonelt inntrykk på. Flere lærere ble stresset av min tilstedeværelse, hvilket preget deres handlingsmønstre og gjorde dem usikre. En kommentar fra en elev til meg i en urolig time om læreren som var snillere og aksepterte mer uro enn vanlig, bekreftet dette (Feltnotat OBS 222). Etter hva jeg kan bedømme, ble både lærere og elever vant til å ha meg inne i klasserommet. I det siste intervjuet kommenterte en av lærerne at hun hadde prøvd å passe på at det faktisk var norsk som var faget i de timene jeg observerte.

En av lærerne jeg intervjuet kommenterte at hun syntes det var spennende å ha tid til å snakke om sitt daglige arbeid (I 244), og en annen lærer beskrev hvordan intervjuene hadde tvunget ham til å reflektere over egen praksis (I 242). Hodgson et. al. (2010a) refererer lignende hendelser om lærere som opplevde å bli intervjuet om læreplanarbeidet som å få tid til å tenke over egen praksis. I intervjuene satte lærerne ord på hva de mente, forstod, gjorde og hadde gjort i planleggingen og i undervisningen. Intervjuene utfordret lærerne, og lærerne satte pris på mulighetene til å reflektere rundt sin pedagogiske praksis.

På den ene skolen var de lokale læreplanene tema i den felles møtetiden, mens jeg gjorde min datainnsamling (OBS 117). Det er nærliggende å tenke at studien medvirket til at temaet ble løftet opp i lærerkollegiet, men jeg spurte ikke rektoren om det. En annen episode som tyder på at studien bidro med å skape forventninger til læreplanarbeidet, var et spørsmål jeg stilte til en lærer om erfaringer med å gjennomføre digitale prøver (I 221). Senere samme dag observerte jeg at læreren spurte elevene om deres erfaringer med prøveformen (OBS 222). Læreren kunne ha stilt spørsmålet til elevene uten at jeg hadde stilt det i intervjuet, men antakelig fungerte studiens temaer og spørsmål som et normativt press på lærere og rektorer (Coburn, 2004). De ble både en påminner og en mulighet for rektorer og lærere til å løfte fram læreplanarbeidet.

Min rolle var ikke hva Gold (1958) kaller en fullstendig observatør, hvilket opprinnelig var målet for sosiologiske etnografer i observasjoner. Behov for samtykke fra foreldre og respekt for deltakerne gjorde at jeg var åpen om studiens tema og egen rolle. Noe annet enn det ville vært etisk problematisk (Angrosino & Rosenberg, 2011). Ved oppstart av hver observasjonsperiode fortalte jeg elevene i de konkrete klassene hvem jeg var, gjentok

informasjon fra skrivet til de foresatte og sa hva jeg skulle gjøre på deres skole. Jeg presenterte meg som en observatør og brukte metaforen «å være flue på veggen». Den resulterte i et par humoristiske episoder. I en pause holdt en gruppe elever på med noe de ikke hadde lov til. En av elevene vendte seg til meg og sa: «Flua skal være stille. Vi gjør noe ulovlig. Så flua skal ikke sladre». I den ene klassen ble jeg også «fluen på gulvet» (OBS 238) eller deltakende observatør (Gold, 1958), siden jeg, grunnet et akutt behov for vikar, tok ansvar for klassen i en time. Jeg forlot imidlertid ikke rollen som forsker, ble ikke lærer og fikk ikke betalt. Timen ble brukt til å gi elevene innblikk i hva en samfunnsforsker gjør, samt til å snakke med elevene om deres forhandlinger med lærerne.

Ved bruk av fokusgruppeintervjuer blir det ofte reist spørsmål om forskerens moderatorrolle og hvorvidt denne legger for mange føringer i fokusgruppeintervjuet. Det henger sammen med tradisjonen med å framstille data som et utdrag av samtalen, hvilket gjør en moderator mer synlig enn en intervjuer som ofte utelates fra presentasjonen av data (Morgan, 1997). Det har skapt debatt om hvordan moderatoren påvirker dataene og har ført til spørsmål omkring deres autenticitet (Barbour, 2007). Synliggjøring betyr imidlertid ikke at påvirkningen er større, men heller at moderatorens rolle er mer transparent. Jeg erfarte på linje med Roald (2010), at moderatorrollen har en mindre tematisk påvirkning på innholdet enn intervjuerollen. I et fokusgruppeintervju har forskeren en sterkere oppmerksomhet rettet mot å trekke med alle deltakerne i samtalen, fremfor å styre samtalen. I intervjuer er det sammenlignet med fokusgruppeintervjuer ikke andre enn forskeren som kan korrigere. Jeg erfarte at intervjuene ble tematisk mer styrt av meg enn fokusgruppeintervjuene.

Til tross for åpenhet, forståelsen av lærere som deltakere og hvordan kunnskap skapes gjennom samspill, har studien fortsatt med seg en underliggende antakelsen om å oppnå mest mulig objektivitet. Jeg søkte å unngå og forstyrre «det naturlige sosiale livet» (Angrosino & Rosenberg, 2011). Mitt ubevisste valg av metaforen «flue» viser det. Samtidig viser eksemplene at «flua» ble en del av skolens «naturlige» liv.

Deltakere, intervjuguider og et asymmetrisk maktforhold

I denne studien har lærerne blitt forstått som deltakere. Dens epistemologiske tilnærming innebærer en forståelse hvor virkeligheten blir sosialt konstruert. Dataene eksisterer ikke der ute et sted, men de oppstår i intervjuer og observasjoner av deltakerne. Det gjør lærerne og rektorene til deltakere i innsamlingen (Grimmen, 2004; Gubrium & Holstein, 2003; Johannessen, Natland, & Støkken, 2011). Lærere og rektorer har kunnet forhandle mening og

protestere på mine fortolkninger. De har hatt mulighet til å påvirke og introdusere temaer (Kvale & Brinkmann, 2009). Sammen med lærernes egenutviklede planer og undervisning bestemte de eksempelvis hvilke kompetansemål jeg konsentrerte meg om. Samtidig var deres muligheter for å påvirke begrenset, og maktforholdet mellom oss var asymmetrisk. Det var mine problemstillinger som satte rammer, valgte metoder, temaer i intervjuguidene, stilte spørsmål og besluttet hva som ble fulgt opp i datainnsamling og analyser. Selv om jeg var sensitiv for ytringer knyttet til et lokalt arbeid med læreplaner, var det i hovedsak jeg og intervjuguidene som bestemte når temaer ble skiftet og når vi boret dypere. Ved gjennomføring av intervjuer er det ikke vanskelig å finne eksempler på hvor jeg kunne ha stilt flere oppfølgingsspørsmål og fått en dypere forståelse. I enkelte intervjuer ble dialogen for instrumentell og rettet mot å få fram beskrivelser av det lokale arbeidet med læreplanen som jeg kunne analysere, fortolke og drøfte fremfor å lytte eller stille undrende spørsmål for å få fram lærernes forståelser. Samtidig fikk det metodiske designet ved å kombinere observasjoner og ha intervjuguiden med kontekstualiserte spørsmål fram nye temaer og kunnskaper i læreplanarbeidet. En av svakhetene til semistrukturerte intervjuer er imidlertid at temaer kan glippe når deltakerne responderer ulikt på de samme spørsmålene (Patton, 2002). Avveiningene mellom å få fram deltakernes meninger og mulighetene for å sammenligne deltakernes svar gjorde seg gjeldende også i studien.

Epistemologiske spørsmål

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan kunnskap fra intervjuer beskrives ved hjelp av syv hovedtrekk. Den er produsert, den er relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk. I denne studien har kunnskapens pragmatiske og kontekstuelle trekk vært framtrædende. Dens pragmatisk tilnærming betyr en vektlegging av intervjuets håndverksmessige sider og etiske spørsmål og av forskningens bruksverdi. Det innebærer ifølge Kvale og Brinkmann (2009) at praksis og teoriens bruksverdi har forrang framfor teoretiske modeller og teorier. Med andre ord blir spørsmålet om forskningen har levert nyttig kunnskap for praksis sentralt. utfordringen er at hva som er nyttig straks reiser spørsmål om hvilke verdier som avgjør hva som er nyttig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 74).

Overførbarhet og generalisering

En kvalitativ undersøkelse får ofte spørsmål om hvor generaliserbare funnene er, og på hvilke måter den kan gi økt forståelse for et fenomen. Eller sagt i en mer kvalitativ språkdrakt, hvilke overføringsmuligheter funnene har. Det er her intervjuenes, og i denne studien også

observasjonenes og fokusgruppeintervjuenes, kontekstuelle trekk, gjør seg gjeldende. Hermeneutikken vektlegger kontekstens betydning for hva som sies og for hva som fortolkes. Både deltakernes ytringer og handlinger og analysene er betinget av historie og tradisjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Det innebærer at kunnskap om hvordan arbeidet med læreplaner skjer i de utvalgte skolene ikke automatisk kan overføres til andre skoler. Designet øker imidlertid mulighetene for å trekke mer allmenngyldige slutninger og unngår deler av kritikken som rettes mot casestudier. Samtidig finnes ikke det generelle læreplanarbeidet på den generelle skolen, og designets muligheter for sammenligninger av skolers og læreres læreplanarbeidet endrer ikke på det forholdet at å fortolke vaner og praksis er en normativ aktivitet.

Denne studien har brukt en variant av kvalitativ analytisk generalisering (Lincoln & Guba, 1985). Kvalitativ analytisk generalisering krever en vurdering av to perspektiver før eventuelle funn kan overføres til andre skoler. Disse er beskrivelser av kontekstene til de to skolene hvor dataene ble samlet inn, og vurderinger av hvor representative de to undersøkte skolene er. Konteksten til de undersøkte skolene må ligne på konteksten til skoler hvor funnene skal brukes, hvis de skal kunne overføres, og de to undersøkte skolene må være representative for andre skoler i skolefeltet. Denne studien viser at det ikke bare er hvor representative skolene er som har betydning, men også hvor representative faglærerne, rektorene og teamene er, sammenlignet med rektorer, faglærere og team på skoler hvor funnene skal brukes. Før studiens eventuelle identifiserte individuelle og kollektive vaner, vertikale føringer og oversettelser gjøres aktuelle for andre skoler kreves det at disse to perspektivene vurderes.

For å ivareta kravene i analytisk generalisering må studien ha utfyllende eller «tykke» beskrivelser av kontekstene som kan få fram hvorvidt skoler har mange fellestrekk eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2005). For å ivareta kravene til analytisk generalisering er det gitt utfyllende beskrivelser av de to skolene i kapittel 4. Behovet for utfyllende beskrivelser henger delvis sammen med den postmoderne tilnærmingens fokus på forhandlinger og fortolkninger, samt dens mistro til at framskritt alltid skjer gjennom kunnskap og vitenskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Nyinstitusjonell etnografi forklarer forhandlingene eller oversettelsene med aktørenes bruk av eksisterende kunnskaper, vaner eller handlingsmønstre for å forstå det eller de nye føringene (Löfström, 2003) gjennom de institusjonelle strukturene (Czarniawska, 2007). Studien tar dermed høyde for forhandlinger

og fortolkninger, når den har beskrivelser av eksisterende vaner og institusjonelle strukturene som siktemål

Kunnskapens kontekstuelle sider betyr også at deltakernes subjektivitet ikke kan reduseres til objektiv kunnskap, eller at kunnskap kan utvikles ved hjelp av verdi- og interessefrie metoder. Samtidig betyr det at kvalitative resultater er et resultat av de valgte metodene, og det krever at det utføres et godt metodisk håndverk (Kvale & Brinkmann, 2009). Reliabiliteten handler om å redegjøre for forskningsprosessen, og at det er et samsvar mellom det som rapporteres og andre forskningsfunn. Det siste gjør jeg i denne studien løpende i analysekapitlene og i drøftingen. Validering blir til et spørsmål om studiens håndverksmessige kvalitet fra dens tematisering til dens rapportering, hvilket jeg i denne studien har tilstrebet med å vise hvordan arbeidet har skjedd og valgene som er gjort, underveis i forskningsprosessen. I tolkende studier vil validiteten henge tett sammen med reliabiliteten.

Metodiske forbehold

Studiens forskningstilnærming og metodiske design har ved hjelp av etnografiens metodologiske prinsipp og sporet læreplanen gjennom fire kontekster for to fag i to skoler. Det har evnet å beskrive de komplekse oversettelsesprosessene som skjer i læreres læreplanarbeid. Metodisk må jeg imidlertid ta forbehold om at jeg i studien har gjort et utsnitt av læreplanen, læreplanarbeidet og undervisningen. Andre og flere vaner, føringer og oversettelser kunne vært funnet hvis jeg hadde sett på andre kompetansemål i de undersøkte fagene, undersøkt andre fag og årstrinn eller undersøkt læreplanarbeid og praksis på andre skoler. Det var andre forventinger og arenaer i læreplanarbeidet som lærerne på nabskoler og ikke minst elevene. Antall identifiserte vaner, føringer og oversettelser må derfor ikke forstås som en uttømmende liste. Som følge av studiens kvalitative tilnærming, har jeg ikke analysert «tyngden» mellom vanene eller «styrken» mellom de vertikale føringene for læreplanarbeidet og undervisningen. Vaner og føringer har jeg i analysen plassert på det nivå de ble identifisert. Flere av vanene og føringene var også virksomme på flere nivåer, eller de bidro i oversettelsene på andre nivåer i læreplanarbeidet enn der de ble identifisert på. Ikke minst gjelder dette den nasjonale læreplanen og lærebokvanene. Samlet betyr dette at datamaterialet i denne studien bare dekker deler av læreres læreplanarbeid.

3.8 Forskningsetiske betraktninger og utfordringer

Enhver forsker har ansvar for å ivareta de etiske forholdene rundt en undersøkelse, fra valg av tema og gjennomføring til hvordan formidling av forskningen vil påvirke informantene og gruppene de representerer på godt og ondt (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien er det særlig tre forhold som har krevd nærmere vurderinger sett opp mot de forskningsetiske retningslinjene til *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) (2016). Det ene var forholdet om frivillig informert samtykke fra lærerne og fra studiens tredjepart som er elevene. Det andre handlet om hvilken nytte samfunnet har av forskningen kontra hvilken belastning deltakerne opplevde at datainnsamlingen medførte. Det siste var min konfidensialitet ovenfor deltakerne. Det er knyttet til designets strategi med å kontekstualisere spørsmålene i intervjuguidene basert på observasjoner av undervisning eller tidligere intervjuer.

Frivillig informert samtykke

NESH (2016) er opptatt av hvordan deltakernes informerte samtykke skjer. Det samme var Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (jf. vedlegg 3.6.) i sine vurderinger av denne studien. I denne studien krevde ivaretagelsen avveininger mellom hvem som gir samtykke når rektorene som mine dørvokterne forespurte lærerne som deltok i studien. Spørsmålet ble om lærerne frivillig hadde gitt sitt samtykke, eller om de opplevde en forventning fra rektor om å delta. Lærere står i et avhengighetsforhold til rektor. De ønsker å ha en god relasjon til og bli oppfattet på en positiv måte av sin leder. Relasjonen har betydning for lønnsforhandlinger, for eventuelle ekstra funksjoner og for deltakelse i etterutdanning og prosjekter. Rektorene ga sitt samtykke uten at deres overordnede ledelse hadde lagt føringer for hvorvidt de skulle delta eller ikke, men det kan diskuteres om lærerne i samme grad hadde den muligheten.

I mitt første møte med de faglærerne som ble observert og intervjuet, ga jeg derfor lærerne informasjon om studien og presiserte at deres deltakelse var frivillig. Beslutningen var deres, og de kunne trekke seg ut av studien når de selv ønsket det. Tilsvarende informerte jeg lærerteamene om studien og deres frivillige deltakelse.

Elevenes deltakelse ble bestemt av hvilke klasser faglærerne underviste i. Elevene var umyndige og under 15 år. Det krevde informasjon til og frivillig samtykke fra deres foresatte. Dette skjedde gjennom det utsendte informasjonsskrivet og det skriftlige samtykket som er gjengitt i vedlegg 3.7. Samtidig krevde det at jeg ga elevene muligheter til å forstå min rolle.

Som beskrevet under forskerrollen ga jeg dem dette og tilstrebet å framstå med en klar rolle. Episoden om «flua» beskrevet over, tydet på at elevene forstod min rolle og studien de var en del av. Myndigheten de tilskrev meg i klasserommet var en annen enn lærernes.

Nytte og belastning

Å forske på et lokalt arbeid med læreplaner gir meg et ansvar for hvordan studien kan påvirke lærernes arbeid og elevenes opplæringstilbud i det daglige og i ettertid. Avveining mellom hvilken nytte studien har kontra hvilken belastning den innebærer for de impliserte, stiller krav til vurderinger av forskningsarbeidet fra datainnsamling til rapportering når velvillige og gjestfrie rektorer og lærere slapp meg som forsker inn i deres travle hverdag. I denne studien var det særlig to områder hvor avveininger mellom nytte og belastning gjorde seg gjeldende.

Det første handler om studiens metodiske design. Opprinnelig hadde jeg til hensikt å dokumentere datamaterialet gjennom å filme intervjuer og observasjoner. Siden den første av faglærere opplevde filming som en ubehagelig belastning, ble studiens dokumentasjonsform for å respektere lærerens integritet, endret til lydopptak. Filming blir ofte sett på som mer objektiv enn andre kvalitative metoder, siden situasjoner gjengis detaljert uten tolkninger. Formen får spesielt fram deltakernes mimikk og bevegelsesmønstre (Tjora, 2009). Den endrede formen kan ha betydd tap av data og ført til at observasjonene fikk mindre plass i analysene. Å filme innebærer også at det gjøres et utsnitt av virkeligheten, og det velges en ramme for hva linsen ser og dataene ivaretar (Tjora, 2009). Gjennomgangen av analysene har vist at observasjonene ble ivaretatt, og endringen fra filming til lydopptak reduserte ikke dataenes relevans for problemstillingene om lærernes vaner og deres oversettelser av vertikale føringer. Fordelen med den endrede dokumentasjonsformen var at studien ved siden av å forebygge krenkelser av den personlige integritet til en av lærerne, unngikk å filme tre skoleklasser og deres lærere, og de etiske utfordringene det ville ha medført. Å filme gjør en undersøkelse mer konfidensielt krevende og utfordrer flere etiske normer (Angrosino & Rosenberg, 2011).

Det andre området hvor etiske avveininger var tydelige, er knyttet til framstilling av data. Helt konkret handlet det om, som beskrevet i kapittel 3.4, hvordan anvendte transkripsjoner ble språklig finpusset for å unngå muntlige formuleringer som unødvendig og urimelig eksponerer deltakerne som lever av å undervise andre i språk. Jeg har vært bevisst på hvordan synliggjøring av læreplanarbeidet kan prege offentlighetens tillit og tiltro til lærerprofesjonen og svekke lærernes faglige autoritet. I fortolkninger av vaner og institusjonaliserte

handlingsmønstre og deres oversettelser av legitime og ideelle vertikale føringer er det etiske og normative vurderinger som lett kan tillegge lærere og rektorer ufordelaktige motiver de ikke har. I hele forskningsprosessen har dermed balansegangen mellom å bidra til økt forståelse og innsikt i læreplanarbeidets kompleksitet, uten å eksponere lærerne som her har vært i fokus, fått oppmerksomhet. I denne studien har jeg vurdert hvordan, og på hvilke måter innspill til vertikal styring av og læreres arbeid med læreplanen kan gis på nyttige måter uten å bli en belastning.

Konfidensialitet

Å være på personalrommet eller teamrommet og i klasserommet ga meg innsikt i undervisning, møter og planlegging, men også i lærernes private samtaler og reaksjoner. Noen ganger ble elevenes atferd av privat karakter i klasserom og pauser også svært synlige. Elevene er vant til voksne som de har tillit til og som har taushetsplikt. Datamateriale av privat karakter har derfor blitt utelatt fra analysene. Unntaket er data hvor elevenes atferd i relasjon til læreren hadde direkte betydning for undervisningen. Da har de blitt gjengitt uten å beskrive trekk ved elevene eller elevgruppen som gjør dem gjenkjennbare. For å unngå å ha mer informasjon om elever og deres foreldre enn hva jeg unngåelig fikk gjennom å observere undervisningen, oppbevarte lærerne foreldrenes skriftlige samtykke.

Den andre utfordringen rettet mot konfidensialiteten er knyttet til etiske vurderinger av studiens metodiske strategi med å kontekstualisere intervjuguidenes spørsmål. I lærerintervjuene var det uproblematisk, siden jeg spurte den enkelte faglærer om hans eller hennes undervisning. I fokusgruppeintervjuene og i rektorintervjuene spurte jeg imidlertid andre lærere om de delte en vane, forståelse, vurdering eller et handlingsmønster, og hvilke synspunkter de hadde. Noen ganger ble jeg tydelig på hvilken lærer eller på hva teamet hadde sagt eller gjort. Ved å gjengi episoder eller synspunkter, særlig til rektor, kan det ha vært jeg brakte reaksjonene til konkrete lærere videre. Samtidig startet rektorenes svar ofte med en bekreftelse. Teamenes eller lærernes synspunkter, vaner eller forståelser ikke var ukjente for rektorene. Det var temaer de hadde diskutert og diskuterte. Andre ganger unngikk jeg å si hvem jeg hadde observert ved å ta opp temaet mer generelt eller knytte det til planer som alle hadde tilgang på. I fokusgruppeintervjuet var de observerte lærerne til stede, og de kom selv med sine vurderinger til de andre lærerne på teamet. Også i her kom det fram at lærerne hadde diskutert disse handlingsmønstrene før. Lærerne viste hva andre faglærere gjorde, og de vurderte forskjeller i hverandres pedagogiske praksis.

Kapittel 4 Lærerne, skolene og overordnede føringer ved skolene

Så langt har prosjektets problemstillinger, teoretiske og metodiske perspektiver stått i fokus. I dette kapittelet vil lærerne, teamene og rektorene, de observerte klassene, skolenes organisering, samt planer og lærebøker bli presentert. Hensikten er å få fram aktørene og det institusjonaliserte miljøet som deres lokale arbeid med den nasjonale læreplanen skjer i. Blant aktørene er rektorene med sitt verdenssyn og sine tolkninger av læreplanen. De gir føringer for læreplanarbeidet på lokalt nivå. I dette kapittelet har disse føringenes regulative eller normative utforming, samt hvor detaljerte de er, blitt undersøkt. Rektorene får her mer plass enn de andre aktørene. I de senere analysekapitlene vil lærerne være mer synlige. De identifiserte føringer blir i analysen gitt en løpende nummerering. Avslutningsvis vil jeg sammenfatte skolenes kollektive verdenssyn og de identifiserte lokale føringene. Skolene fikk i metodekapittelet de fiktive navnene *Fagvik* og *Elevtopp* (jf. kap. 3.3).

4.1 Fagvik skole

Skolen er en ren ungdomsskole fra 8. – 10. trinn med fire parallelle klasser på hvert trinn. Den har cirka 300 elever som kommer fra tre ulike barneskoler og ulike sosiale lag. Elevene er fordelt i klasser ut fra kjønn, tidligere barneskole eller bosted, diagnoser og faglige ferdigheter. Hensikten er å få *likest* mulige klasser, hvilket rektoren mener gir de beste faglige resultatene og en lik belastning på lærerne (I 123). Geografisk er skolekretsens stor og sammensatt. Noen elever bor rundt skolen, mens andre er avhengig av skoleskyss. Skolen opplever at mange skilte foreldre skaper utfordringer for kontaktlærerne.

Fagvik er en gammel skole som tidligere var en realskole og er kjent som en tradisjonell skole. Det er en skole som bokstavelig talt tåler hard bruk, som rektor sa det (I 123). Innvendig har skolen tradisjonelle klasserom. Dagen er organisert i 45 minutter lange timer. De to første blir kjørt uten pause, og det er seks timer hver dag. På åttende trinn er det fire klasser med rundt 25 elever i hver klasse. Elevene på årstrinnet har klasserom i samme gang.

Trinnet har felles årsplan og arbeidsplaner, samt en prøveplan. Skolen er en MOT²⁵-skole og har en sosial aktivitetsplan med blant annet fotballcup og dansedag.

Skolen bruker en digital læringsplattform og har et datarom til hvert årstrinn. Ansvar for dataopplæringen er lagt til kontaktlærerne. Lekser blir skrevet på tavla i klasserommet. Noen elevers begrensede tilgang på PC og nett hjemme gjør at lærerne må tenke over hvilke krav de stiller til lekser og innleveringer.

Lokal føring 1: Tilpasset opplæring i grupper

7 % av skolens elever har enkeltvedtak om spesialundervisning. Elever med vedtak på 3 - 4 timer i uken får i hovedsak sin undervisning i skolens grupper for tilpasset opplæring (TPO-grupper)²⁶. Her får syv til åtte elever fra flere klasser intensiv undervisning i et fag over 7 - 8 uker. Det er gjort mulig gjennom å parallelegge utvalgte fag på trinnets timeplan.

Parallellleggingen gjør spesialundervisning til et tema når timeplanen skal legges (I 123, I 140). Faglærerne står for undervisningen i gruppene, og elevene har de samme prøvene som resten av trinnet. Ifølge rektoren skaper denne organiseringen av tilpasset opplæring ro i klassene, bedre faglige resultater og mindre negativ sosial stempling av elever (I 123, I 140).

Den observerte klassen

På Fagvik blir den samme klassen observert i norsk og samfunnsfag. Det er omtrent like mange jenter og gutter i klassen. Noen elever er stille, andre flirer av alt og andre er i konstant bevegelse. Noen elever har alt utstyr framme når lærer kommer, og andre kommer løpende inn fra gangen. I klasserommet har elevene faste plasser, og de fleste sitter sammen to og to. Pultene er vendt mot tavla etter bussprinsippet. Rommet har høye vinduer på den ene veggen. På den andre henger det skole- og trivselsregler for alt fra brann til atferd, samt grupper og timeplan. Foran i rommet er det en tavle, veggkart, klokke, skap, søppelbøtte og vask. Bak i rommet henger det elevarbeider, og mens jeg er der, blir veggavisen i norsk hengt opp. På grunn av en permisjon har klassen fått en ny norsklærer og timeplan etter jul. Med unntak av i språkvalg, gjelder ikke lengre trinnets parallellagte timeplan for den observerte klassen, og

²⁵ MOT er en holdningsskapende organisasjon som jobber for å bidra til robuste ungdommer og trygge ungdomsmiljø. Det er en helhetlig modell som består av program i ungdomsskolen, videregående skole og på ungdoms fritidsarena. Gjennom ulike aktiviteter bevisstgjøres ungdom til å ta egne valg, ta vare på hverandre og vise mot. MOT ble startet av norske toppidrettsutøvere i 1997. I løpet av skoleåret er det mot-dager og timer (MOT, 2011).

²⁶ Elever med enkeltvedtak utover 3-4 timer hadde i stor grad et alternativt undervisningsopplegg og deltok ikke i disse timene. Noen elevers timer ble brukt i helklasse, og jeg observerte en assistent inne i klasserommet i et par timer.

elevene kan ikke søke om plass i TPO-gruppene. Klassen har *fem* undervisningstimer i norsk og *tre* i samfunnsfag. Timeplanen deres ser slik ut:

Tabell 2 Timeplanen til den observerte klassen på Fagvik

Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Utdanningsvalg	Engelsk	Naturfag	Samfunnsfag	Matte
Samfunnsfag	Naturfag	Samfunnsfag	Språkvalg	Matte
Naturfag	Språkvalg	Matte	Matte	Norsk
Engelsk	Gym	Engelsk	Norsk	Norsk
Matte	Gym	Matte	Norsk	Musikk
Norsk	RLE	Engelsk	RLE	Gym

Læreverket i samfunnsfag heter *Underveis* (1997). Det består av tre grunnbøker på hvert trinn, en i geografi, en i samfunnskunnskap og en i historie. Elevene har alle tre. Læreverket har også en lærerveiledning med kopieringsoriginaler²⁷. Læreverket er laget etter læreplanen av 1997. Da jeg gjennomførte min undersøkelse våren 2009 brukte skolen i flere fag, av økonomiske grunner, fortsatt lærebøker laget etter L97 (Feltnotat 170209).

I norsk heter læreverket NB! og ble utgitt i 2006. Det har en grunnbok og en tekstsamling for hvert trinn. Elevene har Norsk boka 8 og Tekstsamling 8 i dette læreverket. Dette verket har også en ressursperm til lærerne og en nettside. I hvert emne har læreboken delt oppgavene i innholdsoppgaver (fakta), muntlige oppgaver og skriftlige oppgaver. Det er det første året norsklærerne bruker dette læreverket.

Faglærerne

De to lærerne i norsk og samfunnsfag har ulik fartstid i yrket. Samfunnsfaglæreren er en meget erfaren lærer. Hennes formelle kompetanse er lærerhøgskolen og grunnfag i historie og engelsk. Samfunnsfaglæreren er opptatt av å få elevene til å tenke lange faglige linjer, samt å koble undervisningen til dagsaktuelle temaer (I 136). I egen utdanning opplevde læreren å ha mange gode fortellere som undervisere, og det har preget hennes helkassesamtaler (I 148). Hun er klassens kontaktlærer, har dem i samfunnsfag, engelsk, RLE (Religion, livssyn og etikk) og deler av elevene i språkvalg.

Klassens nye norsklærer ble utdannet da L97 var gjeldende læreplan, men han har først nylig begynt å jobbe som lærer og er inne i sitt første år. Hans formelle kompetanse er allmennlærerutdanning med vekt på realfag, spesielt biologi. Fra utdanningen husker han undervisningsstrategiene som case, gruppearbeid og problembasert læring, samt i norsk

²⁷ Denne ble sammen med de utdelte kopieringsoriginalene kopiert for den observerte perioden.

proessorientert skriving. Generelt opplevde han didaktikken som rettet mot småskoletrinnet (I 149). Han er opptatt av at elevene skal nå målene på arbeidsplanene (I 118). Han underviser klassen i norsk og tilhører organisatorisk teamet på 10. årstrinn. Norsk læreren har ikke deltatt i utarbeidelsen av verken skolens lokale læreplaner, skolens årsplan eller teamets årsplan for norsk på åttende trinn.

I tillegg ble en tredje lærer intervjuet. Hun er en erfaren lærer og teamleder. Hun var den observerte klassens norsklærer før jul, har deltatt i sensorskolering og var sentral i arbeidet med å lage teamets årsplan i norsk for åttende trinn.

Lærerteamet

Lærerne er organisert i trinnteam. Skolen har tre team, et for hvert trinn. Teamet på åttende trinn består av syv lærere som i hovedsak har sin undervisning på trinnet. De møtes hver uke på et selvvalgt tidspunkt til hva de kalte «teamtid» (OBS 114, OBS 124, FG 128). Denne blir brukt til møter, forberedelser og planlegging. Teamet har ansvar for pedagogikk, årsplan, arbeidsplan og arrangement. Det disponerer en del av lærernes bundne arbeidstid, men det skjer uten kontroll av hvor mye tid teamet bruker og hvor mye individet bruker²⁸. På åttende trinn er assisterende rektor en del av teamet. Hvert team blir ledet av en teamleder som sammen med de andre teamlederne, møter rektor hver uke. Myndigheten til teamlederne er under utvikling, og de får stadig større ansvar. Flatere struktur i kommunen gjør at rektoren har fått flere oppgaver, og han må delegerer noen videre til teamlederne og hjelpe teamledere med å delegerer videre til lærerne (I 123, I 139).

Rektoren

Rektor har lang erfaring både som lærer og skoleleder. Han har vært både sosiallærer, inspektør og assisterende rektor. Pedagogisk legger rektor vekt på klasseledelse og klassemiljø og uttrykker forståelse for elevers problemer utenfor skolen. Ved ansettelse av nye lærere velger han lærere som er opptatt av faget sitt. Når lærere er *faglig gode*, opplever han at det blir det lite uro og god trivsel i klassene (I 123, I 139).

Han påvirker det faglig arbeidet til lærerne gjennom organisering, teamsammensetting, tilrettelegging og hvilke lærere som er inne i hver enkelt klasse. *Timeplanlegging* er et viktig styringsredskap for ham. Bak timeplanens utforming ligger det både pedagogisk tenkning og

²⁸ Telefonintervju med rektor i forkant av datainnsamlingen.

hensyn til elevene. Tidligere la teamene timeplanen selv. Resultatet ble at noen klasser hadde for teoritunge dager, doble timer ble plassert på dårlige tidspunkt og noen lærere hadde alltid fri de tre siste timene på fredag (I 123, I 139).

Lokal føring 2: Sammenligner samsvaret mellom elevers resultater og karakterer

Skolen har over år ført en oversikt over *klassenes karaktersnitt til jul, standpunktkarakterer og eksamener*. Hvis snittet i en klasse i et fag er for lavt, stiller rektoren spørsmål ved det. Karakteroversikten blir hans måte å skaffe seg innsikt i klassers faglige nivå, og det er grunnlaget for å styre ressursene dit hvor behovet er størst. I starten tok ikke elevene de nasjonale prøvene på alvor. De bare krysset av. Skolen har brukt tid på å få elevene til å bruke prøvetiden og til å trene på språket til prøvene. Den har hatt en enorm framgang resultatmessig (I 139). En av skolens oversettelser av kommunens *føringer* for det 13-årige skoleløpet, er å gi barneskolene et innblikk i hvordan deres «gamle» elever gjør det på nasjonale prøver. Fagvik skole stiller forventninger til barneskolene ved å gjøre dem kjent med elevenes resultater på disse prøvene. Samtidig gir rektoren uttrykk for at han er redd for at skolen skal blir for fagorientert og for lite sosialt orientert (I 139).

Skoleeier: kommunen

Kommunens overordnede retningslinjer er stort sett generelt utformet som for eksempel at undervisningen skal ha høy faglig kvalitet, og elevene skal få en tilpasset opplæring. Rektoren opplever skoleeier som utydelig og lite opptatt av faglige resultater (I 139). Årsrapporten har kun en setning som omhandler det pedagogiske. Kommunen er i ferd med å innføre målstyring i form av utviklingsplaner, hvor rektoren sammen med fagsjefen skal sette mål for skolens satsningsområder. Kommunen har noen tydelige retningslinjer. De handler tematisk om leseopplæring, det 13-årige skoleløpet, utdanningsvalg og den kulturelle skolesekken. Disse velger jeg å forstå som kommunale lokale læreplaner. Analysen vil nevne dem der de gjør seg gjeldende i læreplanarbeidet.

Skolens planer i norsk og samfunnsfag

Fagseksjonene i de ulike fagene har hatt ansvaret for å lage skolens lokale læreplaner i fagene. Seksjonen er som navnet indikerer, en organisering av lærere med utgangspunkt i fag. De møttes litt tilfeldig på tvers av årstrinnene noen ganger i året, og alle lærerne tilhører en eller flere fagseksjoner. De har selv valgt hvilke(n). På Fagvik måtte jeg etterspørre skolens lokale læreplaner. Jeg så de lokale læreplanene i matematikk og naturfag, men ikke i norsk og

Fagvik skole	Norsk	Samfunnsfag
	<div data-bbox="592 394 767 577" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Nasjonal læreplan i norsk (LK06) </div> <div data-bbox="587 595 772 779" style="border: 1px dashed black; padding: 5px; text-align: center;"> Skolens lokale læreplan i norsk <i>(Treårig - laget i fagseksjonen)</i> </div> <div data-bbox="587 797 772 981" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Skolens årsplan for 8. trinn <i>(Årets utgave er laget av trinnteamet)</i> </div> <div data-bbox="587 999 772 1182" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Teamets årsplan i norsk for 8. trinn <i>(Laget av norsklærerne på teamet)</i> </div> <div data-bbox="587 1200 772 1370" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Arbeidsplaner for 8. trinn <i>(Laget av faglærerne og teamet)</i> </div>	<div data-bbox="1002 394 1177 577" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Nasjonal læreplan i samfunnsfag (LK06) </div> <div data-bbox="997 595 1182 779" style="border: 1px dashed black; padding: 5px; text-align: center;"> Skolens lokale læreplan i samfunnsfag <i>(Treårig - laget i fagseksjonen)</i> </div> <div data-bbox="997 797 1182 981" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Skolens årsplan for 8. trinn <i>(Årets utgave er laget av trinnteamet)</i> </div> <div data-bbox="997 1200 1182 1370" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Arbeidsplaner for 8. trinn <i>(Laget av faglærerne og teamet)</i> </div>

Figur 4 Fagvik skoles lokale planer i norsk og samfunnsfag, samt den nasjonale læreplanen i norsk og samfunnsfag. Bokser med bindestreker betyr at planene ikke var fysisk tilgjengelige.

samfunnsfag. Skolens formelle og offisielle lokale læreplaner blir kalt fag- og emneplaner (FG 128). Figur 4 viser de ulike planene i norsk og samfunnsfag på Fagvik, samt den nasjonale læreplanen i norsk og samfunnsfag. Intensjonen i dette kapittelet er kun å gi en oversikt over skolens lokale planer, mens analysene kommer i de påfølgende kapitlene.

Planene er satt opp i den rekkefølgen lærerne tok dem i bruk eller lagde dem. Det betyr at også den nasjonale læreplanen med. De lokale læreplanene i norsk og samfunnsfag som er laget av fagseksjonene, har i figuren fått en bindestrekslinje, siden ingen fysisk lokaliserte eller materialiserte dem for meg. I samfunnsfag er det uklart om den lokale læreplanen er ferdigstilt eller under utarbeidelse. Årets utgave av skolens årsplan for 8. trinn er laget av

lærerteamet på åttende trinn. *Teamets årsplan i norsk for 8. trinn* er laget av teamets tre norsklærerne på deres eget initiativ. Det skjedde på høsten det skoleåret jeg foretok datainnsamlingen. *Arbeidsplanene* lages felles for alle klassene på åttende årstrinn og for flertallet av fagene. De blir laget fortløpende gjennom skoleåret av i hovedsak faglærerne og delvis av teamet for åttende årstrinn. Figur 4 viser at norsk og samfunnsfag har et ulikt antall skriftlige planer. Skolen har flere lokale planer i norsk enn i samfunnsfag.

Fagvik sitt kollektive verdenssyn

Elevene på Fagvik er på skolen for å lære, og bevisste og ambisiøse ledere og lærere vil at elevene skulle nå kompetansemålene. I tillegg er skolen tydelig strukturert og organisert. Lærere og rektor har en felles forståelse og en vi-følelse. Også spesialundervisningen er preget av at fag er den dominerende ideologien i Fagvik sitt verdenssyn. Faglig sterke lærere, like klasser og styrking av klasser med svakt karaktersnitt peker i samme retning, men bak lå det for rektoren et ønske om å minimere sosial ulikhet blant elevene (I 139).

Den fysiske organiseringen av elevene i den observerte klassen i klasserommet etter bussprinsippet, indikerer en lærerstyrt undervisning. Lærerne samarbeider formelt i team og fagseksjoner. Fagviks treårige emne- og fagplaner er lokale læreplaner, men den manglende kunnskapen om hvor de er, gjør at jeg forstår disse som frikoblet fra lærernes undervisning i norsk og samfunnsfag. Nye læreverk i norsk og ikke i samfunnsfag, tyder på at norsk er et høyere prioritert fag enn samfunnsfag.

Lokal føring 3: Timeplanen og lokale retningslinjer

For rektoren er timeplanen det viktigste redskapet i hans styring av lærernes pedagogiske praksis. Denne legger rektor sammen med assisterende rektor og spesialpedagog for alle klassene på skolen. De legger parallelle timer i bestemte fag for alle klasser på trinnet og organiserer TPO-grupper. Timeplanen og gruppene begrenser lærernes handlingsrom og muligheter for alternativ organisering av fag. I tillegg skal elevene delta på skolens felles sosiale aktiviteter, få dataopplæring, forberedes på nasjonale prøver og andre undersøkelser og ha heldagsprøver eller tentamener. Utover disse *retningslinjene* gir skolens ledelse få føringer, og det er teamene og lærerne som lager årsplanen og arbeidsplanene. På Fagvik er det kort vei og tette relasjoner mellom lederne og lærerteamene, hvilket ledelsens deltakelse i teamene i teamene viser. Skoleeiers føringer er *generelle retningslinjer*, hvilket gir rektor og lærere mange frihetsgrader i læreplanarbeidet.

4.2 Elevtopp skole

Skolen er en ungdomsskole med fire paralleller på hvert trinn og har 320 elever som i hovedsak kom fra to barneskoler. Elevmassen kommer fra alle sosiale lag og få elever har minoritetsbakgrunn. Barnevernssaker og mange skilte foreldre stiller krav til skolen som har mange elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. På grunn av elevmassens sammensetting er rektor opptatt av den spesialpedagogiske organiseringen (I 230). Skolen følger opp den enkelte elev med utgangspunkt i vedtaket og finner elevens ressurser. Elever som sliter har mulighet til å bytte deler av undervisning med arbeid på kjøkkenet (FG240). Lærerne forventer at skolen som helhet skal hevde seg rimelig bra på resultater, men trykket ligger på det sosiale (FG 240). Alle elevene skal bidra til læringsmiljøet, mens skolens faglige forventninger rettes mot eleven som individ.

På åttende årstrinn er det fire klasser med 27 eller 28 elever i hver klasse. Klassene er satt sammen etter råd fra lærerne på barneskolene, men til forskjell fra Fagvik er elevene med en individuell opplæringsplan (IOP) samlet i en klasse for å tilrettelegge for gruppeundervisning. Dette er klassen jeg observerte i norsk. Hver klasse har to basislærere eller kontaktlærere som har klassen sammen i en basistime per uke. Kontaktlærerne skriver hver måned en månedsmelding til sine elevers foresatte med karakterer, fravær, anmerkninger m.m.

Skolen er bygd som en «åpen og fleksibel» skole på 70-tallet som skulle jobbe etter en «åpen» pedagogikk og er kjent for å være progressiv. Den består av flere bygninger og har klasserom med plass til to klasser. Utfordringen er hva en åpen pedagogikk betyr i undervisningen (I 213, I 227, I 230). I hovedbygningen er rommene delvis gjenbygd, fordi samtidig undervisning i to klasser gjensidig forstyrrer hverandre. Det er også krevende å parallellegge undervisning i fag hvis det ikke er nok lærere på et trinn som har faget (I 213). Skolen har fortsatt noen store klasserom. To av klassene på åttende årstrinn deler et slikt rom. Den ene er klassen som jeg observerte i samfunnsfag. Også Elevtopp skole bruker de en digital læringsplattform, og de fleste undervisningsrom er utstyrt med interaktive smartboard. Også her gjør elevenes hjemmeforhold at noen elever har varierende eller begrenset tilgang på PC og Internett.

Inne i klasserommet har elevene faste plasser. De sitter en og en etter bussprinsippet. Det er en *føring* fra Elevtopps atferd- og sosialiseringprogram, «Respekt²⁹», at elevene skal sitte

²⁹ Programmet setter fokus på mobbing, konsentrasjonsvansker og disiplinproblemer i barne- og ungdomsskolen. Alle voksne skal vise at de er tydelige omsorgspersoner. Respekt betyr at elevene skal vise respekt for hverandre, læreren skal vise respekt

slik. Andre konkret føringer fra programmet er en tydelig start på og slutt av timen, kollegaveiledning mellom lærerne på tvers av team og at skoleåret skal starte med at elevene får bøkene den første skoledagen. Jeg kommer tilbake til denne i delkapittel 5.2. Elevene får lov til å ha musikk på øret etter avtale med lærere, men skolen har en diskusjon gående om bruk av mobil kontra MP3-spiller og sosial ulikhet. Elevtopp har tradisjon for å ha felles fagdager på tvers av årstrinn. En mattedag blir imidlertid avlyst på grunn av hva rektor kalte eksamensangst på tiende trinn (I 230). Av sosiale aktiviteter har åttende årstrinn en volleyballdag og skolen en skidag, mens jeg var der.

Lokal føring 4: Timelengde på 60 minutter

På Elevtopp er det ingen klokke som ringte inn til time, og i løpet av dagen har pausene ulik lengde. Undervisningstimene har en lengde på 60 minutter. Rundskriv F-12-06 *Ordinær fag og timefordeling* oppgir det antallet timer elever hadde krav på og skoleeier hadde plikt til å gi på ungdomstrinnet i klokketimer ved oppstart av Kunnskapsløftet. Fordelingen mellom årstrinn avgjøres av skoleeier (kommune), mens den enkelte skole bestemmer lengden på undervisningsenhetene innfor trinnet. Overgangen fra undervisningstimer på 45 til 60 minutter skjedde på rektorens initiativ med lærernes akseptering ved oppstarten av Kunnskapsløftet (I 230). Fag som tidligere hadde tre timer i uken, har nå to. Denne lokale føringen er regulativ for det nåværende læreplanarbeidet. Flere av lærere har ifølge rektoren erfart at en timelengde på 60 minutter er uheldig i praktisk-estiske fag og språkfag (I 230), og timelengden er medvirkende til at elevenes timeplaner varierer fra uke til uke. I den observerte norskklassen deler for eksempel RLE og norsk en undervisningstime i uka (jf. timeplanen gjengitt i tabell 3 på neste side).

Klassen observert i norsk

På Elevtopp observerte jeg en klasse i norsk og en annen i samfunnsfag. I norskklassen er det 28 elever. Stemningen i rommet er god, og undervisningen og samtalene mellom elever og lærer er preget av trivelige, lune og humoristiske replikker. Klassens faglige nivå og elevenes behov er, ifølge lærer, sammensatte. Klasserommet har vinduer langs den ene kortsiden og langsiden. Foran i rommet er det elevarbeider, smartboard og tavle, og på den siste langsiden er det en informasjonstavle og elevarbeider om tegneserier. Kateteret er et lite rundt bord på hjul. Med full klasse snubler elevene i hverandres sekker, men rett utenfor ligger det et stort

for den enkelte elev og elevene skal vise læreren respekt. Det skal gjennomsyre alle timer og fag. Det er nå avsluttet. (Respekt, 2011).

landskapsareal som gir muligheter for gruppe- og individuelt arbeid, og det er kort vei til et datarom. I norsk har klassen *tre* undervisningstimer i uken, *pluss en* time som faget delte med RLE, men norsk blir ofte spist opp av andre oppgaver (I 225). Klassens timeplan for to av de observerte ukene (11 og 12) så slik ut:

Tabell 3 Timeplanen til klassen jeg observerte i norsk på Eleveltopp

	Mandag		Tirsdag		Onsdag		Torsdag		Fredag	
	11	12	11	12	11	12	11	12	11	12
0800-0900	RLE	Norsk/RLE	Norsk	Norsk	RLE	RLE		Vinteraktivitetsdag	Engelsk	Engelsk
0915-1015	Norsk	Norsk	Naturfag	Naturfag	Naturfag	Naturfag	0845 K & H		Samfunns-fag	Samfunns-fag
1030-1130	Språk	Språk	Matte	Matte	Språk	Språk	Norsk		Gym	Allmøte
1215-1315	Basis	Utdanningsvalg	Samfunns-fag	Engelsk	Ny-sirkus	Samfunns-fag	Hjemme-arbeid med valgt yrke			
1325-1425	Matte	Matte								
1430-1530	Gym	Gym								

Læreverket i norsk heter *Kontekst* (2006). Det består av en 3-årig hovedbok, en arbeidsoppgavebok, en grammatikkbok, tekstbok 1 og 2, en nynorsk bok, en ressursperm til lærerne og en nettside. Elevene har kun den treårige hovedboken. Bak beslutningen ligger det økonomiske grunner. Det er det tredje året skolen bruker læreboka (I 244).

Klassen observert i samfunnsfag

Denne klassen består også av 28 elever. Ifølge faglærerne er det en faglig sterk klasse. Elevene er sosiale og tar vare på hverandre, men de trenger stramme tøyler (I 220). Elevene i denne klassen oppfører seg annerledes enn elevene i norskklassen. Lydnivået er høyere, samtaleformen mellom elevene er «tøffere» og de «forhandler» oftere lærers beslutninger. Samfunnsfagklassen holder til i et storklasserom som den deler med en annen klasse. Klasserommet er avlangt og har to tavler, en på hver kortvegg (feltnotater). De to klassene sitter med ryggen til hverandre, og pultene er rettet mot hver sin kortvegg. På de lange veggene er det vinduer og plakater med trivselsregler. Sammenlignet med norskklassen, er rommet lite preget av klassene og blir ikke opplevd som deres (I 220). I tillegg til det store rommet er det et mindre formidlingsrom, hvor det ikke er plass til en hel klasse.

Tabell 4 Timeplanen til klassen jeg observerte i samfunnsfag på Elevtopp

	Mandag		Tirsdag		Onsdag		Torsdag		Fredag	
	11	12	11	12	11	12	11	12	11	12
0800-0900	Matte	Matte			Engelsk	Engelsk	Rødhettemfilm i amfi	Vinteraktivitetsdag	Matte	Matte
0915-1015	Gym	Gym	0845 K & H	0845 K & H	Naturfag	Naturfag			Gym	Gym
1030-1130	Språk	Språk	RLE	RLE	Språk	Språk			Matte	Engelsk
1215-1315	Basis	Utdanningsvalg	Samfunnsfag	Samfunnsfag	Nysirkus	Samfunnsfag	Hjemmearbeid med valgt yrke	Naturfag	Naturfag	
1325-1425						Nynorsk				
1430-1530										

Lokal føring 5: Faste elevplasser i det store og delte klasserommet

Rektoren har bestemt at alle elevene i de to åttende klassene skal ha en fast plass i det store klasserommet. Hun ønsker å *parallellegge fag* og ha undervisning med to faglærere (I 230). Timeplanene til de to klassene er ikke fullt ut parallellagt, og lærerne opplever at det ikke er det samme å undervise i to klasser som å undervise i en, selv om lærertettheten er lik. Klassene er ikke kommet like langt i alle fag, og de trenger ulike faglige beskjeder og tilpasninger. Kontaktlærerne har delt skoleåret i to og organisert det slik at den ene klassen flytter rundt det første halvåret og den andre den siste delen av året. Klassene er derfor sjeldent samtidig til stede i klasserommet. Klassen som er i det store rommet har romslige arbeidsforhold, mens den andre klassen flyttet rundt mellom spesialrom og ledige klasserom. Det var denne flyttende klassen som ble observert i samfunnsfag. Lærerne har erfart at klassen som flytter rundt, er mer urolig enn klassen som er i ro (I 220). Det kan forklare observasjoner av uro og høyt lydnivå. Klassen har *to* undervisningstimer per uke i samfunnsfag.

Læreverket i samfunnsfag heter *Makt og Menneske* (2006). Det består av de tre grunnbøkene Historie 8, Geografi 8 og Samfunnskunnskap 8. Elevene har alle tre. I tillegg har verket en lærerveiledning og en nettside. Lærerne er ikke fornøyd med verket, og de er i ferd med å skifte det ut. Det får de lov til, siden læreverket kun er blitt kjøpt inn til ett trinn av gangen (I 221). De ønsker seg den nye utgaven av læreverket *Underveis* som de har erfaringer med fra 10. trinn, hvor de i samfunnskunnskap har kjøpt den nye treårige boken. Ellers bruker de også på Elevtopp enkelte bøker fra laget etter L97 i samfunnsfag.

Faglærerne

Læreren i samfunnsfag er forholdsvis nyutdannet. Han har jobbet som lærer i snart to år. Av lærerne er han den eneste som er utdannet med LK06 som gjeldende læreplan. Han har ett år

formell kompetanse i samfunnsfag satt sammen av emner fra sosiologi og statsvitenskap. I tillegg har han fransk, engelsk og praktisk pedagogikk. Han underviser klassen i samfunnsfag, engelsk, fransk og er en av klassens to kontaktlærere. Av undervisningsstrategier lært som student nevner han planlegging av timer etter Blooms taksonomi³⁰ og idémyldring (I 229).

Norsklæreren har undervist i 20 år og har jobbet på skolen i mange år. Hennes formelle utdanning er en cand. mag. med geografi, tysk, psykologi, pedagogikk og praktisk pedagogikk. Hun har alltid vært interessert i litteratur og lesing og har realkompetanse i norsk. Denne tilegnet hun seg som nyutdannet ved å jobbe tett sammen med to erfarne norsklærere. Hun vektlegger at elevene skal lese og lar ofte elevene jobbe selvstendig, mens hun veileder enkeltelever (I 225). Hun underviser klassen i norsk og RLE og er en av to kontaktlærere. Norsklæreren er også teamleder for åttende trinn.

Lærerteamet

Lærerne på skolen har vært organisert i team siden syttitallet. Teamet består av åtte lærerne som har det meste av undervisningen på åttende trinn. For lærerne er teamet stedet hvor de deler glede og sorger. Elevene på trinnet er deres elever, og teamet mener skolen er god til å vise omsorg og ta vare på den enkelte elev (FG 240). Det har ukentlige møter, men tidspunktet varierer. Teamet har ansvar for årsplan, arbeidsplaner og undervisning. Tidligere deltok skolens inspektører på hvert sitt team, men det tok slutt med rektorens økonomiske motiverte omorganisering av inspektører fra tre til en. Teamlederne er tilsatt av nåværende rektor som har tilstrebet å få lærere hun har tillit til i disse funksjonene. De har innsikt i skolens økonomi, og rektoren overprøver ikke deres vurderinger om vikarbehov (I 230).

Rektoren

Rektorens bakgrunn er allmennlærer med bred undervisningserfaring, også i spesialpedagogisk. Før hun ble rektor, var hun inspektør (I 227). Hennes jobb er å tilrettelegge

³⁰ En taksonomi er et forsøk på å strukturere kunnskapsformer etter hvor elementære eller avanserte de er i et system (Imsen, 1999). En av de mer kjente taksonomiene er Blooms som deler kunnskapsfeltet i tre deler – kunnskaper (kognitive), moral og normer (affektive) og ferdigheter (psikomotoriske) (Imsen, 1999, 2005). Hans hierarkiske kategorier i stigende vanskelighetsgrad på det kognitive området er følgende: å reproducere (kunne utenat), å forstå, å anvende, å analysere, å syntetisere (sette sammen) og å vurdere. Han var inspirert av naturvitenskaplig forskningsmetode. I tillegg ble det laget en lignende for det affektive området. Kritikken mot den kognitive taksonomien er at kategoriene er for generelle og allmenne til å kunne brukes som utgangspunkt for et didaktisk arbeid. Hva betyr det egentlig å forstå noe, og hva betyr det å drøfte? Kategoriene mangler også ifølge Vernersson (1995) en empirisk forankring, og de er ikke fri for normative betraktninger om hva som er høyverdig kunnskap (Imsen, 1999).

og igangsette lærernes arbeid gjennom systemarbeid og ikke gjennom å være direkte delaktig i enkelte elevsaker.

Lokal føring 6: Rektors lederavtale med kommunen

Skolens mål i rektorens lederavtale med kommunen er blant annet å redusere mobbing, øke samarbeidet mellom hjem og skole, få elevene til å lære mer og utvikle en skole med en kollektiv kultur (I 230). Rektoren legger vekt på å involvere lærere i skolens verdier og visjoner slik de blir beskrevet i lederavtalens innhold. Det skjer på personalmøter og i medarbeidersamtaler.

Lokal føring 7: Budsjett og fordeling av ressurser

En av rektors kjepphester er at lærere som fyller spesielle funksjoner på skolen og tar på seg ekstra oppgaver skal få betalt for det. Det gjør budsjettet til et viktig pedagogisk redskap.

Rektoren har utformet skolens formelle organisering og ledelse, og er opptatt av hvordan teamene fungerer. Skolen har en inspektør, ulike rådgivere og tre teamledere. De deltar i de ukentlige møtene i utviklingsgruppen, men ledergruppen består av rektor og inspektøren (I 230). Rektoren ønsker at skolen skal være en *pedagogisk spydspiss* og ha en *kollektivistisk kultur* og legge pedagogiske argumenter til grunn for sine diskusjoner. Skolens tidligere progressive kultur har endret seg, siden mange av de utviklingsorienterte lærerne har gått over i andre jobber (I 230). Hun er opptatt av få til en tilpasset opplæring, elevmedvirkning og en opplæring som er styrt av kompetansemålene. Hun vil at lærerne skal bli bedre til å *bruke resultater fra de nasjonale prøvene for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev*, og etterspør i medarbeidersamtaler med lærerne hva som er grunnen til elevens karakterer (I 245). Hun er tydelig på at differensiering av elever ikke skal være mengdeorientert eller lærebokstyrt (I 245). Samtidig er hun bekymret for at fagfokuset kan bli for stort.

Rektoren vil gjennomføre tiltak som styrker visjonene, og har bestemt at kontaktlærerne for å øke samarbeidet med hjemmene, skal lage *månedsmeldinger* til de foresatte om elevene. Kommunen har et vedtak om å styrke kontaktlærerfunksjonen med 38 timer, og rektoren har øremerket 30 av disse timene til månedsmeldingene. Den ressursbruken har skolens tillitsvalgte sagt seg uenig i (I 230). Deltakelse i atferds- og sosialiseringsprogrammet *Respekt* er også et viktig tiltak for rektoren, og hun er i ferd med å henge opp plakater med atferdsregler i alle klasserom.

Skoleeier: kommunen

Kommunen er organisert etter tonivåprinsippet. Rådmannen bruker lederavtaler som kommunikasjonsredskap om forventninger og mål til rektorer og skoler. De fungerer som virksomhetsplaner. I tillegg gjør politikere vedtak som preger *ressurssituasjonen*, og ekstra ressurser til kontaktlærere er et eksempel på det. En annen kommunal *føring* er at elevene ikke skulle ha på lue, jakke eller utesko inne. Kommunen var tidlig ute med å gjennomføre en prosess om et lokalt arbeid med læreplanen. Den plukket ut lærere fra ulike skoler til å sitte i faggrupper som mottok veiledning og støtte fra den sentrale skoleadministrasjonen. Det var en gruppe for hvert fag. En av lærerne fra Elevtopp deltok i en slik gruppe. Disse kommunale læreplanene har vært utgangspunkt for skolens lokale arbeid med læreplanen (I 244). Jeg forsøkte å få tak i de kommunale læreplanene gjennom å henvende meg til den sentrale skoleadministrasjonen og søke på kommunens nettsider. Jeg fikk høflige svar, men ikke de kommunale læreplanene. Jeg kommer tilbake til disse prosessene.

Skolens planer i norsk og samfunnsfag

I figur 5 vises de ulike planene som ble laget i norsk og samfunnsfag på Elevtopp skole, samt *den nasjonale læreplanen i norsk og samfunnsfag*. Planene er satt opp i den rekkefølgen lærerne laget dem. *Kommunens lokale læreplaner* har fått en bindestrekslinje, siden lærerne hadde lest dem og refererte til dem. Fagseksjonene hadde brukte kommunens lokale læreplaner som mal når de lagde skolens lokale læreplaner i fagene. Som referert over fikk jeg ikke tilgang til disse. Arbeidet med de lokale læreplanene er på Elevtopp, som på Fagvik, lagt til fagseksjonene og følger samme organisering. På Elevtopp ligger *skolens lokale læreplaner i norsk og samfunnsfag* på skolens hjemmeside. Faglærerne i norsk på åttende trinnet har laget en tilpasset variant, som jeg har valgt å kalle *teamets årsplan i norsk* som på Fagvik. En slik plan har ikke lærerne i samfunnsfag laget. Teamets årsplan i norsk ligger på skolens læringsplattform. Her ligger også årets utgave av *skolens årsplan*. På Elevtopp skole har de to arbeidsplaner. Disse er *klassenes arbeidsplaner* med timeplaner for de neste to ukene og *faglærernes individuelle arbeidsplaner i norsk og i samfunnsfag*. Klassens arbeidsplan blir laget av lærerne som har klassen, og har en varighet på to uker. Den individuelle arbeidsplanen i norsk er laget av faglæreren i norsk og den individuelle arbeidsplanen i samfunnsfag av faglæreren i samfunnsfag. Den individuelle arbeidsplanen i norsk har en

Elevtopp skole	Norsk	Samfunnsfag
	<p>Nasjonal læreplan i norsk (LK06)</p>	<p>Nasjonal læreplan i samfunnsfag (LK06)</p>
	<p>Kommunens lokale læreplan i norsk <i>(Treårig - laget en kommunal arbeidsgruppe)</i></p>	<p>Kommunens lokale læreplan i samfunnsfag <i>(Treårig - laget en kommunal arbeidsgruppe)</i></p>
	<p>Skolens lokale læreplan i norsk <i>(Treårig – laget av skolens fagseksjon)</i></p>	<p>Skolens lokale læreplan i samfunnsfag <i>(Treårig – laget av skolens fagseksjon)</i></p>
	<p>Skolens årsplan i alle fag for 8. trinn <i>(Årets utgave er laget av trinnet)</i></p>	<p>Skolens årsplan i alle fag for 8. trinn <i>(Årets utgave er laget av trinnet)</i></p>
	<p>Teamets årsplan i norsk for 8. trinn <i>(Skolens lokale læreplan for 8. trinn justert av norsklærerne)</i></p>	
	<p>Klassens arbeidsplan <i>(Laget av lærerne som har klassen etter trinnets mal)</i></p>	<p>Klassens arbeidsplan <i>(Laget av lærerne som har klassen etter trinnets mal)</i></p>
	<p>Faglærerens individuelle arbeidsplan i norsk <i>(Laget av norsklæreren)</i></p>	<p>Faglærerens individuelle arbeidsplan i samfunnsfag <i>(Laget av samfunnsfaglæreren)</i></p>

Figur 5 Elevtopp skoles lokale planer i norsk og samfunnsfag, samt den nasjonale læreplanen i norsk og samfunnsfag. Boksene med bindestreker betyr at planene ikke var fysisk tilgjengelige.

varighet på tre uker, mens den individuelle arbeidsplanen i samfunnsfag har en varighet på to uker.

Elevtopp sitt kollektive verdenssyn

Elevtopp vektlegger på den ene siden omsorg for den enkelte elev. På den andre siden antyder en svakere progressiv orientering enn tidligere at det har skjedd endringer i verdenssynet. Det har kommet til nye føringer for parallellegging av undervisning og bruk av nasjonale prøver. Omorganisering av ledelsen, teamledernes myndighet og innføring av redskaper som månedsmelding og atferds- og sosialiseringprogrammet «*Respekt*» er andre eksempler. Skolen har kommunale føringer i form av regler for inneklima, ekstra ressurser til kontaktlærere og målene i lederavtalen. Flere av disse retningslinjene legger føringer for lærernes organisering av og rutiner i timene. Atferds- og sosialiseringprogrammet pålegger for eksempel lærerne å organisere elevene i klasserommet etter bussprinsippet.

Skolens forventninger og føringer er inkonsistente med hverandre. De blir sagt å være rettet mot den enkelte elev, men samtidig skal elevene som gruppe lære mer. Lærerne kan i noe grad endre timeplanen litt fra uke til uke og bestemme varigheten til de individuelle arbeidsplanene i norsk og samfunnsfag. Samtidig gir atferds- og sosialiseringprogrammet og lederavtalen lærerne færre frihetsgrader i læreplanarbeidet.

Lærerne samarbeider formelt gjennom team og fagseksjoner. Teamet lager skolens årsplan. Også på Elevtopp er det flere planer i norsk enn i samfunnsfag, hvilket tyder på at norsk får større oppmerksomhet og mer av lærernes tid enn samfunnsfag. Antallet planer antyder at de på Elevtopp har beholdt sine gamle vaner i planarbeidet, samtidig som de har begynt å lage nye. De kommunale lokale læreplanene framstår som symbolske planer. Samtidig følger skolens lokale læreplaner formen eller malen som de kommunale gir.

4.3 Skoleledelsens lokale føringer

Organisering av undervisning i timer med varighet på 60 eller 45 minutter³¹ er gjort på skolenivå. Varigheten preger *timeplanens* utforming og gir elevene på Fagvik og Elevtopp et ulikt antall undervisningstimer i norsk og samfunnsfag hver uke. Tematisk deler de to rektorene interesse for samarbeid med hjemmet, teamorganisering og undervisningens «for sterke» fagorientering. Begge gir detaljerte og delvis regulative føringer for sine lærere, men de vektlegger ulike ledelsesverktøy. For rektoren på Elevtopp er budsjettet og lederavtalen de sentrale redskapene, mens rektoren på Fagvik vektlegger timeplanen.

³¹ En undervisningsenhet i et fag er av direktoratet fastsatt til 60 minutter, men skoler står fritt til å organisere dagen og timene i bolker med ulik lengde.

Lokale føringer 8: Organisering av trinnteam og skolens ledelse

Skolene har også organisert *relasjonene* mellom ledelsen og teamene ulikt. På Fagvik er ledelsen en del av teamene og teamlederne er en del av ledergruppen, mens på Elevtopp er ikke ledelsen med i teamene eller teamlederne i ledergruppen. Der er rektor lengre unna det som skjer i teamene og i klasserommene. Idéen på Elevtopp er å styre indirekte gjennom målene i lederavtalen. På Fagvik er ledelsen en del av prosessene i teamene, og det er tettere relasjoner mellom ledere og lærere.

Lokal føring 9: Kontaktlærertiden med et varierende detaljeringsnivå

Innretningen av kontaktlærertiden er også ulikt organisert på skolene. Begge rektorer har avsatt ekstra tid til kontaktlærerne. På Fagvik får de 1 ½ time i uka, pluss 13 timer i året til elevsamtaler. Det betyr at kontaktlærere disponerer mesteparten av tiden selv. På Elevtopp får kontaktlærerne som beskrevet foran, 30 øremerkede timer for å gjennomføre hva rektor kaller månedsmeldingen. Her blir ressursen brukt til å formalisere samhandling mellom hjem og skole. Rektoren på Elevtopp har gitt detaljerte og tydelige føringer for kontaktlærernes bruk av tiden.

Lokale føringer for læreplanarbeid

Plasseringen av det lokale arbeidet med læreplanen i fagseksjonene gjør at alle lærerne på begge skoler, med unntak av et par ferske, har deltatt i utarbeidelsen av de lokale læreplanene. Fagseksjonene ser ut til å ha fått en fornyet aktualitet med LK06 sin vektlegging av læreplanarbeid i fag og økt faglig samarbeid mellom lærerne. Begge skoler har laget sine treårige lokale læreplaner i fagseksjonene, og lærere på begge skoler har også laget flere planer i norsk enn i samfunnsfag. Prosessene og utformingen av de lokale læreplanene, samt deres betydning for undervisningen, vil bli analysert i de videre kapitlene.

Tabell 5 Overordnede føringer på skolenivå for lærernes læreplanarbeid. R = regulative. N= normative. D= detaljerte

Lokale føringer på skolene for læreplanarbeidet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lokal føring: Tilpasset opplæring i grupper (R) (D) 2. Lokal føring: Sammenligner samsvaret mellom elevens resultater og karakterer (R) (D) 3. Lokal føring: Timeplanen og lokale retningslinjer (R) (D) 4. Lokal føring: Timelengde på 60 minutter (R) (D) 5. Lokal føring: Faste elevplasser i et stort klasserom delt av to klasser (R) (D) 6. Lokal (kommunal) føring: Mål i lederavtalen (R) 7. Lokal føring: Budsjett og fordeling av ressurser (R) (D) 8. Lokale føringer: Organisering av trinnteam og skolens ledelse (R) (D) 9. Lokal føring: Kontaktlærertid på skolene (R) med et varierende detaljeringsnivå.
---	---

Tabell 5 viser skolenes lokale og regulative føringer for læreplanarbeidet. Føringene er lokale beslutninger gjort enten på skolenivå eller på kommunalt nivå (skoleeier). Av de gjort på skolenivå med betydning for lærernes pedagogiske praksis er for eksempel timeplanen, timelengde og grupper for tilpasset opplæring. Deltakelse i atferds- og sosialiseringprogram gir detaljerte krav for organisering av elever i undervisningen på Fagvik. Disse lokale beslutningene gjort på skolenivå utgjør rammene for lærernes læreplanarbeid, og de griper inn i lærernes faglige og sosiale organisering av elevene i undervisningen inne i klasserommet.

Andre lokale føringer handler om organiseringen av ledelsen på skolene, samt hvilke styringsverktøy rektorene bruker. Disse føringene bestemmer hvem som inngår i ledergruppen, hva slags ansvar og myndighet teamlederne har og hvor tette relasjoner det er mellom lærere og skolens ledelse. Hvor detaljerte ordningene er og hvilke krav de stiller til lærerne, er bestemt av rektorene. Føringenes utforming varierer med skolen. Type målstyring og lederavtaler er lokale føringer utformet på kommunalt nivå. De er ikke undersøkt systematisk med unntak om den ene kommunale føringen som omhandler lokale læreplaner. De overordnede lokale føringene er med på å forme lærernes handlingsrom, og på hvilke områder lærerne har mange eller få frihetsgrader i arbeidet med den nasjonale læreplanen.

Kapittel 5 Årsplaner

Innledningsvis definerte jeg en årsplan som *læreres overordnede, langsiktige og pedagogiske læreplanarbeid i fag på det aktuelle trinnet for hele skoleåret*. Læreplanarbeidet har mange aktører og mange typer av lokale læreplaner. Det ble laget årsplaner både på skolenivå og på teamnivå. Planene ble introdusert samlet i kapittel 4 for å synliggjøre kompleksiteten og konteksten til læreplanarbeidet. I dette kapitlet ser jeg nærmere på skolenes årsplaner for alle fag på åttende trinn og teamenes årsplaner i norsk på åttende trinn. Begge trinnteamene hadde egne årsplaner i norsk, men ikke i samfunnsfag³².

Fordelen med å analysere årsplaner er at de omhandler hele skoleåret. Hensikten er å identifisere lærernes *vaner* i læreplanarbeidet og om de er *kollektive* eller *individuelle*. Videre å identifisere hvilke *vertikale føringer* som er til stede, om de er *regulative* eller *normative* og hvor *detaljerte* føringene er. Den siste er å identifisere lærernes oversettelser, om de etterlever, tilpasser, har parallelle strukturer, avviser, omforvandler eller symbolsk oversetter føringene. Vaner ble i kapittel 2.1 definert som institusjonaliserte handlingsmønstre (Löfström, 2003). De vertikale føringer ble i kapittel 1.1 forstått som det utvidede nasjonale læreplanverket, samt de lokale føringene gitt av kommunens og skolens ledelse. Lærernes oversettelser blir forstått med hjelp av Coburns (2004) og Røviks (2007) typologier skissert i kapittel 2.5. Gjennom å beskrive og undersøke læreplanarbeidet på de to skolene vil analysen løfte fram vaner, føringer og oversettelser i læreplanarbeidet, hvorvidt de er like i norsk og samfunnsfag, forskjeller mellom skolene og om lærernes eksisterende vaner utfordres. Også her nummereres de fortløpende og summeres opp til slutt i kapitlet (jf. kap. 5.5).

5.1 Skolenes årsplaner

Skolenes årsplaner ved Fagvik og Elevtopp dekker de fleste fagene og er på begge skoler nedskrevet på et par A4-sider. Elevtoppteamet beskriver hvordan deres årsplan har endret form fra en plan på 20 sider i hvert fag til dagens plan på to sider (FG 240). Figur 6

³² På den ene skolen var ikke teamets årsplanen for samfunnsfag ferdigstilt og på den andre skolen viste ikke lærerne hvor teamets årsplan i samfunnsfag var.

De delene av skolenes årsplaner som omhandler norsk og samfunnsfag, er gjengitt mer omfattende i tabellene 6 og 8 som er plassert i delkapitlene 5.2 og 5.3. Tabell 6 presenterer årsplan i samfunnsfag for begge skoler og tabell 8 i norsk. Her i delkapittel 5.1 bruker jeg disse to tabellene for å beskrive likheter i vaner, føringer og oversettelser i skolenes årsplaner. Skolenes årsplaner framstår som forholdvis like. Begge har integrert lokale føringer for større vurderinger som tentamen og fylkeskommunale føringer som skoleruta³³. Det som skiller dem, er at Elevtopps årsplan synliggjør når samarbeid mellom skole og heim skal skje og sosiale aktiviteter som idrettsdager og vurdering gjennom nasjonale prøver. Fagvik skole har en egen plan for sosiale aktiviteter.

Søk på årsplan og årsplanlegging i skoler ga få treff i Bibsys³⁴ utover lærebøker som for eksempel Helle (2004), Imsen (1999; 2016) og tidligere utdanningsreformer (J. Bakken, 1971; Raaen & Ålvik, 1987). På nettsidene til Utdanningsdirektoratet³⁵ fikk jeg 69 treff. Kun to omhandlet pedagogiske årsplaner (Lødding & Borgen, 2008; Sæbø, 2009). Et søk på Google etter årsplaner ga derimot over 98 200 treff. Her rullet den ene årsplanen etter den andre over skjermen med enkelte halvårsplaner og lokale læreplaner innimellom. Årsplaner tilhører hva Bachmann (2005) i sin doktorgrad kaller de *skolepraktiske* diskursene. Her deltar i hovedsak lærere og lærebokforfattere, mens forsknings- og evalueringslitteraturen følger hva hun kaller de *programmatisk* diskursene hvor forskere, skoleledere og politikere deltar (ibid.). Forskning og politikk følger gjerne evalueringsprogrammene og ikke det som skjer på skolenivå (Engelsen, 2003). Manglende forskning på årsplaner blir et eksempel på dette. Det antyder at skolers årsplaner har fått lite oppmerksomhet i forskning og utviklingsarbeid, men at de er et sentralt verktøy i lærernes læreplanarbeid.

Organisering av året

Vane 1: Tematisk og fagsentrert organisering av skoleåret

Årsplaners utforming er ifølge Helle (2004) enten fagsentrert eller emnesentrert. Forskjellen er at et tema i en emnesentrert årsplan gjerne dekker flere fag, mens i en fagsentrert årsplan dekkes et tema av et fag. Begge de undersøkte årsplanene viser at lærerne har for vane å lage

³³ Skoleruta har datoer for skolestart, ferier, fridager, planleggingsdager og lignende. Den er i store trekk felles for grunnskoler og den videregående skoler i samme fylke. Enkelte fridager kan variere med kommune og skole.

³⁴ Bibsys (2017) er et forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet. De forvalter bibliotekfaglige fellessystemer, digitale læringsressurser, informasjonsforvaltning og forskningsdata for universitets- og høyskolesektoren. Nå heter det Oria.no.

³⁵ Utdanningsdirektoratet (2011) er de sentrale myndighetenes formelle utøver av utdanningspolitikk. Det en etat for grunnskole og videregående opplæring under Kunnskapsdepartementet. Direktoratets arbeidsfelt spenner fra læreplaner, eksamen og analyser til regelverk og tilsyn.

fagsentrerte årsplaner. Utsagn fra lærerteam og lærere beskriver årsplanen som noe som «legger opp løpet» (FG 128) og er «en knaggrekke» (I 225) for skoleåret, antyder at de fagsentrerte årsplanene har en sentral plass i lærernes overordnede planlegging av undervisningen på begge skoler. Norsk læreren på Elevtopp setter ord på lærernes *delt* oppfatning av hva en årsplan var, og hvordan de blir brukt den: «Vi har en sånn grovkisseårsplan som – som egentlig på en måte veileder oss igjennom de temaene vi på en måte har bestemt å ta opp» (I 225). Skolenes årsplaner guider lærernes undervisning tematisk gjennom skoleåret.

Lokal føring 10: Årsplanene styrer temaene og emnenes varighet og rekkefølge

Hvert fag har sin rad i årsplanen som er oppdelt i temaer og emner. Hvert tema viser hvilke uker av skoleåret og hvor lenge undervisningen skal handle om konkrete temaer. Årsplanene sekvenserer skoleåret tematisk, og deres utforming blir lærernes rettesnor for hvor omfattende undervisningen i et tema skal være. Fagsentrerte årsplaner framstår som tydelige og regulative føringer, men lærerne beskriver dem som en «vid ramme» (FG 240) eller «veldige rom» (I147) for årsplanarbeidet. Skolenes årsplaner gir undervisningens overskrifter og beskriver konkrete temaer og emner. De legger føringer for undervisningens tempo, temaenes rekkefølge og varighet. Årsplanene rammer inn lærernes handlingsrom i den videre planleggingen, men lærerne opplever dem som fleksible rammer.

Vane 2: Arver skolenes årsplaner

På begge skoler beskriver team og faglærere hvordan årsplanene blir laget i tilknytning til planleggingsdagene for neste skoleår tidlig på høsten. Da skjer «storarbeidet» (FG 128) som teamet på Fagvik uttrykker det. Teamet på Elevtopp systematiserer stoffet, velger ut passende temaer fra ulike fag og avtaler større samarbeidsprosjekter (FG 240). De ser etter, som en av lærerne på Fagvik sier, muligheter for felles prosjekter på tvers av fag (I 136). Begge team er tydelig på at arbeidet måtte være ferdig rundt skolestart (FG 240, FG 128). Teamet på Fagvik justerer kanskje årsplanen litt på våren, men de gjør ikke store endringer (FG 128). For lærerne på begge skoler er planleggingsdagene på høsten en årlig, organisatorisk vane i den overordnede planleggingen av det kommende skoleåret.

På Fagvik står «overføringsmøter» (FG 128) mellom team sentralt i årsplanleggingen. Neste års åttende team får høre hva som hadde fungert, hva som ikke var så «lurt» (FG 128) og burde gjøres annerledes. Møtene skjer hvert år i tilknytning til planleggingsdagene. Å overføre årsplanen og erfaringer til neste trinnteam er en vane i skolens årsplanarbeid. Teamet

bygger på erfaringene fra teamet før dem. På hvilke måter lærerne oversetter den gamle årsplanen, om de kopierer eller tilpasser den, vil være et underliggende spørsmål i den videre analysen. På Elevelopp blir tidligere erfaringer overført via «*faglærerrapporter*» (I 244).

Teamets ordveksling i fokusgruppeintervjuet får fram vanen og viser lærernes dilemmaer i årsplanarbeidet.

L1: Det er veldig fokus (...) på årsplanen på høsten. Altså, du blir stressa -- årsplanen skal være ferdig, bare sånn at det skal ligge noe der, liksom, som vi skulle ha gjort. Og så ser du ikke på den noe mer. Ferdig med det!

Alle: Snakk for deg selv (alle i munnen på hverandre - latter).

L1: Når skoleåret er slutt og du reflekterer over hva har vi fått gjort, hva – hva er det som ble vellykket i årsplanen? Sånn at når du har lagt et emne som skal være, så liksom OK – da skal vi ha det. Men det blir ikke brukt tid til å planlegge hvordan kan vi få dette her emnet interessant? Hva kan vi gjøre med det? Hvordan kan vi få krydra dette her så ungene syns at dette emnet blir interessant? Altså, du henter frem noe som ligger der fra før, og så kopierer du det og så mekker litt på det, og så ferdig med det. Ikke sant. Du tenker ikke noe nytt med det, egentlig.

L2: Det er jo sant –

L1: Ikke sant – hvordan vi skal gjøre det interessant. Kan vi dra på noen ekskursjoner? Kan vi gjøre noe som blir artig?

L3: Jo da, vi gjør jo DET da.

L1: Altså – ja, men jeg syns ikke at det er nok fokus på det.(...)

L4: Altså jeg tror nok at L1 på mange måter har – har et poeng. (...) Men samtidig så er det jo noe med at ... vi gjør for lite av det. Men jeg tror nok at vi gjør LITT av det der, fordi at jeg blåkopierer ikke årsplanene fra i fjor. Vi tar ting, og så justerer vi. Og så er jo (...) denne her planen som er litt grundig – Og så skal vi jo legge inn nettopp sånne ressurs- - hva fungerte, hvilke bøker, hvilke ekskursjoner, hvilke filmer, hvilke turer.. Og jo flinkere vi blir DER, så tror jeg på sikt at det KAN bli bra – enda bedre enn det er (FG 240).

Samtalen i fokusgruppeintervjuet handler om hvorvidt lærerne bruker årsplanen. Flertallets latterreaksjon tyder på at påstanden er satt på spissen. De bruker årsplanen. Den andre påstanden i samtalen om at lærerne bare kopierer tidligere årsplaner, setter fingeren på en hovedutfordring i det overordnede læreplanarbeidet. Lærerne har for lite tid til å bruke sine erfaringer, planlegge skoleåret detaljert, få «*krydret*» (FG 240) undervisningen og gjøre temaer interessante for elevene. De bare setter opp hvilke temaer undervisningen skal igjennom i løpet av året.

I årsplanarbeidet bruker teamet tidligere årsplaner, både egne og andres. Å «*mekke litt*» (FG 240) på tidligere årsplaner er blitt en innarbeidet vane som innebærer at lærerne gjør små endringer på den arvede planen. Teamet understreker at de ikke «*blåkopierer*» (FG 240), men de justerer årsplanen. Den er ikke identisk fra år til år. «*Mekking*» viser at lærerne har et handlingsrom for å legge til og trekk fra temaer på årsplanen. Hva og hvor mye de endrer, kan ikke min studie svare på³⁶. Teamet er samstemt om at de i årsplanarbeidet får jobbet for lite med hvordan undervisningen skal gjennomføres, men lærerne er splittet i synet på hvordan

³⁶ Å sammenligne årsplaner fra flere år for samme trinn kunne ha vært interesse for prosjektet. Da vil hva skolenes team la til og trakk fra på skolenes årsplaner kommet tydelig fram. Av hensynet til omfanget måtte dette sløyfes.

dette best kan ivaretas. Deres referanse til «den litt grundigere planen» handler om teamets årsplan i norsk for åttende trinn som vi skal se nærmere på i kapittel 5.4.

Planleggingsdagene utgjør en del av skolenes organisatoriske rytme i årsplanarbeidet (Knudsen & Vinge, 2003; Sveri, 2004). På begge skoler har de rutiner for samarbeidet som overfører erfaringer mellom trinnteam. Begge steder «mekker» teamene på tidligere årsplaner med vaner som er basert på en lignende institusjonalisert forståelse eller verdenssyn (Coburn, 2004). Eller sagt på en annen måte: begge teamene har internalisert vaner i årsplanarbeidet som gjør at de tar prosessene og planenens utforming for gitt. Lærerteamene arver tolkninger gjennom å «arve» årsplaner. De arver dem ikke bare fra teamet før dem, men fra teamene før dem igjen. På begge skoler er årsplanene *skolens* årsplan for trinnet utviklet over tid av de fleste lærerne på skolen. Årsplanenes temaer og emner er skolenes institusjonaliserte tolkninger av den nasjonale læreplanen. Vanene i årsplanarbeidet er kollektive, og de er delt av lærerne innad på en skole. Langt på vei er de også like på tvers av de to skolene, muligens på grunn av tilknytningen til den nasjonale læreplanen.

Bak intensjonen om å overføre erfaringer ligger tanken om å dra nytte av tidligere teams kunnskaper og erfaringer og benytte dem til å sette i gang nytenkning og refleksjon, men resultatet av det kan også bli en nesten lik årsplan. Dette utfallet av planlegging skjer i de fleste organisasjoner. Mintzberg (1995) bemerker hvordan planlegging ofte får oss til å polere gamle idéer eller kopiere andres. Dette pussige trekket går på tvers av den nytenkingen vi gjerne ønsker skal skje. Det betyr at lærerteamene, når de lager årsplaner for det kommende skoleåret, delvis resirkulerer gamle årsplaner og idéer. Samarbeidsvanene kan bidra til å konservere teamenes delte og overordnede pedagogiske planlegging.

Redskaper i årsplanarbeidet – den nasjonale læreplanen og lærebøker

Bachmann (2004) konkluderer med at flertallet av årsplanene er laget med utgangspunkt i både elevenes lærebok og den nasjonale læreplanen. Her ser jeg nærmere på hvordan lærerne bruker lærebøker og læreplanen.

Vane 3: Tematisk samsvar med lærebøkene

Samfunnsfaglæreren på Fagvik beskriver hvordan arbeidet med årsplanen blir spesielt «tidkrevende» (I 136) når de har fått nye lærebøker. Jobben tar mer tid, fordi da «må vi jo gå igjennom dem og se om de passer med – med planene. Og det skal de jo gjøre» (I 136).

Uttrykket «å passe sammen» handler om en form for samsvar mellom temaene i årsplanen og lærebøkene. Norskklæreren på Elevtopp deler forståelsen om at nye lærebøker krever en ekstra innsats av lærerne i årsplanarbeid. Hun må bruke «*tid på å bli kjent med boka*» (I 234) og «*gå litt grundigere inn i det*» (I 234). Nye bøker krever endringer i lærenes eksisterende planer, og lærerne må vite hvilke muligheter og begrensninger de gir læreplanarbeidet. Bachmann fant at 90 % av lærerne plukket temaer fra en eller flere lærebøker når de lager sine årsplaner (2004, p. 123). Det krever en gjennomgang av nye bokers samsvar med den eksisterende årsplanen, siden den kan mangle et tema eller ha et nytt. Dette viser hvordan lærebøkene kan bidra til å forme årsplanenes temaer. Skolenes oppfattende læreplan (Goodlad & et.al, 1979) har, slik skolenes årsplaner uttrykker det, et tematisk samsvar med lærebøkene.

Oversettelse 1: Årsplanenes temaer kommer fra den nasjonale læreplanen

Samtidig som lærebokvnen setter spor, er teamet på Fagvik tydelig på at de vil få elevene opp på den nasjonale læreplanens forventede nivå og oppfylle sin del av Kunnskapsløftet (FG 128). De er bevisst på kompetansemålene i læreplaner i fag. Norskklæreren på Elevtopp vil heller ikke være med på at læreboka setter temaene. Ifølge henne bruker lærerne: «(...) *lærebøker, men det er jo ikke DE – Altså vi driver jo med lesing og skrivning i norsk, ikke sant. Også tekstskapning. Det er jo ut ifra læreplanen*» (I 225). Årsplanen må samsvare med lærebøkene, men temaene kommer fra den nasjonale læreplanen. Hun beskriver hvordan de i læreplanarbeidet med LK06:

Ser vi jo i større grad på kompetansemålene, hva er det faktisk som skal gjøres, og SÅ justerer vi det ut ifra – litt ut ifra praksis, litt ut ifra bøker, litt ut ifra – ja, forskjellige ting da. Men jeg tror nok at det har – at det å ha med disse målene sånn – det var løfta mer opp da. Og mange lærebøker hjelper oss jo også med at det står at – i dette kapitlet skal du lære – dette er målene. Sånn at de også på en måte har mer fokus på det da. Og de er jo skrevet etter Kunnskapsløftet, så det skulle jo bare mangle (I 234).

Kompetansemålene får mer oppmerksomhet enn hva målene i tidligere læreplaner har fått.

Samtidig konkretiserer flere lærebøker målene og hjelper lærerne med å tolke dem.

Den erfarne norskklæreren på Fagvik tydeliggjør hvorfor den nasjonale læreplanen styrer årsplanen:

.. vi må jo se på hva er det som forventes at de kan – De blir jo testa – Det er jo liksom testpunkt eller sjekkpunkt på 4. og ... 8. og 1. på vg. (...) Så vi må jo sørge for at de er til det – kommet så langt at de kan begynne å oppnå det som står på DE nivåene. Så det er hele (...) VÅR del av Kunnskapsløftet bygd opp på (I 141).

Hun knytter relasjonene mellom årsplanen og læreplanen til ungdomsskolelærernes ansvar for elevenes måloppnåelse av kompetansemålene etter 10. trinn. Det er den nasjonale læreplanen som uttrykker hva som forventes av lærernes undervisning, og hva elevene blir testet i.

Ansvarliggjøringen for elevenes måloppnåelse preger lærernes forståelse av den nasjonale læreplanen.

Bruk av lærebøker

På begge skoler har rektorene gitt en lokal føring for arbeidet med årsplanene som handler om lærernes bruk av lærebøker.

Lokal føring 11: Lærebøkene skal ikke være rettesnor på Elevtopp

På Elevtopp beskriver norsklæreren hvordan deres rektor er påpasselig med å gå dem:

litt etter i sømmene i forhold til om vi HAR mål eller om vi har lærebok på en måte som rettesnor. Og hun vil ikke ha læreboka som rettesnor. Sånn at de årsplanene der det står (..) kapittel 5, side 72-85 på årsplanen, det er sånn fy, det vil hun ikke ha (I 234).

Rektoren er tydelig på at kompetansemålene i LK06 skal være utgangspunktet for læreplanarbeidet. Det innebærer at årsplanen ikke skal ha kapitler og sidetall fra lærebøkene. Føringen er regulativ og gir et detaljert og konkret pålegg for årsplanarbeidet til lærerne.

Oversettelse 2: Fjerner synlige referanser til lærebøker

Den lokale føringen preger, som figur 6 og tabell 6 viser, lærernes årsplanarbeid. Synlige referanser til lærebøkene er fjernet på årsplanen. Rektoren på Elevtopp er imidlertid ikke fornøyd med resultatet av det regulative pålegget, og mener at både lærere og planer er «*FOR (..) retta mot læreboka, i forhold til kompetansemålene - jeg syns ikke de kompetansemålene kommer godt nok fram der, og hvordan det skal vurderes ut fra dem (I 245)*». De er for lærebokstyrt, hvilket tilslører kompetansemålene og hvordan vurdering skal skje. Lærerne har for vane å la årsplanen og lærebøkene samsvare, hvilket gir rektoren rett i at lærerne fortsatt bruker bøkene i årsplanarbeidet, og at skolens årsplan ikke beskriver hvordan vurdering skal skje. Lærerne etterlever rektorens føring og har fjernet referansene til bøkene. Vi skal se nærmere på lærernes oversettelser i de enkelte fagene.

Lokal føring 12: Sjekker lærebøkene mot kompetansemålenes faglige innhold på Fagvik

Rektoren på Fagvik deler bekymringen til Elevtopprektoren om lærebokstyring:

Vi har vært opptatt av at vi må ha gode lærebøker. Og da er lærebokstyringa sterk.

Vi har valgt å følge ... lærebokorganiseringa og ... årsplanene som ligger i læreboka. Og tenkt at det en garanti for at vi når de faglige målene (...). Så i noen fag har vi da lagt egne planer ... Men i de teoretiske fagene så er det vel lærebokstyrt.

(..) Og vi syns ikke vi har hatt tid og kapasitet til å gå så grundig inn i læreplanene ... at vi har sjekka opp i hvor stor grad de forskjellige lærebøkene når målene eller om vi må supplere med noe /// Dette her er en

stor og tung jobb. Vi har nå fått systematisert det og laga årsplaner som jeg syns er brukbare, men vi har ikke jobba nok med det faglige innholdet i årsplanene

Men vi gjorde et forsøk i 97 da ... L97 kom ... på å bryte opp læreplanene og ... sjekke det opp mot lærebøkene og ta den som /// - Men det var en så stor oppgave at det – Nei, jeg syns det der er et dilemma (I 123).

Rektoren opplever arbeidet med læreplaner som fylt med dilemmaer. De teoretiske fagene er lærebokstyrt, men gjennom læreplanarbeidet med L97 erfarte rektoren hvor tidkrevende det er å gå grundig inn i nasjonale læreplaner. Føringsen tar en annen retning enn på Elevtopp og baserer seg på lærernes vane med å følge bøkene «årsplaner». Også her er den regulativ og rektoren forventer at lærerne kontrollerer bøkene. De forstås som indirekte læreplanbindere (Bachmann, 2005). Lærerne sjekker at alle kompetansemål er «dekket opp» av lærebøkene i faget (FG 128, I 140, I 123). Kontrollen blir skolens garanti for at elevene får undervisning i målene i LK06. Rektorens føring er detaljert og i samsvar med lærernes vaner.

Oversettelse 3: Kontrollerer bøkene samsvar med LK06 og legger til temaer

Jeg observerte at kontrollen av bøkene er langt framme i lærernes bevissthet. Den er mer enn en symbolsk handling. Den får konsekvenser for undervisningen i og med at lærere supplerer lærebøkene med egne undervisningsopplegg, der hvor bøkene ikke dekker målene (FG 128, I 123). I noen fag har skolen fortsatt lærebøker laget etter L97 (jf. kap. 4.1). Lærerne sjekker at det er et *innholdsmessige samsvar* mellom kompetansemålene i nasjonale læreplanen og lærebøkene som de baserer årsplanen på. Hvis et tema mangler, legger faglærerne til det i undervisningen. I samfunnsfag legger for eksempel faglærer til undervisning om global oppvarming, hvilket læreren begrunner med at temaet ikke står i deres gamle lærebok (OBS 143). Føringsen har bidratt til å endre læreplanarbeidet, og sikrer at undervisningen er i tråd med den nasjonale læreplanens tematiske endringer. Den tar utgangspunkt i lærernes eksisterende praksis, verdenssyn og vaner, skolens tidligere erfaringer med et lokalt arbeid med læreplanen, tilgjengelige ressurser og forståelse av lærebøkene som et uttrykk for den nasjonale læreplanen. Lærernes kollektive bevissthet om og gjennomføring av kontrollen, viser at de har et delt verdenssyn. Den lokale føringsen om kontroll av lærebøkene samsvar med kompetansemålene er i ferd med å bli en vane.

Ulike empiriske observasjoner gjør at lærere blir forstått som lærebokstyrt (Bachmann, 2004). Hvorvidt rektorene tar utgangspunktet i det sosiokulturelle³⁷ læringssynets kritiske

³⁷ Et sosiokulturelt læringssyn bygger på en antakelse om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Lev Vygotsky (1896-1934) la grunnlaget for det sosiokulturelle læringssynet. Han tar utgangspunkt i levekår, redskaper og fellesskap (Säljö, 2001). Enkelt sagt skal lærebøker motivere eleven og gi reelle muligheter til valg og deltakelse ut fra

synspunkter på lærebokens posisjon i skolen, eller i påstanden om at lærebøkene er en konserverende og konservativ kraft i læreplanarbeidet, er mer uklart (Säljö, 2001). Rektorene vektlegger at lærerne skal følge den nasjonale læreplanens kompetansemål og øke læreplanstyringen ved å minske lærebokstyringen i skolens årsplanarbeid.

For å få til det hadde de tatt i bruk ulik styring. Elevtopprektoren bruker hva Coburn (2004) kaller et regulativt pålegg. Rektoren stiller detaljerte krav til årsplanens utforming som kan kontrolleres. Den skal ikke ha referanser til lærebøkene, kompetansemålene i den nasjonale læreplanen skal være utgangspunktet og den skal vise vurdering av målene. Rektoren på Elevtopp tvinger lærerne til å velge en spesifikk utforming av årsplanen, og denne samsvarer ikke med lærebokvanen. Rektoren på Fagvik vurderer i utformingen av sin styring tilgjengelige ressurser, tidligere erfaringer, lærernes kompetanse og vaner. Læreplanarbeidet kan bruke lærebøkene, hvis de ivaretar kompetansemålenes innhold. Styringslogikken er også her regulativ i og med at den lokale føringen skal etterleves, men den er mindre detaljert. I motsetning til føringen på Elevtopp samsvarer føringen på Fagvik med lærernes lærebokvane. Jeg kommer tilbake til både styringslogikk og bruk av lærebøker. Her vil jeg foreløpig fastslå at rektorenes føringer for årsplanenes utforming blir fulgt, men bare på Fagvik får den betydning for lærernes pedagogiske praksis.

5.2 Skolens årsplaner i samfunnsfag

Læreplaner i fag er bygd opp over den samme lesten i alle fag, og et lokalt arbeid med læreplaner legger, som beskrevet innledningsvis (jf. kap. 1.1), opp til et lignende arbeid i alle fag. Her ser jeg nærmere på skolens årsplaner i samfunnsfag og i det neste avsnittet på skolens årsplaner i norsk. Skolefaget samfunnsfag er multidimensjonalt sammensatt og består av historie, samfunnskunnskap og geografi. Det er tre fagområder som har hver sine særtrekk, historie og levetid i skolen. En velkjent utfordring i forskningslitteraturen om samfunnsfagsdidaktikk er fordeling av undervisningstid mellom de tre fagområdene. Gjentatte ganger har det blitt vist at undervisningstiden fylles med en større andel historie og geografi enn samfunnskunnskap (Christophersen, Lotsberg, Knutsen, & Børhaug, 2003; Koritzinsky, 2000; Lorentzen, 1991). Undervisningen har hatt en tendens til å være faktaorientert (Christophersen et al., 2003), og har prioritert de politiske «nøytrale» fagene historie og geografi (Børhaug, 2007; Koritzinsky, 2000). Samtidig har fagets omfattende læreplan

elevens nivå, forutsetninger og evner til å konstruere egen kunnskap i sosial praksis. Det stilles krav til hvordan bøker velges og brukes, og hvorvidt en bok vil evne å gjøre dette for alle elever i en klasse eller trinn.

tvunget lærerne til å prioritere mellom mål (Koritzinsky, 2012; Snekkerhaugen, 2013). Jeg går nærmere inn på forklaringene underveis i analysen.

Et vanepreget læreplanarbeid i samfunnsfag

Vane 4: Innholdsorienterte oversettelser av den nasjonale læreplanen

Årsplanene har, som tabell 6 viser, temaer som revolusjon, rettigheter og plikter og jordas indre og ytre krefter. Bruken av temaene antyder at lærerne i samfunnsfag er orientert mot fagets innhold når de lager årsplaner. Med unntak av et storylineprosjekt på Elevtopp beskriver skolens årsplaner verken arbeidsmåter, undervisningsmetoder eller tverrfaglige prosjekter. De beskriver heller ikke hvordan det skulle jobbes med grunnleggende ferdigheter og vurdering utover tentamen og nasjonale prøver. I samfunnsfag har lærerne for vane å legge sine innholdsorienterte oversettelser av den nasjonale læreplanen til grunn for utformingen av årsplanene.

Tabell 6 Skolens årsplaner i samfunnsfag ved Fagvik og Elevtopp for skoleåret 2008/2009

Høsten 2008					
Uke	34	40	42	49	50 51
Fagvik	Revolusjon (H1), Dansketida (H2),		Fram mot ind. samfunn (H3), Livet i Norge (H4), Norge og Norden (H5)		Julebuffer
Uke	34	40	42	46	47 51
Elevtopp	Kolonitidens Amerika, den franske revolusjon, Napoleonskrigene		Organisasjoner, demokrati, samfunn, rettigheter og plikter		Jorda indre og ytre krefter, klima og klimaendringer
Våren 2009					
Uke	1	8	10	14	16 22 23 25
Fagvik	Norge, kart og kartkunnskap (G 2 og 3), Jorda og verdensrommet (G 1, 4, 5 og 9)		Rettigheter, plikter og økonomi (SK 4), Fritid (SK 06)		Europa mot slutten av 1800-tallet (H6), Imperialismens tidsalder (H7)
Uke	1	7	9	12	13 14 16 19 20 25
Elevtopp	Universet, kartet og globus		Lokalsamfunn, politiske prosesser, forbrukersamfunn, flerkulturelle samfunn	Nasjonalisme og Nasjonalstat	Den industrielle revolusjon – storylineprosjekt
					Oppsummering

Vane 5: Skeiv fordeling mellom fagområdene

Kunnskapsløftets læreplan i samfunnsfag for grunnskolen opprettholder det tredelte skillet mellom fagområdene i samfunnsfag, og jeg så nærmere på hvordan det slo ut i årsplanene. En måte å gjøre det på, er å se på fordeling av undervisningstid. På ungdomstrinnet skal elevene ha 256 undervisningstimer à 60 minutter i samfunnsfag. LK06 gir ingen føringer for hvordan undervisningstiden skal fordeles mellom fagområdene, utover at de skal sees i sammenheng

(Utdanningsdirektoratet, 2010). Jeg var tidligere inne på lærebokstyring som forklaring på manglende læreplanstyring. Her forfølger jeg påstanden at en skeiv fordeling av tid mellom samfunnsfagets tre områder, antyder at det er sammenhenger mellom lærebokstyring, læreplanstyring og lærernes vaner i årsplanleggingen.

På Fagvik fordeler årsplanen undervisningstiden som følgende (jf. tabell 6). Historie skulle foregå i 22 av skoleårets uker, samfunnskunnskapen i fem uker og geografi i åtte uker. I tillegg har planen til sammen fem uker som blir kalt buffer. Koblinger til kapitler i lærebøkene er tydelige. Bokstavene og tallene som står i parentes viste til konkrete kapitler³⁸.

En tilsvarende analyse av årsplanen på Elevtopp viser at historie er satt opp på planen i 13 uker, samfunnskunnskap i ni og geografi i 12 uker. Til slutt på årsplanen er det satt av seks uker til oppsummering (jf. tabell 6). På Elevtopp er fordelingen mellom fagområdene jevnere enn på Fagvik, men også her legger årsplanen opp til mer undervisning i historie og geografi enn i samfunnskunnskap. Ved å bla gjennom lærebøkene finner jeg at temaene på årsplanen inneholder delvis de samme begrepene som kapitteloverskriftene i bøkene, men koblingene til lærebøkene er, i tråd med den lokale føringen, mindre synlig enn hva de er på Fagvik.

Skolene fordeler tiden mellom de tre fagområdene skeivt, og de følger mønsteret som tidligere forskning har observert. Jeg ser i det følgende nærmere på om lærebokstyring kan forklare trinnteamenes prioritering av historie og geografi.

Fordeling mellom historie, geografi og samfunnskunnskap

Begge årsplanene bruker begreper som relaterer temaene til konkrete kapitler i skolens lærebøker. Det aktualiserer den velkjente og velbrukte forklaringen om lærebokstyring av lærernes klasseromspraksis (Bachmann, 2004, 2005; Bjørndal, 1982; Coburn, 2004; Haug, 2004a; Heyerdahl-Larsen, 2000; E. B. Johnsen, 1999). Christophersen et. al. (2003) forklarer den skeive fordelingen mellom de tre hovedområdene med at samfunnskunnskap er klart underrepresentert i lærebøker på ungdomstrinnet. Hvis lærere i årsplanleggingen er lærebokstyrt, så antar han at det er lærebøkernes fordeling mellom fagområdene som preger deres årsplaner, og at lærernes vaner i årsplanlegging hviler på lærebokforfatterens konserverende tolkninger av den nasjonale læreplanen (Bachmann, 2004; Christophersen et al., 2003; Haukeland, 2009).

³⁸ Hvis slitasjen på de bøkene jeg fikk låne av skolen kunne ha vært brukt som en vitenskapelig indikator, hvilket jeg vil understreke at jeg ikke har belegg for å hevde, var historieboken velbrukt, geografiboken noe brukt og samfunnskunnskapsboken så ikke ut til å ha vært åpnet.

For å undersøke om det er konserverende lærebøker som sørger for status quo i årsplanene, undersøkte jeg fordelingen mellom fagområdene i ny og gammel læreplan, i lærebøkene og i skolenes årsplaner. For å få en presentasjon av skolenes læreverk, se kapittel 4. Min analyse støtter seg på undersøkelsen som Christophersen (2004) gjorde av den nasjonale læreplanen i samfunnsfag for L97³⁹ og åtte læreverk. Jeg har gått *ett* skritt nærmere klasseromspraksisen⁴⁰ og har lagt til teamenes fordeling av tid mellom fagområdene, slik de er gjengitt i årsplanene. Gjennom å sammenstille antall mål som hvert fagområde har i læreplanene med antall sider i læreverkene og årsplanenes fordeling av uker til fagområdene, har jeg undersøkt antakelsen om lærebøkernes konservative styring.

Framstillingen (jf. tabell 7) følger metodisk Christophersens (2004) og bruker gjennomsnittet av antall sider i læreverkene. En kvantifisert framstilling av sider i bøker, antall mål i læreplaner og uker på årsplaner, har sine metodiske svakheter. Ikke minst fordi kompetansemålene er ulike (Olsen, 2008). Omfattende kompetansemål kan trenge flere sider i lærebøker enn mindre mål og mer gjøreoventerte kompetansemål trenger færre sider enn mer faktaorienterte mål, mens på årsplanen kan tidsbruken være motsatt. Antall sider et fagområde har i et læreverk kan allikevel antyde noe om tidsbruken, slik den kommer til uttrykk på årsplanene. Og om den kan forklares med lærebokstyring. Gjennom å telle antall sider i lærebøkene, viser det seg at på begge skoler har lærebøkene som de bruker i historie, flest sider. På Fagvik har samfunnskunnskap færrest sider i læreverkets tre bøker, mens på Elevtopp har bøkene i samfunnskunnskap og geografi cirka like mange sider.

De to nasjonale læreplanene LK06 og L97 har eksakt samme prosentvise fordeling av mål mellom historie, geografi og samfunnskunnskap. Læreverkernes gjennomsnittlige fordeling av sider mellom fagområdene er heller ikke endret, sammenlignet med Christophersens (2003) resultater. Geografi legger fortsatt beslag på et større antall sider i læreverkene enn hva antall kompetansemål tilsier, og samfunnskunnskap har en tilsvarende mindre andel av sidene⁴¹. Historie er ikke forfordelt i læreverkene, sett ut fra antall kompetansemål i den nasjonale læreplanen. Hvis lærerne og deres årsplaner er lærebokstyrt, vil antall uker på teamenes

³⁹ De nasjonale læreplanene LK06 og L97 er ulike på den måten at LK06 «bare» mål og ikke hovedmomenter slik L97 hadde.

⁴⁰ Metodisk er det også usikkerhet knyttet til antall uker på årsplanen og antall gjennomførte undervisningstimer. Skoler har ulike sosiale og faglige arrangementer som kinoforestillinger og idrettsdager, de gjennomfører prosjekter og heldagsprøver, hvor det forsvinner timer i fag.

⁴¹ For å ivareta at en mulig feilkilde, sjekket jeg hvorvidt Elevtopps nye læreverk laget etter LK06, kontra Fagvik sitt gamle, laget til L97, har ulik fordeling. I det nye verket har geografiandelen minket noe, men den er fortsatt større enn hva antall kompetansemål tilsier. Ellers er samfunnskunnskapsdelen blitt 1 % mindre enn i det nye verket enn hva det var i det gamle. Historie har derimot prosentvis flere sider i det nye læreverket enn i det gamle. Fordelingen mellom fagområdene er totalt sett ikke mer lik den nasjonale læreplanen i det nye læreverket enn i det gamle.

årsplaner, grovt sett, være delt i tre. Årsplanene er heller ikke entydig læreplanstyrt, siden fordelingen også da, grovt sett, ville ha vært tredelt. På begge skoler er samfunnskunnskap tidsmessig underrepresentert på årsplanene, sett i forhold til både læreverkene og den nasjonale læreplanen⁴².

Fagvik: Prioriterer historie

Tabell 7 viser hvordan de historiske temaene på Fagvik sin årsplan målt i uker, har en større andel av årsplanen enn hva antall sider i lærebøkene og antall kompetansemål kan forklare. Mens geografi, som samfunnskunnskap, har en mindre andel av ukene på årsplanen enn hva både fordelingen i læreplan og læreverk tilsier.

Elevtopp: Prioriterer geografi

På Elevtopp er fordelingen på årsplanen mellom fagområdene geografi og historie som forventet, basert på antakelsen om lærebokstyring. Her observerer jeg i tillegg undervisning i et tema som ikke står i på årsplanen. Det er et prosjekt om reiseliv og fylkene i Norge. I intervju med samfunnsfaglæreren kommer det fram at teamet har for vane å gjennomføre et geografiprojekt på hvert skoleår (I 229). Prosjektet for åttende trinn observerer jeg blir gjennomført (OBS 237, OBS 241, OBS 243). På skolens årsplan (jf. tabell 6) for de observerte ukene står det «Nasjonalisme», «Nasjonalstat «og starten på temaet om «Den industrielle revolusjonen». Geografiprojektet tar en stor andel av undervisningstiden uten å stå på årsplanen. Den arvede årsplanen stemmer ikke med teamets vaner, og observasjonene av undervisningen viser at vanene samsvarer med undervisningen. Geografiprojektet er heller ikke omtalt i læreverket. Utviklingen i skolenes bruk av tema- og prosjektarbeid analyseres nærmere i kapittel 6.1. Geografiprojektet bidrar til en forfordeling av geografi som er styrt av teamets vane. Det gir en fordeling mellom de tre fagområdene i lærernes undervisning som er skeivere enn hva årsplanen viser. Lærerne legger til mer geografi enn hva skolenes årsplan og den nasjonale læreplanen har, og det skjer på bekostning av samfunnskunnskap og historie.

Sammenstillingen i tabell 7 viser hvordan begge team i årsplanleggingen har vaner som preget deres pedagogiske praksis, utover hva lærebokstyring kan forklare. Dette er særlig tydelig i historie på Fagvik, i geografi på Elevtopp og i samfunnskunnskap på begge skoler. Fordeling

⁴² Begge skoler har buffere eller oppsummering på årsplanen. Navnene tyder på rom for repetisjon og forsinkelser. Hva som er temaet i undervisningen i de periodene, vet jeg ikke, siden de falt utenfor tidsrammen for datainnsamling.

av undervisningstid mellom fagområdene i samfunnsfag hviler på lærernes institusjonaliserte vaner i årsplanarbeidet, og de har andre og flere opphav enn læreverkenes.

Tabell 7 Oversikten viser antall sider i læreverkenes på de tre fagområdene historie, geografi og samfunnskunnskap, to læreplaners fordeling av mål på områdene og fordelingene på skolens årsplaner for åttende trinn (i prosent).

	Ungdomstrinnet L97		Etter tiende trinn LK06		Årsplan Fagvik	Årsplan Elevtopp
	Sider i lærebøker	Andel mål i nasjonale læreplanen	Sider i lærebøker	Andel mål i nasjonale læreplanen	Uker (Diff. LK06) (Diff. lærebok)	Uker (Diff. LK06) (Diff. lærebok)
Historie	34 %	35 %	35 %	35 %	55 % (+ 20 %) (+ 20 %)	32,5 % (- 2,5 %) (- 2,5 %)
Geografi	35 %	27 %	33 %	27 %	20 % (- 7 %) (- 13 %)	30 % (+ 3 %) (- 3 %)
Samfunnskunnskap	30 %	38 %	31 %	38 %	12,5 % (- 25,5 %) (- 18,8 %)	22,5 % (- 15,5 %) (- 9,5 %)
Buffer					12,5 %	15 %
	100 %	100 %	99 %	100 %	100 %	100 %
Gj.snitt. sider i alt	428		463,5			

Analysen gir ikke et fullstendig bilde av sammenhengene, men den utvider forståelsen av relasjonene mellom lærebøker, læreplan og lærernes vaner i årsplanleggingen til å være mer enn lærebokstyring. Det er ikke «bare» læreverkenes som bestemmer hvor mye tid hvert av de tre fagområdene i samfunnsfag får på årsplanene. Verkenes fordeling mellom fagområdene er likere læreplanen enn den er skolens årsplaner. Begge har en skeivere fordeling mellom fagområdene enn både læreverkenes og den nasjonale læreplanen.

Forklaringer på skeiv fordeling

I det følgende vil jeg antyde mulige forklaringer på den skeive fordelingen. Debatten er større enn hva det er rom for her, og jeg vil kort nevne hvordan vaner som fordeler undervisningstid skeivt, kan oppstå. Löfström (2003) viste i sin analyse av Posten i Sverige at den *historiske* dimensjonen er av interesse når arbeidsgruppers vaner skal undersøkes. Forklaringene på skeiv fordeling mellom fagområdene i samfunnskunnskap strekker seg fra de generelle, som realisering av den nasjonale læreplanen som ressursavhengig (Lorentzen, 1986), til fagspesifikke forklaringer hvor historie og geografi har lengre tradisjoner enn samfunnskunnskap (Lorentzen, 1986), til at det er «tryggere» å undervise i historie og

geografi enn i det mer politiske samfunnskunnskapsfaget (Børhaug, 2007)⁴³. Undervisningen i samfunnsfag er ofte også faktaorientert, hvilket gir undervisning i historie og geografi et fortrinn (Christophersen et al., 2003). Lorentzens beskrivelse av forløperen samfunnslære som «*et vedheng til historiefaget*» (1986, s 41)⁴⁴, kan fortsatt være betegnende for samfunnskunnskapens posisjon i skolen i dag.

Lærernes vektlegging av de ”nøytrale” fagene historie og geografi fremfor det mer politiske orienterte samfunnskunnskap, begrunnes gjerne med lærebøkens formalistiske utforming (Haavelsrud, 1979; Koritzinsky, 1972) og med læreplanens harmoniserende mål (Bachmann, 2004; Engelsen, 2006; Lorentzen, 1986)⁴⁵. Mikkelsen (2001) fant i en spørreundersøkelse at lærerne mente at det i samfunnskunnskap ble det lagt for stor vekt på hvordan vi skal leve sammen, fremfor temaer som politisk deltakelse, kritisk tenkning, medieinteresse, lokalt engasjement, miljø og respekt for folkevalgte. Læreplanens harmonisering og vektlegging av sosial kompetanse gjør fagområdet lite engasjerende, og historie og geografi får dermed større plass på skolens årsplaner. Flere har også påpekt hvor omfattende den nasjonale læreplanen er, hvilket tvinger lærerne til å prioritere mellom mål (Koritzinsky, 2012; Snekkerhaugen, 2013). Nordlandsforskning har vist at det også gjelder for enkelte kompetansemål i LK06 (Rønning et al., 2008). Det er påfallende at begge team prioriterer fagområdet som faller sammen med utdanningen til teamets erfarne samfunnsfaglærere, hvilket på Fagvik er historie og på Elevtopp geografi (jf. kap. 4). En lignende forklaring er at flere lærere har utdanning i historie enn i de to andre fagområdene, men undersøkelse av lærernes kompetanse i faget finner ikke skiller mellom tre fagområdene (Lagerstrøm, 2007). Samlet får forklaringene fram hvordan fagets tradisjoner preger læreplanarbeidet på måter som strekker seg langt utover det som kan tilskrives «*uvanene*» til et enkelt lærerteam eller en enkelt faglærer.

⁴³Børhaug (2007) beskrev i sin doktorgrad fra 2007 om «Demokratisk oppdragelse» hvordan undervisning i samfunnskunnskapstemaet politikk, ofte er gammelmodig, til tider moralsk og har få kritiske synsvinkler. I samfunnsfag får da «trygge fag» som historie får dominere, selv om politikk får mer rom i faget i Norge enn andre land.

⁴⁴ Samfunnskunnskap er det nyeste fagområdet og ble for første gang et eget undervisningsfag på ungdomstrinnet med innføring av Læreplanen for forsøk med 9-årig skole i 1960 (L 60) (Lorentzen, 1986). Diskusjonene omkring samfunnsfag ved utarbeidelse av denne læreplanen var ifølge Lorentzen (1986) nettopp samfunnskunnskap sin stilling i forhold til historie og grad av sammenbinding mellom de tre fagområdene. Faggrensene ble beholdt i både L 60 og Mønsterplanen av 1974 (M 74) (s193).

⁴⁵ Skolen og læreplanen er et partipolitisk nøytralt prosjekt hvor harmoniserende begreper og mål dominerer (Engelsen, 2006; Bachmann, 2004).

Vane 6: Oversetter lærebøker – trekker fra deler

Den skeive fordelingen mellom fagområdene får meg til å gå dypere inn i lærernes vaner i årsplanarbeidet og vanenes relasjoner til læreverkene. Årsplanen til Fagvik i samfunnsfag har lærebøkens kapitler i parentes. Det gjør det lett å se hvilke temaer lærerne har valgt, og hvilke av bøkens temaer de har valgt vekk. I historie er alle kapitler fra læreboka representert på årsplanen, i geografi mangler kapitlene seks, syv og åtte og i samfunnskunnskap mangler kapitlene en, to, tre, fem og syv. Kapittel fem i samfunnskunnskap handler om *kommune og fylkeskommune*. Det blir ifølge Fagvikteamet (FG 128) gjennomført i valgår. Funnet er i samsvar med hva både Lorentzen (1986) og Christophersen (2004) har funnet. Dette temaet blir ivaretatt av undervisning på andre årstrinn.

Årsplanen på Elevtopp gjør det mer krevende å undersøke relasjonene. Lærerne følger rektorens lokale føring (I 234), og årsplanen har ikke referanser til lærebøkene. Ved å sammenligne læreverkets temaer med årsplanens temaer, finner jeg også her et tematisk samsvar mellom årsplanen og lærebøkene. Kapitlet i historieboka som heter «*Alle mennesker er født like*» handler for eksempel om årsplanens tema «*Kolonitidens Amerika*». I historie gjenfinner jeg ikke kapittel syv om «*Emigrasjon til Amerika*» eller kapittel fire om «*Norges gang fra en union til en annen*» på årsplanen.

I geografi er det uklart hvilke deler av kapitlene tre til seks som læreren bruker for å dekke årsplanens tema om «*Jorda indre og ytre krefter, klima og klimaendringer*». Til temaet er det satt av fem uker på årsplanen. Kapittel tre om «*Været*», kapittel fire om «*Den urolige jordskorpa*», kapittel fem om «*Erosjon, transport og avleiring*» kapittel seks om «*Klima og vegetasjon*» handler alle om temaet. Tilgjengelig tid og underoverskriftene i læreboken antyder at kapittel tre, samt deler av fire og fem, er valgt bort. Den nasjonale læreplanens tema om befolkningsutvikling har læreboka i kapittel syv kalt «*Norges befolkning*». Det er ikke med på skolens årsplan⁴⁶.

Lærerne tolker og oversetter både den nasjonale læreplanen og lærebøker, og faglærerne på de to skolene oversetter dem ulikt i samfunnsfag. Her kan jeg fastslå at lærerne velger vekk eller trekker fra kapitler eller deler av kapitler i lærebøkene. Det bekrefter at lærernes læreplanarbeid ikke bare er lærebokstyrt. Sett opp mot debatten om lærebokstyring, er det et vesentlig poeng i seg selv. Om lærerne også velger vekk eller trekker fra deler av kompetansemålene, er en annen diskusjon. Poenget har ikke vært å se etter manglende

⁴⁶ En mulighet for studien hadde vært å se på arbeidsplanene for hele skoleåret og sett på hvilke deler av læreverket de har inkludert.

opplæring, men å utfordre antakelser om lærebokstyring. Å trekke en konklusjon om manglende opplæring vil kreve observasjoner av undervisning i faget over tre år og se på disse opp mot kompetansemålene.

Lokale føringer 13: Rutiner for klasseråd og atferds- og sosialiseringprogrammer

Undervisning i andre fag kan ivareta de kapitlene og kompetansemålene som framstår som utelatt fra skolenes årsplaner. Et av målene i samfunnskunnskap handler om demokrati (Læreplan i samfunnsfag, vedlegg 5). I Norge blir klasseråd sett på som opplæring i demokratiske ferdigheter. I læreverket handler kapittel 1 i samfunnskunnskap om klasseråd. Ifølge skolenes planer for fag- og timefordeling skal norsktimene ivareta klasseråd på Fagvik, mens basislærerne (kontaktlærere) har det ansvaret på Elevtopp. På begge skolene er det *bestemt* at klasseråd skal ivaretas i andre timer og fag enn samfunnsfag.

Andre hendelser som overlapper med temaer om sosial kompetanse og sosialisering, er skolenes deltakelse i MOT på Fagvik og i Respekt på Elevtopp. Deltakelse i atferds- og sosialiseringprogram er en avgjørelse *fattet* av skoleledelsen. Skolene har regulative og detaljerte rutiner som bestemmer at undervisning i sosial kompetanse skal skje i andre timer og på andre måter enn i de timene som på timeplanen heter samfunnsfag. Tidligere undersøkelser om nedprioritering av samfunnskunnskap har ikke fanget opp disse lokale og strukturelle føringene. De er ikke synlige i lærebøker, i skolenes årsplaner eller i faglærernes undervisning, men de fører til at kompetansemål ivaretas av andre fag og på andre arenaer. De bidrar til at lærerne velger vekk de delene av målene i samfunnsfaget og de delene av lærebøkene som overlapper med rutinene.

Skolenes årsplaner i samfunnsfag er ikke er lærebokstyrt, selv om de framstår som lærebokavhengige. Mulige forklaringer er *fagets* multidimensjonalitet og historiske *særtrekk*, *arvede* årsplaner, *omfattende* læreplaner og lærebøker, samt *skolers føringer og rutiner* for deltakelse i atferds- og sosialiseringprogrammer og fordeling av ansvar for kompetansemål om sosial kompetanse til andre fag og lærere. Det viser at den velbrukte forklaringen om lærebokstyring er for enkel for å forstå mekanismene i læreplanarbeidet i samfunnsfag. I tillegg til de tradisjonelle forklaringer som ressurser, lærebøker og læreplan, antyder studien at flere av lærernes vaner har opphav i fagets historiske tradisjoner, teamets fagspesifikke vaner og lokale rutiner.

5.3 Skolenes årsplaner i norsk

Norskfagets særtrekk handler om fagets gamle spenning mellom de fire dimensjonene kultur, kommunikasjon, danning og identitet (Smidt, 2009). De gir vide rammer for læreplanarbeidet i norsk, og faglærerne i norsk opplever at alt blir «*dytta inn i*» (I 225) i norsktimene.

Vane 7: Innholds- og ferdighetsorienterte tolkninger

Skolenes årsplaner i norsk er en del av skolenes fagsentrerte årsplaner. De blir, som i samfunnsfag, laget i tilknytning til de felles planleggingsdagene. De følger, som det fremgår av tabell 8, skolenes delte vane i årsplanarbeidet med å fordele temaer og emner utover skoleåret. De beskriver både undervisningens tematiske innhold og hvilke ferdigheter elevene skal utvikle og tilegne seg. I norsk har skolenes årsplaner hvis vi sammenligner med samfunnsfag, hva Smidt (2009) kaller en ferdighetsorientering. De er formalt orientert (Klafki, 2001), hvilket betyr at flere av emnene legger mer vekt på hvilke ferdigheter eleven skal tilegne seg enn deres tematiske innhold (Skjærseth, 2009). Norskfaget har imidlertid tradisjon for å ha hovedansvaret for lesing og skriving (Skjærseth, 2009).

En av lærerne uttrykker hvordan norsk: «*alltid er et redskapsfag i forhold til at de (elevene, mitt tillegg) skal lage plakater og skrive ting, og lage brosjyrer*» (I 225). En stor del av faget handler om å lære elever å bruke ulike redskaper eller utvikle ferdigheter som for eksempel å *gjenkjenne de språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke dem i egne tekster* (Læreplanen i norsk, vedlegg 4). Et spørsmål jeg vil forfølge, er om kompetansemålenes utforming og LK06 sin vektlegging av de

Tabell 8 Skolenes årsplaner i norsk ved Fagvik og Elevtopp for skoleåret 2008/2009

Høsten 2008								
Uke	33	38	39	40	42	43	44	51
Fagvik	Gamle guder og barske vikinger		Pest og plage		Skrive rett (og slett)		Oppdiktet fra ende til annen Tentamen	
Uke	34 40			42 51				
Elevtopp	Lesing, studieteknikk, kildekritikk, ord, bilde, lyd. <u>Nynorsk</u> ; bli kjent med språket gjennom lesing.			Muntlig kommunikasjon <u>Sjangerlære</u> ; tegneserier, eventyr, fortelling, lyrikk Mappevurdering				
Våren 2009								
Uke	1	4	5	11	12	23	24	25
Fagvik	Si det - tegn det		Ikke til å tro!		Feng meg, fang meg		Buffer	
Uke	1 7		9 14			16 25		
Elevtopp	Saktekster. <u>Nynorsk</u> ; vi begynner å skrive		<u>Særemne</u> : forfatterskap			Skrive, lese, diskutere, oppsummere Mappevurdering		

grunnleggende ferdighetene⁴⁷, kan ha forsterket denne dimensjonen i norskfaget. Det vil i så fall bety en forsterkning av de nasjonale føringene.

Elevtopp - mer ferdighetsorientert enn Fagvik

Skolens årsplan i norsk på Fagvik har som tabell 8 viser, innholdsorienterte temaer som for eksempel *Gamle guder og barske vikinger*. På Elevtopp har skolens årsplan nesten bare ferdighetsorienterte emner om teknikker og sjangere og lite tematisk innhold. Hvis vi sammenligner de to planene med hverandre beskriver Fagviks årsplan i norsk få ferdigheter, mens Elevtopps årsplan er utydelig på innholdet. En mulig forklaring som er i tråd med lærebokvanen, er at læreverkets basisbok på Elevtopp er mer ferdighetsorientert enn hva verket er på Fagvik, eller at lærerne på Fagvik er mer innholdsorientert i sine tolkninger enn lærerne på Elevtopp. Den siste mulige forklaringen jeg vil nevne, er hvordan skolene bruker læreverkene i norsk. Basisboken i læreverket på Elevtopp konsentrerer seg om de ferdighetsorienterte sidene av norskfaget, mens verkets tekstbøker ivaretar den tematiske progresjonen. Skolen har grunnet dårlig økonomi, bare kjøpt inn tekstbøkene til lærerne og ikke til elevene. Lærerne må kopiere opp tekster til elevene når de skal bruke dem (I 244). Det kan bidra til å forklare at de temaorienterte delene av kompetansemålene er mer fraværende på årsplanen til Elevtopp enn hva de er på Fagvik.

I en uformell samtale med en annen norsklærer på Elevtopp kommer det fram at basisboken, i tråd med lærerens forståelse av Kunnskapsløftet er ferdighetsorientert, og spesielt god på

⁴⁷ Smidt (2009) plasserer de grunnleggende ferdighetene i kommunikasjonsdimensjonen.

lesing og fagartikkel⁴⁸. Den har et «skjelett» som må fylles ut (Feltnotat 260309). Det bekrefter min forståelse av basisboken som ferdighetsorientert, og at den kun ivaretar deler av kompetansemålene i norsk. Det antyder at basisbokens utforming har betydning for skolens årsplan ved Elevtopp. Forskjellene mellom skolens årsplaner i norsk henger sammen med lærernes valg av læreverker, hvilke deler av læreverket lærerne bruker og hvilke deler av læreverket skolens økonomi har tillatt innkjøp av til elevene. Samtidig har LK06 sin vektlegging av grunnleggende ferdigheter preget utformingen til kompetansemålene og lærebøkene, og antakelig også lærernes tolkninger. Igjen aktualiseres relasjonene mellom lærebokstyring, læreplanstyring, vaner og ressurser og deres betydning for læreplanarbeid. Mitt hovedpoeng er at norsk, sammenlignet med samfunnsfag, har ferdighetsorienterte årsplaner. Lærerne på begge skoler har for vane å vektlegge ferdigheter i norsk. Sett i sammenheng med norskfagets kjente spenning mellom dannelse og ferdighet, og LK06 sin vektlegging av grunnleggende ferdigheter, er det ikke overraskende. Hvorvidt skolens årsplaner i norsk er mer ferdighetsorienterte enn før, kan ikke denne studien svare på. Skolens årsplaner er ulike, og Elevtopp sin årsplan er mer ferdighetsorientert enn Fagviks.

Vane 8: Lite synlige læreverker

Første stoppested for å undersøke lærernes ferdighetsorienterte vaner i norsk, er lærebøkene. De er presentert i kapittel 4. På samme måte som i analysen av samfunnsfag, går jeg systematisk igjennom lærebøkene i norsk og ser etter samsvar mellom lærebøkene og årsplanene. Ingen av årsplanene i norsk har lærebøkens kapittelnummer i parentes. Noen emner på skolens årsplaner gjør enkelte kapitler i læreverkene mer aktuelle enn andre, men de er ikke som i samfunnsfag nesten identiske med kapitteloverskriftene. Det er vanskeligere å gjenfinne lærebøkene på årsplanene i norsk enn hva det er i samfunnsfag. Bachmann (2004) fant at norsklærere bruker flere lærebøker i sin planlegging. Mine norsklærere gir ikke uttrykk for det, men en sier at hun bruker «*læreboka en del, men jeg gjør jo like mye alt mulig annet*» (I 225). I samfunnsfag legger lærebokens «*naturlige progresjon*», som jeg var inne på foran, i større grad «*premisses*» (I 225) for hvor temaer blir plassert, enn hva de gjør i norsk. Norsklæreren på Elevtopp mener læreplanarbeidet i norsk har et større handlingsrom enn samfunnsfag, siden læreverket i mindre grad binder norskfagets progresjon. Samtidig er lærerens utsagn om at mye «*går jo igjen i de tre årene*» (I 225) og er en «*repetisjon*» (I 244),

⁴⁸ Artikkelen er et tydelig element i dagens læreplan i norsk. Under hovedområdet skriftlige tekster står det at et av målene «*for opplæringen er at eleven skal: lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri*» (Vedlegg 4).

en indikasjon på at spiralprinsippet brukes som tilnærming til læreplanarbeid i norsk.

Spiralprinsippet forstår jeg i tråd med Imsens (2005) definisjon av Bruners tese hvor en og samme idé gjentas i en stadig mer avansert form i løpet av ungdomstrinnet.

Ferdighetsorienterte kompetansemål krever at emner gjentas. En forklaring er norskfagets særtrekk. Lite synlige lærebøker på årsplanene antyder at norsklærerne bruker lærebøkene på en annen måte enn samfunnsfaglærerne. Læreres bruk av lærebøker viser hvor vide eller strukturerte rammer et fag har (Bachmann, 2004). I hennes undersøkelse lå norsk lå midt på treet, hvilket Bachmann forklarer med fagets vide rammer. De gir lærerne et større handlingsrom. Andre forklaringer er at norsklærere har høyere utdanning og mer kompetanse i læreplanarbeid. Både lokale og nasjonale føringer har lagt mer vekt på læreplanarbeid i norsk, og skolene har flere planer i norsk (jf. figurene 4 og 5). Det antyder at lærerne har hatt flere muligheter, og mer tid og ressurser til læreplanarbeidet i norsk. Foreløpig kan jeg fastslå at lærernes vaner i årsplanleggingen og bruk av lærebøker er ulike i norsk og samfunnsfag.

5.4 Teamenes årsplaner i norsk

Teamenes årsplaner i norsk er laget av norsklærere på årstrinnet i fellesskap, og deres opphav skiller seg fra det skolens tradisjonelle årsplaner har. På Elevtopp er teamets årsplan i norsk en del av kommunens og skolens system for lokale læreplaner. Den er en del av skolens treårige lokale læreplan i norsk for åttende årstrinn. Norsklærerne på trinnet har tilpasset denne delen for å oppfylle rektorens forventninger til lærernes læreplanarbeid (I 225). På Fagvik er teamets årsplan i norsk et frivillig læreplanarbeid initiert av de tre norsklærere på åttende trinn for å «*knekke koden*» (I 141) til det nye læreverket.

Nye impulser i læreplanarbeidet i norsk

Før jeg ser nærmere på teamenes årsplaner i norsk, vil jeg trekke fram to funn som viser en utvikling av lærernes vaner i årsplanleggingen. Impulsene til å utvikle årsplanarbeidet i norsk kommer i det ene funnet fra læreverket og i det andre fra den nasjonale læreplanen.

Læreverkets ressursperm

Skolens nye læreverk er laget etter LK06. Disse læreverkene har endret sine tidligere lærerveiledninger til ressurspermer. Den erfarne norsklæreren på Fagvik syns det er «*uvant*» med en lærerveiledning som gir «*lite instruksjoner*» (I 141), mangler «*brukermanualen*» (I 141) og

bare har noen tips, ideer og ekstra oppgaver. Lærernes første tanke var at den er «*elendig*» (I 141).

Til sin overraskelse opplever de tre norsklærerne på Fagvik at den nye utformingen er «*egentlig veldig bra. For da måtte vi bruke oss sjøl i mye større grad*» (I 141). Ressurspermen krever at lærerne tar i bruk egne og hverandres erfaringer og kunnskaper og stoler på disse (I 141). Den har ikke som tidligere veiledere, oppskrifter for undervisningen, og lærerne må selv bestemme når de skal ta i bruk de ulike ideene og sette dem inn i en sammenheng. Lærerne blir inspirert av utformingen som stiller krav til dem om å gjøre et selvstendig arbeid, og ressurspermen bidrar til å utvikle deres vaner i læreplanarbeidet i norsk.

Ifølge Skjelbred (2007) beskriver lærerveiledninger samtidens pedagogiske idealer og praksis. I ressurspermene har lærebokforfatterne forsøkt å ivareta LK06 sin intensjon om å gi lærerne et økt handlingsrom, og de har ikke laget detaljerte undervisningsopplegg. Funnet aktualiserer spørsmålet som Bachmann (2004) har reist, om hvorfor læreverk ikke systematisk brukes til å få i gang utviklingsarbeid. Fremfor å ensidig vektlegge lærebokstyring som problematisk, kan utformingen av læreverkene og hvordan de kan utvikle læreres vaner, få oppmerksomhet.

Et kompetansemål fra den nasjonale læreplanen i norsk

Nasjonal føring 14: Et kompetansemål i norsk om fordypning

På Elevtopp har skolens årsplan i norsk et emne som het *Særemne: forfatterskap*.

Norsklæreren omtaler hvordan:

Ja, fordi at det er jo veldig direkte fra Kunnskapsløftet, ikke sant, de tre målene, at de skal fordype seg i tre emner. (...) Og vi har jo fordelt det litt sånn som vi har tenkt var enklest. Altså, vi har tatt forfatter som første, for det er litt lettere enn å begynne å dissekere og diskutere språk og sånn (I 244).

I kompetansemålet står det at eleven skulle kunne «*presentere resultatet av fordypning i tre selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært tema og et språklig tema*» (Læreplan i norsk, kompetansemål etter 10. trinn, vedlegg 4). Koblingene mellom mål, planer og observert undervisning (OBS 239) er tydelige. Den nasjonale læreplanens kompetansemål er konkretisert i skolens lokale læreplan i norsk, teamets årsplan i norsk (jf. tabell 10) og i årsplanen (jf. tabell 8). Lærerne har fordelt kompetansemålets tre temaer på ungdomsskolens tre trinn i sin lokale læreplan. De har plassert forfatterskap på åttende, litterært på niende og språklig på tiende. Lærerne har brukt og konkretisert et kompetansemål slik som den hierarkiske implementeringskjeden legger opp til. I denne studien er dette det eneste eksempelet på et slikt læreplanarbeid.

Målet er konkret på temaer, mulig progresjon og elevers medbestemmelse, samt delvis arbeidsmåte og sluttprodukt. Verbet å *presentere* gir assosiasjoner til å holde et framlegg. Det er opp til lærere og elever når fordypning skal skje i hvert av kompetansemålets tre temaer, hvilke forfattere og produktets utforming. Målets utforming har hatt betydning for lærernes konkretisering i praksis. Generelt blir kompetansemålene kritisert for å være vide og utydelige (Isnes, 2007; Rønning et al., 2008), men dette målet gir lærerne på Elevtopp tilstrekkelig informasjon og er detaljert utformet.

Oversettelse 4: Kompetansemålet utvikler den tidligere særoppgaven

En av lærerne beskriver hvordan målet er i samsvar med en tidligere vane som L97 fjernet:

Også er den jo også kommet tilbake – denne her – jeg liker også det at denne her fordypningsoppgaven i norsk har kommet tilbake. (...) Vi hadde jo særoppgave før i verden – Og så forsvant jo den i L97, der sto det ingen ting om noe – (...) Men altså noen av oss var jo litt sta og holdt på at vi syntes det var litt OK med sånne – (...) Men nå er den jo på en måte inn igjen, og det kjenner jeg – at jeg tror det er litt viktig det, å ha en oppgave som er litt fordypning, der de må jobbe en del individuelt, på egen hånd (...). Og mange av elevene har jo gitt uttrykk for det at de synes det har vært artig å jobbe med noe som har liksom tatt litt tid, og som på en måte ikke har vært lekse, ikke sånn lekse (...) Så det er også en konkret ting som faktisk nå er tilbake igjen da (I 244.)

Disse norsklærerne opplever at LK06 har gjeninnført særoppgaven. Flere av dem gjennomførte særoppgaven, også under L97. Deres pedagogiske argumenter for særoppgaven er at den gir elevene variasjon fra det daglige arbeidet. Elevene blir utfordret til å jobbe individuelt over tid, på en annen måte enn når de gjør lekser, og flere elever synes det er artig. Kompetansemålet samsvarer med hva Coburn (2004) kaller lærernes verdenssyn og vane. Det ansører lærerne til å etterleve kompetansemålet. Utformingen til målet har bidratt til å utvikle lærernes tidligere vane med ha en særoppgave i løpet av ungdomsskolen til å ha tre fordypningsoppgaver, en på hvert årstrinn, i løpet av ungdomsskolen.

Fagvik: Nytt læreverk og teamets årsplan

Den erfarne norsklæreren vektlegger i sine beskrivelser av sammenhengene mellom skolens årsplan og teamets årsplan i norsk den rekkefølgen som planene blir laget i og det nye læreverket. «*Årsplanen lager vi først, for da plasserer vi bare emnene. For det måtte vi jo gjøre ganske tidlig. For da hadde vi ikke blitt skikkelig nok kjent med boka her, for det var et helt nytt verk*» (I 141). Teamets årsplan i norsk blir derimot ferdigstilt først et par måneder ut på høsten (I 141). Lærerne må bli kjent med det nye læreverket før de kan lage en detaljert plan for undervisningen. Inspektøren utdyper hvordan lærernes arbeid med planene tar tid og blir «*omfattende fordi bøkene var veldig annerledes. De måtte gjøre store endringer*» (S 131). Læreverkets nye utforming stiller krav om endringer i lærernes læreplanarbeid. Lærere må

danne seg en oversikt og en forståelse av verket for å se dets muligheter og begrensninger før de evner å lage teamets årsplan i norsk som er vist i tabell 9. Lærebøker er sentrale redskaper i undervisningen, og det er først gjennom utprøving at deres nye tilnærminger blir synlige for lærerne. Nye og annerledes lærebøker utfordrer lærerne og stiller krav om en grundigere planlegging.

Tabell 9 Et utsnitt av teamets årsplan i norsk ved Fagvik. De utvalgte emnene observerte jeg undervisning i.

Emne	Lære	Gjøre/skrive	Lese	Lesebok, utvalg
Si det – tegn det	Media Reklame	Reportasje Tegneserie Se tegnefilm	Tekst, tegn og bilder Avis Tegneserier	Vi får avis fra NN i denne perioden
Ikke til å tro!	Fantastiske fortellinger	Fortellinger Skrive fortellinger Se film	Fantastiske fortellinger Fantasy Harry Porter Når virkeligheten overgår fantasien	Phenomena – profetiens utvalgte Parados øye Slangens gåve Fantasy – fra bok til film Er Robin Hood en virkelig person eller en myte? Robin Hood og hans menn Dracula – M. Greenwood Dracula – B. Stoker
Feng meg, Fang meg	Skrive Mer grammatikk	Variere fortellermåter Tekstskrivning Se film	Bruke ulike fortellermåter	Dei penaste jentene på TV Zeina & Nalle og kjærligheten Jentelus Bølgebiter Eg står her og skal slå opp med ei jente Fucking Åmål Saynab – Min historie Ein annleis dag La den rett komme inn Ingen i verden Når noen du er glad i dør I taket lyser stjernene Nattens sønner Frosten kom tidlig Hør'a

Nynorsk jevnlig og gradvis økende i mengde og vanskegrad

Teamets årsplan i norsk har på Fagvik som tabell 9 viser, fem kategorier. De er *emne*, *lære*, *gjøre/skrive*, *lese* og *leseboka, utvalg*. Under kategorien *emne* står temaene til skolens årsplanen i norsk. Kategorien som beskriver hva elevene skulle *lære*, inneholder temaer eller ferdigheter fra læreverket som dekker emnene (I 141), og i kategorien *gjøre eller skrive* er mulige læringsstrategier og arbeidsmåter beskrevet. Til de fleste emnene er det i kategorien *lesebok, utvalg* plukket ut aktuelle tekster fra læreverkets tekstsamling. Nederst på teamets årsplan i norsk står det at det skal være nynorsk jevnlig og gradvis økende i mengde og vanskegrad. *Nynorsk* beskrives ikke på skolens årsplan.

Teamets årsplan i norsk har tydelige koblinger til læreboka i norsk. *Emne* kategorien følger nesten kapitlenes rekkefølge i basisboken, og stikkordene under *lære* ligger nær hovedoverskriftene. For eksempel følger emnet *Ikke til å tro!* samme rekkefølge som kapittelet om *Fantastiske fortellinger* i læreboka er sekvensert i. Punktene under å *lese* samsvarer med underoverskriftene. Hvert emne inneholder i tillegg *andre momenter* enn de som står i det aktuelle kapitlet. Disse er for eksempel grammatikk, nynorsk og lesetekster.

Oversettelse 5: «Avkoder» læreverket og oppfyller den nasjonale læreplanens intensjoner

Teamets årsplan i norsk gjør det enklere for lærerne å orientere seg i læreverket (I 141).

Utfordringen i arbeidet var å finne en god balanse mellom lærebokens tre hovedredskaper:

Leseredsaker og skriwereksaker og muntlig redskaper, på en måte. Sånn at vi satt ei stund og prøvde å tenke – vi må greie å få til.. å koble det sånn at til hvert emne, naturlig emne, så er det en bolk med lese, skrive- og muntlige ferdigheter som knyttes naturlig sammen (I141).

Å avkode læreverket betyr å få satt sammen verkets ulike deler til naturlige og helhetlige emner, hvor det er en god balanse mellom «å skrive og lese og det å få brukt språket muntlig» (I 141). Norskklærerne beskriver avkodingen som krevende, og hvordan de lagde flere utkast før de fikk til *en tolkning* av verket som de var fornøyd med og som «*oppfylte alle intensjonene i læreplanen*» (I 141). De har lagd en årsplan som bruker hele læreverket og som oppfyller og ivaretar den nasjonale læreplanens intensjoner. Den blir ifølge den erfarne norskklæreren en «*sikring*» (I 141) for at lærerne får med seg alle endene, og den fungerer som den kontrollen Helle (2004) sier årsplaner ofte gjør. Norskklæren understreker at: «*Når vi setter det opp sånn, så er du sikra at du har – du har oppgaver, du har både brukt leseboka, du har brukt lesestoffet, fagstoffet i boka, og du har – gjøre skriveoppgaver*» (I 141). Hun savner en lignende plan i norsk på tiende trinn, siden hun mangler en oversikt over hva læreren som hadde klassen før jul, har gjort (I 141).

Vane 9: Rom for tilpassing av teamets årsplan i norsk til klasser og elever

Den ene norskklæreren beskriver hvordan de utvalgte tekstene under det enkelte emne skal brukes i praksis. «*Hvis det er en klasse som er gira på å lese, kan du ta flere, og hvis det går tungt å få lest i en klasse, kan du lese færre*» (I 141). Lærernes underliggende vane er at teamets årsplan må gi den enkelte faglærer muligheter for å tilpasse undervisningen til forskjellige klasser. Norskklærernes felles plan må ikke bli en tvangstrøye. Den må ha rom for den enkelte lærers fortløpende vurderinger av elevenes forutsetninger i en konkret klasse. Læreren berører et utfordrende dilemma når lærere i fellesskap skal planlegge undervisning i flere klasser. Å følge en årsplan som detaljert beskriver hvor mange og hvilke tekster en

klasse skal lese i norsk, kan standardisere undervisningen og gi den enkelte faglæreren få muligheter til å tilpasse hvilke tekster og antall tekster til klassens opplæringsbehov. Norsk læreren gjør også faglige vurderinger om utvikling av «*progresjon*» i elevens «*tekstforståelse*» på åttende trinn (I 141). Det sentrale dilemmaet i norsk lærernes læreplanarbeid er hvordan de samtidig kan ivareta og forene to ulike vertikale føringer: et lokalt arbeid med læreplaner som setter standarder, og ha rom for tilpasset opplæring i den enkelte klassen og av den enkelte eleven.

Kreativitet, eierforhold og forståelse

Norsk læreren forteller litt leende hvordan de i prosessen med å lage teamets årsplan i norsk, fant på «*tøyseemnenavn*» og var litt «*småkreativ*» (I 141).

For vi tenkte veldig mye når vi laga denne her, så vi har på en måte tatt – gjort ferdig diskusjonene, vi har lagt opp linjene. Vi ser tråden og sammenhengene. Og det er vel kanskje DET som er det viktigste med den jobben, å bryte et sånt læreverk til en sånn plan (I 141).

Tøysenavn vitner om at lærerne har brukte seg selv kreativt og fått et *eierforhold* til både prosess og plan. Gjennom å delta, tenke og diskutere har de oppnådd en felles forståelse. Det gjør den detaljerte planleggingen utover året lettere, siden mye allerede er avklarte i teamets årsplan. Gjennom å «avkode» læreverket og utvikle teamets årsplan i norsk som er mer detaljert enn skolens årsplan i norsk, har lærerne fått et mer *felles* grunnlag for undervisningen enn hva de tidligere har hatt. Gjennom å samarbeide har de delt pedagogiske tanker og erfaringer med hverandre. Norsk lærerne erfarer at den lærebokinspirerte og selvutviklede årsplanen har forenklet deres daglige og ukentlige planarbeid. Den fungerer som et avklart og delt utgangspunkt for deres videre pedagogiske planlegging. Lærerne har utviklet sin kompetanse i læreplanarbeidet med LK06 og fått en dypere forståelse av den nasjonale læreplanen gjennom å delta i et læreplanarbeid som de har et eierforhold til. Lærerne har utviklet en felles forståelse av læreverket og læreplanen, og av hvilken betydning de har for deres pedagogiske praksis. Prosessen har utviklet både deres kollektive verdenssyn (Coburn, 2004) og deres translasjonskompetanse (Røvik, 2007).

Læreren mener at det vil gå raskt å lage en tilsvarende årsplan i norsk for niende trinn (I 141), siden de nå har en mal og kan bruke sin kompetanse til å utvikle lignende årsplaner i norsk på de to andre trinnene. Læreren løfter fram vanen med å gi årsplaner videre til neste trinnteam:

Det kan jo være greit å gi den til neste års 8. trinn og ... Og kanskje utfordre dem på å bygge ut den eller ommøblere den eller ... gjøre andre – Rekkefølgen kan jo være annerledes. Men å fjerne så veldig mye, tror jeg de kanskje sliter med, for da begynner vi med å slite med å oppfylle intensjonene. Men de kan for eksempel legge større vekt på drama (I 141).

Den eksisterende organisatoriske vanen kan bidra til å institusjonalisere teamets årsplan i norsk i læreplanarbeidet. Jeg avsluttet datainnsamlingen før overføringsmøtet ble avholdt og vet ikke om planen blir gitt videre. Utsagnet beskriver også hvilket handlingsrom som norsklæreren mener andre lærere vil ha i et videre læreplanarbeid med teamets årsplan. De kan stokke om på emnenes rekkefølge, gjøre planen mer detaljert og vektlegge andre arbeidsmåter og undervisningsmetoder, men deres handlingsrom er lite når det kommer til hvilke emner og temaer som teamets årsplan må inneholde for å oppfylle den nasjonale læreplanens intensjoner.

Teamets årsplan får fram hvordan faglærernes vaner i årsplanleggingen av faget norsk er i bevegelse. Samarbeidet mellom dem har utviklet en delt forståelse. Arbeidet har fått dem til å ta i bruk av egne erfaringer i læreplanarbeidet, og de har tilegnet seg kunnskaper om grunnleggende ferdigheter og LK06 sine faglige momenter. Deres kreative handlinger for å avkode et nytt læreverk har ført til en mer omfattende årsplan i norsk. I arbeidet har lærernes eksisterende verdenssyn og vaner vært utgangspunkt for oversettelsene. Det samsvarer derfor med lærernes vaner som å ha rom for å tilpasse undervisningen til konkrete elevgrupper og med lærebokvanen. Lærerne har fått legge premissene, og de har utviklet sine vaner i prosessen. Det har gitt dem en ny forståelse. Hvis de viderefører teamets årsplan til neste års åttende team og tar med seg logikken i læreplanarbeidet til niende og tiende trinn, kan teamets årsplan i norsk ha utviklet lærernes oversettelser og vaner. Den kan ha blitt til skolens institusjonalisert praksis for årsplanlegging i norsk og legge grunnlaget for hvordan den nasjonale læreplanen i norsk vil bli oversatt på Fagvik i årene framover. Det frivillige arbeidet som er utløst av et nytt og annerledes læreverk, kan utvikle lærernes og skolens vaner i arbeidet med norsk og spre seg videre til andre fag. Gjennom samsvaret med lærernes eksisterende vaner håndterer teamets årsplan dilemmaet i læreplanarbeidet knyttet til standardisering og tilpasset opplæring. Den ivaretar også den nasjonale læreplanens intensjoner og i hvert fall tre av de grunnleggende ferdighetene.

Elevtopp: Kommunal føring og teamets årsplan i norsk

Lokal føring 15: Lage trinnets tilpassede lokale læreplan i norsk (teamets årsplan)

Opphavet til teamets årsplan i norsk på åttende trinn (jf. figur 5) er skolens lokale læreplan i faget. Ifølge rektoren følger den utformingen til de kommunale læreplanene, og rektoren forventer at faglærerne på hvert enkelt trinn tilpasser skolens lokale læreplan i sitt fag (I 245). Føringen har en klar regulativ karakter. Norsklæreren beskriver hvordan faglærerne på trinnet

har «justert» skolens lokale læreplan i norsk og gjort den mer «detaljert» (I 225). Arbeidet med teamets årsplan er en del av kommunens system for læreplanarbeid, og det følger en konkretisering av kompetansemålene i tråd med hva Røvik (2007) kaller en hierarkisk implementeringskjede. Malen for læreplanarbeidet har som jeg beskriver i neste avsnitt, en detaljert utforming. Jeg har valgt å kalle norsklærernes planer både på Eleveltopp og Fagvik for teamets årsplan i norsk for å unngå forvirring om hvilket nivå disse planene ligger på og for å få fram forskjeller og likheter.

Oversettelse 6: Lager teamets årsplan i norsk, men hopper i praksis bukk over planen

Teamets årsplan i norsk for 8. trinn har som tabell 10 viser, ti kolonner. De fire første kolonnene viser den nasjonale læreplanens vertikale føringer i form av antall årstimer fordelt mellom skolens tre trinn når timelengden er 60 minutter og de fire hovedområdene i norsk. Den femte kolonnen viser hvilke kompetansemål skolens lokale læreplan i norsk har bestemt at åttende trinn skal dekke. De fem siste kolonnene heter tema, samarbeid med andre fag, vurderingskriterier, elevmedvirkning og ressursbanktips. Her har lærerne på åttende trinn gjort sine tilpasninger. I skolens lokale læreplan i norsk som er utarbeidet av fagseksjonen, er *samarbeid med andre fag*⁴⁹ og *ressursbank* tomme. I teamets årsplan har disse som det fremgår av tabell 10, fått et innhold. *Tema, vurderingskriterier* og *elevmedvirkning* har allerede et omfattende innhold i skolens lokale læreplan i norsk. De har faglærerne på åttende trinn tilpasset ved legge til og trekke fra momenter. I tema har norsklærerne på åttende årstrinn for eksempel lagt til *Lesing* og tatt vekk *Litteratur: Et dukkehjem*, og de har lagt til nye punkter under vurderingskriteriene som *skriveøker på skolen* og *mappevurdering*⁵⁰.

I sin videre pedagogiske og detaljerte planlegging av undervisningen hopper norsklæreren «litt bukk» (I 225) over teamets årsplan. Læreren går inn i læreboken og den nasjonale læreplanen når hun detaljert planlegger undervisningen og lager individuelle arbeidsplaner i temaer (I 244). Hun bruker skolens årsplan og læreplanen fremfor teamets årsplan:

At det er jo DEN på en måte jeg forholder meg til, for å se at jeg på en måte er litt sånn i rute. Og så bruker jeg jo – skjeler jeg litt til målene, og så skjeler jeg – som jeg da fører på planen, ikke sant, og litt til læreboka, og så går vi inn på de – Lager jeg jo egne planer på de forskjellige temaene (I 244).

⁴⁹ Eller som det sto i skolens lokale læreplan *kompetansemål fra andre fag*.

⁵⁰ Begge er vurderingsformer og eller arbeidsmåter og ikke rene vurderingskriterier. Det viser norsklærernes verdenssyn på vurdering.

Tabell 10 Teamets årsplan i norsk for 8. årstrinn på Elevtopp

Læreplan i norsk, 8 trinn, 2008-2009

Faglærere: NN

Lokal tilpasning: pr. dato

Lærebok: Kontekst 1 – 10, basisbok, Gyldendal forlag

Kompetansemål i Kunnskapsløftet

Års-timer	Muntlige tekster	Skriftlige tekster	Sammen-satte tekster	Språk og kultur	Tema	Sam-arbeid med andre fag	Vurderings-kriterier	Elevmed-virkning	Ressursbank tips
8. trinn 133 t 3,5 timer i uka	Uttrykke egne meninger i diskusjon-er og vurdere hva som er saklig argumentasjon Vurdere egne og andres muntlige fram-føring Gjennom-føre enkle foredrag, pre-sentasjon er, tolkende opplesing, Rollespill og dramati-sering tilpasset ulike mot-takere	Uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster på bokmål og nynorsk Bruke tekstbe-handlings-verktøy til arkivering og systemat-isering av eget arbeid Lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønn-litterære og sakspreget på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjons-innlegg og fortelling	Bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norsk-faglige og tverr-faglige tekster Bruke tekstbe-handlings-verktøy til arkivering og systemat-isering av eget arbeid Lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønn-litterære og sakspreget på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjons-innlegg og fortelling	Forklare hvordan mening og uttrykk videreføres og endres når enkle fortellinger, tegneserier og poplyrikk oversettes til norsk Presentere resultat av fordypning i tre selvvalgte emner Presentere viktige temaer og uttrykks-måter i sentrale samtids-tekster og sammen-ligne dem med fram-stillinger i klassiske verk fra norsk litteratur arv: kjærlighet og kjønnsroller, virkelighet og fantasi, helt og antihelt, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar.	Studie-teknikk Lesing: for å gjøre, lære, oppleve Sammen-ligne tema i nyere og i gamle tekster Muntlig fram-føring Tekst-skaping i varierte sjangere Bruk av IKT Kilde-kritikk Tegne-serier Ana-lyse bilder Eventyr Sær-emne: Et forfatter-skap	RLE og sam-funns-fag: Skrive sak-tekster Engasje-ment i samtaler Skriftlige og muntlige prøver Skriftlige inn-leveringer på skolen Mappe-vurdering Tekst-forståelse mottakerbe vissthet Respons Vurdering av sær-emne: Kildebruk Språkbruk Selvstendig het Underveis-vurdering av prosess Skriftlig: Ortografi Orden	Muntlig framføring: Tydelig tale Godt manus Innlevelse Egne ord Engasje-ment i samtaler Skriftlige og muntlige prøver Skriftlige inn-leveringer på skolen Mappe-vurdering Tekst-forståelse mottakerbe vissthet Respons Vurdering av sær-emne: Kildebruk Språkbruk Selvstendig het Underveis-vurdering av prosess Skriftlig: Ortografi Orden	Respons fra elever på framføring er og foredrag Elever deltar i utforming av vurderings-kriterier Selvvalgte emner, muntlig og skriftlig Elevrespon s på skriftlige tekster Egen-evaluering Være seg bevisst hvilke arbeids-form som passer best Diskutere og reflektere	Lage bokmerke (lamineres) Bruke boka fra txt-kampanjen på høsten, se film som hører med Lese litteratur av tyske, franske og spanske forfattere, tverrfaglig Lydbøker: Mysterie-bøkene av Bjørn Sortland Markus-bøkene av Klaus Hagerup Pittbull-Terje blir ond Grasser-serien De glødende hjerters liga

Teamets årsplan er overflødig i lærerens videre planlegging. Skolens årsplan, den nasjonale læreplanen og læreboken utgjør redskapene i det arbeidet. Årsplanen bruker hun i tråd med de delte vanene beskrevet foran, for å holde seg til temaene og tidsmessig være i rute i praksis.

Det er LITT det samme når du får andre ting oppi hendene – vær så god! Så blir det først ditt idet du går inn og på en måte bearbeider det skikkelig (..). Og denne her stikkordsplanen, den er jo vår, for den har jo vi laget (I 225).

Hennes begrunnelse for å hoppe over teamets årsplan er fraværet av et eierforhold. Planen læreren referer til som stikkordsplanen som er deres, er skolens årsplan.

Både teamets årsplan og skolens årsplan blir fullført rett etter skoleårets oppstart, og de to planene samsvarer med hverandre. Begge dekker dette samme behovet hos lærerne som er å ha en oversikt over temaene de skal igjennom i løpet av skoleåret. Utviklingen av lokale læreplaner har blitt «*tredd ned over hodet på*» (I 225) lærerne. Norskklærerne har gjennomført pliktarbeidet med detaljerte føringer og få frihetsgrader, og de har tilpasset skolens lokale læreplan i teamets årsplan. Lærerne antyder at teamets årsplan i norsk kanskje kan bli litt mer deres når de har fått kjørt igjennom den noen ganger til og gjort den mer konkret. Da vil de kanskje bruke den mer (I 225, FG 240). Teamets årsplan mangler også et samsvar med læreboken som er sentral i lærernes videre pedagogiske planlegging.

5.5 Årsplanarbeidet – en oppsummering

Analysen av årsplanene har identifisert lærernes vaner, føringer og oversettelser i arbeidet med årsplanene på skolenivået og beskrevet hva som kjennetegner dem.

Vaner i årsplanarbeidet

En av studiens problemstillinger er å beskrive hvilke kollektive og individuelle vaner lærerne har i læreplanarbeidet, og hvorvidt vanene er like i norsk og samfunnsfag.

Tabell 11 De identifiserte kollektive vanene i lærernes årsplanarbeid. Nummeret referer til deres rekkefølge i analysen. K = kollektiv.

Kollektive vaner i årsplanarbeidet	<ol style="list-style-type: none">1. Tematisk og fagsentrert organisering av skoleåret (K)2. Arver skolens årsplaner (K)3. Tematisk samsvar med lærebøkene (K)4. Innholdsorienterte oversettelser av den nasjonale læreplanen i samfunnsfag (K)5. Skeiv fordeling mellom fagområdene i samfunnsfag (K)6. Oversetter lærebøker – trekker fra deler i samfunnsfag (K)7. Innholds- og ferdighetsorienterte tolkninger i norsk (K)8. Lite synlige læreverk i norsk (K)9. Rom for tilpassing av teamets årsplan i norsk til klasser og elever (K)
------------------------------------	--

De identifiserte vanene i årsplanarbeidet er kollektive. Skolene deler samme organisatoriske rytme og har *lignende strukturelle og organisatoriske vaner* i årsplanarbeidet. Disse sørger for at fagsentrerte årsplaner arves fra tidligere lærerteam og overleveres til det nåværende lærerteamet. Arvede årsplaner sikrer at den nasjonale læreplanens temaer og emner blir

ivaretatt i undervisning. Det gir undervisningen i det enkelte fag til klasser på det samme årstrinnet et likt tematisk utgangspunkt. Samtidig øker årsplanene faren for at lærerne viderefører «*blinde flekker*» i læreplanarbeidet. De kollektive vanene gjør årsplanene til skolenes oversettelser av den nasjonale læreplanen. De representerer et felles læreplanarbeid som er utviklet over tid av skolens lærerteam.

Lærerne deler også *vanen med å bruke lærebøkene som redskap* i årsplanarbeidet, og tematisk samsvarer alle årsplanene med lærebøkene. I begge fag bruker lærerne bøkene for å tolke kompetansemålene i den nasjonale læreplanen og lage årsplaner. Det tematiske samsvaret med lærebøkene betyr ikke at lærerne slavisk følger bøkene. I både norsk og samfunnsfag velger lærere blant læreverkens temaer og emner. I samfunnsfag følger årsplanene delvis bøkens «*naturlige*» progresjon, mens i norsk gjenspeiler årsplanene fagets behov for å ha en gjentakende progresjon i ferdighetsorienterte emner. Samsvaret med bøkene er mer synlig i samfunnsfag enn i norsk, og basert på årsplanene, ser norsklærerne ut til å bruke bøkene mindre enn samfunnsfagslærerne.

Faglærerne i samfunnsfag trekker imidlertid fra deler av bøkene når de i årsplanene *prioriterer skeivt* mellom fagets tre hovedområder i den nasjonale læreplanen. På den ene skolen har lærerne for vane å prioritere geografi, på den andre skolen historie og på begge skoler blir samfunnskunnskap nedprioritert. Lærernes delte vane med å nedprioritere samfunnskunnskap kan i denne studien hverken forklares med lærebokstyring eller læreplanstyring. Flere har konkludert med at skeive prioriteringer mellom fagområdene har opphav i fagets historiske tradisjoner og særtrekk (Børhaug, 2007; Christophersen et al., 2003; Lorentzen, 1986). I samspill med en omfattende LK06 (Rønning et al., 2008) og knapp undervisningstid får prioriteringene betydning for lærernes fordeling av tid mellom fagområdene i årsplanene. Denne studien bekrefter at fags særtrekk og historiske opphav har betydningen for lærernes kollektive vaner i årsplanarbeidet. I samfunnsfag blir det uklart når det undervises i enkelte kompetansemål, men i denne studien *utdypes* jeg eksisterende forklaringer på de skeive prioriteringene og finner at deler av fagområdet samfunnskunnskap ivaretas på andre arenaer og i andre fag enn samfunnsfag.

Flere av lærernes vaner i årsplanarbeidet er med andre ord *fagspesifikke*. Det gir innholdsorienterte tolkninger i samfunnsfag og mer ferdighetsorienterte tolkninger i norsk. Norskfaget har for tradisjon å være et redskapsfag, og den nasjonale læreplanens vektlegging av ferdigheter kan ha styrket fagets nytte- eller redskapsside. Ferdighetsorienteringen til

årsplanene i norsk kan føre til både mestringsorientert og resultatorientert undervisning. I norsk har leseopplæring tradisjonelt vært mer resultatorientert enn skriving som har vært mestringsorientert (Evensen & Vagle, 2004). Det viser at det er uvisst hvilke konsekvenser årsplanenes ferdighetsorientering får for undervisningen. Elevtopp sin årsplan i norsk er mer ferdighetsorientert enn Fagviks årsplan, hvilket denne studien antyder har en sammenheng med at Elevtopp skole begrenset sitt innkjøp av læreverket til elevene til basisboken og basisbokens ferdighetsorienterte utforming.

Føringer i årsplanarbeidet

En av de andre problemstillingene er å utforske hvorvidt lærernes føringer i læreplanarbeidet er nasjonale eller lokale, om de er normative eller regulative og hvor detaljerte føringene er.

Tabell 12 De identifiserte nasjonale og lokale føringene i lærernes årsplanarbeid. Føringerne er kategorisert etter om de er regulative (R) eller normative (N) og hvorvidt de er detaljerte (D).

Regulative føringer i årsplanarbeidet	<ul style="list-style-type: none"> 10. Lokal føring: Årsplanene styrer temaene og emnenes varighet og rekkefølge (R) (D) 11. Lokal føring: Lærebøkene skal ikke være rettesnoren (R) (D) 12. Lokal føring: Sjekke lærebøkene mot kompetansemålenes faglige innhold (R) (D) 13. Lokale føringer: Rutiner for klasseråd og deltakelse i atferds- og sosialiseringprogram (R) (D) 14. Nasjonal føring: Et kompetansemål i norsk om fordypning i forfatterskap, litterært tema og språklig tema (R) (D) 15. Lokal føring: Lage trinnets tilpassede lokale læreplan (teamets årsplan) i norsk (R) (D)
---------------------------------------	--

Tabell 12 viser at lærernes årsplanarbeidet har lokale føringer med en regulativ og detaljert utforming. Eksempelvis har skolene regulative og detaljerte føringer for lærernes bruk av lærebøker. På Fagvik skal lærerne kontrollere at læreverkene dekker kompetansemålene, mens på Elevtopp er det forbudt å ha synlige referanser til lærebøkene i årsplanene.

Intensjonen til rektorene er å fremme et læreplanstyrt læreplanarbeid som har den nasjonale læreplanen og kompetansemålene som utgangspunktet, og ikke lærebøkene. Denne forståelsen deler lærerne når de poengterer at årsplanenes temaer kommer fra kompetansemålene. Deres ulike utforming viser at rektorenes regulative pålegg enten tillater eller forbyr et samsvar med lærernes eksisterende lærebokvane i årsplanarbeidet.

I denne studien finner jeg ett konkret eksempel på at et nasjonalt kompetansemål blir en direkte føring i læreplanarbeidet. Målet som handler om fordypning i norsk, blir oversatt i tråd med logikken til en hierarkisk kjede, og det får betydning for lærernes pedagogiske praksis.

Det aktuelle kompetansemålet i norsk har en tydelig og detaljert utforming, og lærerne *gjenkjenner* i målet sin «gamle og savnede» vane med å ha særoppgave i norsk. Sammen får målet og vanen lærerne i norsk til å utvikle sin pedagogiske praksis.

Bestemmelser om organisering og faglig plassering av klasseråd og deltakelse i atferds- og sosialiseringprogrammer er strukturelle rutiner som legger ansvaret for opplæring i demokratiske ferdigheter og sosial kompetanse til andre fag enn samfunnsfag. De bidrar til å forklare lærernes vane med å nedprioritere samfunnskunnskap på årsplanen. For lærerne blir årsplanene en lokal føring i deres videre pedagogiske læreplanarbeid. Årsplanene fastsetter undervisningens temaer og emner, samt deres varighet og rekkefølge. De er tydelige, men lærerne omtaler dem som fleksible og vide rammer i det videre arbeidet. En mulige forklaring er at de er godt innarbeidet, og at lærerne har et eierforhold til denne regulative føringen.

Oversettelser i årsplanarbeidet

I denne studien har jeg kategorisert lærernes oversettelser i årsplanarbeidet inspirert av translasjonsteoretiske modeller for oversettelser. I tillegg har jeg utforsket forskjeller mellom oversettelsene i norsk og samfunnsfag og undersøkt hvorvidt lærernes vaner i årsplanarbeidet har endret seg.

Tabell 13 Lærernes identifiserte oversettelser av føringer i årsplanarbeidet. De oversetter med å tilpasse (T) føringene til sitt eksisterende årsplanarbeid, etterleve (E) dem eller oversetter føringene symbolsk (S).

Oversettelser i årsplanarbeidet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Årsplanenes temaer kommer fra nasjonale læreplanen (T) 2. Fjerner synlige referanser til lærebøkene på årsplanene, men bruker bøkene i sin planlegging (T) 3. Kontrollerer bøkens samsvar med den nasjonale læreplanen og legger til temaer som bøkene mangler (E) 4. Et kompetansemål i norsk utvikler den tidligere særoppgaven (E) 5. Avkoder læreverket og oppfyller den nasjonale læreplanens intensjoner i teamets årsplan i norsk (T) 6. Lager teamets årsplan i norsk, men hopper i praksis bukk over planen (S)
---------------------------------	--

Tabell 13 viser at lærerne i årsplanarbeidet tilpasser føringer, etterlever føringer eller oversetter føringene symbolsk. Lærerne understreker eksempelvis at årsplanenes temaer og emner kommer fra kompetansemålene, og de *tilpasser* årsplanenes temaer til den nasjonale læreplanens temaer. Ansvarliggjøringen av lærerne for elevenes måloppnåelse er til stede i lærernes argumenter og verdenssyn. Samtidig er det temaer i kompetansemålene som er utydelige beskrevet eller fraværende på årsplanene både i norsk og i samfunnsfag. Teamenes

årsplaner i norsk viser at *intensiteten* i læreplanarbeidet er høyere i norsk enn hva den er i samfunnsfag.

De lokale og regulative føringene for bruk av læreverk ser ved undersøkelse av årsplanene ut til å bli *etterlevd*. Nærmere undersøkelser får fram hvordan rektorens føring har blitt symbolsk etterlevd på Elevtopp. Lærebøkene er usynlige på skolens årsplan, men det tematiske samsvaret med bøkene i både norsk og samfunnsfag viser at lærerne fortsatt bruker bøkene i årsplanarbeidet. Det er imidlertid mer krevende å gjenfinne kapitlene her enn hva det er på Fagvik. Lærerne har oversatt den lokale føringen med å tilpasse den. På Fagvik etterlever lærerne den lokale føringen når de kontrollerer at lærebøkene dekker kompetansemålenes temaer. De endrer årsplanen i tråd med temaene i den nasjonale læreplanen, hvis temaene mangler i bøkene. Kontroll av bøkene opp mot læreplanen har blitt en institusjonalisert vane i deres læreplanarbeid.

Det lokale arbeidet med læreplanen i norsk på Fagvik er et utviklingsarbeid igangsatt av lærerne. Det blir utløst av deres behov for å avkode et nytt og annerledes læreverk i norsk. Arbeidet utfordrer lærernes eksisterende vaner, idet læreverkets ressursperm krever at de tar i bruk egne erfaringer og er kreative. Lærerne bestemmer selv egenskaper ved prosessene og prinsippene for utforming av teamets årsplan. De har en *helhetlig tilnærming* som får med seg alle delene av læreverket og den nasjonale læreplanens intensjoner. I tillegg skal den ivareta lærernes elevorienterte vane. Den innebærer at enhver faglærer har autonomi til å *tilpasse* teamets årsplan i norsk til konkrete klassers faglige nivå og forutsetninger. Arbeidet utvikler faglærernes samarbeid og delte vaner, gir dem en dypere og felles forståelse av den nasjonale læreplanen og får betydning for deres videre pedagogiske planlegging. Lærerne har et eierforhold til teamets årsplan i norsk. Den er et resultat av et kollektivt samarbeid mellom faglærerne i norsk på åttende trinn. Deres eksisterende vaner og den nasjonale læreplanens føring har sammen med læreverket, utformet teamets årsplan i norsk. Arbeidet resulterer i en mer omfattende årsplan i norsk enn skolens årsplan. Lærerne opplever teamets årsplan i norsk som nyttig. Den *letter* deres videre læreplanarbeid, og de savner lignende årsplaner på andre trinn. Deres oversettelser antyder at arbeidet har nærmet seg en omforming av deres overordnede pedagogiske planlegging i norsk. Det har endret lærernes vaner, utviklet deres samarbeid og gitt dem en dypere forståelse av den nasjonale læreplanen.

På Elevtopp framstår det lokale arbeidet med læreplanen i norsk på åttende trinn som en plikt, utløst av et kommunalt og regulativt styringsgrep. Utarbeidelsen er i tråd med de lokale

føringene for et lokalt arbeid med læreplanen. Lærerne har videreutviklet skolens lokale læreplan i norsk ved å legge til og trekke fra momenter, men i sin videre pedagogiske planlegging *hopper* lærerne bukk over teamets årsplan i norsk. Det begrunner de med planens manglende samsvar med læreboka, dens kopiering av kompetansemålene, samt deres manglende eierforhold. Å lage planen har ikke endret lærernes vaner, oversettelsene er symbolske og frikoblet lærernes videre læreplanarbeid. Unntaket er lærernes gjeninnføring og videreutvikling av særemne i norsk som samsvarer med både kompetansemålets føringer og deres gamle vane. Lærerne antyder imidlertid at planen over tid kan bli mer deres.

Hovedforskjellen mellom lærernes arbeid med de to årsplanene i norsk for åttende trinn og oversettelsene de resulterer i, er føringen på Elevtopp. Den har en regulativ og detaljert utformingen, hvor lærerne skal etterleve en pålagt mal. På Fagvik tar lærerne utgangspunkt i sine eksisterende vaner, bestemmer hvilke prinsipper planen skal følge og hvilken utforming den skal ha. De opplever at arbeidet er nyttig i deres videre læreplanarbeid. Det antyder at deltakelse i et læreplanarbeid ikke er nok, hvis lærerne skal endre sine vaner. De må få bruke eksisterende vaner, utvikle en dypere forståelse av føringer og ha et eierforhold til arbeidet. Funnene antyder at det skjer når føringer har en lite detaljerte utforming, og lærere får bestemme prosesser, prinsipper og utforming. Da blir lærerne utfordret på sitt verdenssyn og endret sine vaner, hvilket lærerne som blir pålagt detaljerte og regulative føringer ikke gjør.

Lærernes vaner i årsplanarbeidet er kollektive. De strukturelle og organisatoriske vanene gir en rytme til årsplanarbeidet og sikrer dets kvalitet. Disse institusjonaliserte vanene bygger på oversettelser av den nasjonale læreplanen som er gjort utenfor det enkelte lærerteamet på skolens åttende årstrinn. Fag er multidimensjonalt sammensatt (Spillane & Burch, 2006), og det gir årsplanarbeidet i samfunnsfag og norsk forskjellige dimensjoner. Fagspesifikke vaner i hvert av de to fagene på tvers av skolene antyder et historisk opphav. De får fram hvordan fagets historiske tradisjoner preger lærernes oversettelser. De bidrar eksempelvis sammen med vertikale føringer og lærernes redskaper til å gjøre årsplanarbeidet i norsk mer ferdighetsorientert enn hva det er i samfunnsfag.

Samtidig har lærerne oversatt de lokale og regulative føringene. Lærerne har enten tilpasset dem til sitt eksisterende årsplanarbeid, etterlevd føringene eller laget symbolske årsplaner. De to første kategoriene for oversettelser endrer lærernes vaner, mens den tredje kategorien utvikler over tid deres verdenssyn. Kjernen i å forstå hva som fører til utvikling og endring av årsplanarbeidet, ligger i lærernes forståelse og eierforhold til planene. Lærerne forstår årsplaner som fleksible rammer med tematiske knagger som gir dem støtte i deres videre

pedagogiske arbeid, og de har rom for eksisterende vaner som lærebokvanen og den elevorienterte vanen. Eierforholdet skapes gjennom lærernes deltakelse i prosessene med å lage planene. De skjer på måter hvor lærerne får legge premisser for arbeidet og bruke sine eksisterende vaner. Deltakelsen gir dem en dypere forståelse av læreplanarbeidet, av den nasjonale læreplanen og av de andre redskapene i arbeidet. Teamets årsplan i norsk på Fagvik gir den enkelte faglæreren et handlingsrom i det videre læreplanarbeidet, samtidig som den ivaretar LK06 sine intensjoner og samsvarer med læreboka. Detaljerte lokale føringer begrenser derimot lærernes deltakelse og muligheter til å utvikle et eierforhold. Årsplaner er lærernes overordnede, langsiktige og pedagogiske læreplanarbeid i fag for det aktuelle trinnet, men de må gi støtte i lærernes videre læreplanarbeid hvis planene skal få betydning deres pedagogiske praksis. Det skjer når lærerne har et eierforhold til årsplanene.

Kapittel 6 Teamenes og faglærernes læreplanarbeid og verdenssyn

Analysene av årsplanene viste at lærernes vaner i den overordnede pedagogiske planleggingen var kollektive. De hadde opphav i skolenes organisering, fagspesifikke særtrekk og lærernes redskaper og pedagogiske erfaringer. De lokale føringene var regulative og detaljerte. De handlet om kritisk bruk av lærebøker og en økt bruk av læreplanen som lærerne etterlevde eller tilpasset. Årsplanene samsvarte både med læreplanen og lærebøkene.

I dette kapitlet vil jeg fortsette å undersøke vanene, føringene og oversettelsene i læreplanarbeidet på *et kollektivt nivå*. Her er skolenes lærerteam og grupper av faglærere på åttende trinn nivået for analysen. Dataene kommer fra observasjoner av lærerteam, kollegamøter og klasser, møtereferater, skolenes planer, fokusgruppeintervjuer med team og intervjuer med faglærere og rektorer. Dette kapitlet fokuserer spesielt på den delen av læreplanarbeidet som handler om *de lokale læreplanene* og *sammenhengene* de har til skolenes årsplaner og teamenes årsplaner (jf. figurene 4 og 5), og i analysene står *teamenes verdenssyn* sentralt. Siden teamets læreplanarbeid er omdreiningspunktet, blir empiri fra flere fag enn norsk og samfunnsfag berørt. Analysen vil fortsette med å undersøke kjennetegn ved vaner og føringar, samt hvilke oversettelser lærerne gjør. Også her nummereres vaner, føringar og oversettelser fortløpende og summeres opp til slutt i kapitlet (jf. kap. 6.5).

Avslutningsvis vil jeg belyse læreplanarbeidets multidimensjonale karakter (jf. kap. 2.4). Et *lokalt arbeid med læreplaner* har flere samtidige vertikale føringar, og utformingen av kontroll- og vurderingsordninger antas å ha en særskilt betydning (Rowan, 2006). LK06 legger sterkere vekt på vurdering og måloppnåelse enn tidligere norske læreplaner, og flere har vist at det er et samsvar mellom læreres vurdering, planlegging og undervisningspraksis (Barnes, Clark, & Stephens, 2000; Leer, 2009; Wilson, 2007).

6.1 Teamenes oppfattede læreplan

Nasjonale føringer 16: Ferdigheter, kompetansemål og måloppnåelse

Teamet på Fagvik har en tredelt forståelse av hva de nye føringene i LK06 består av. I tillegg til den lattermilde kommentaren om nye lærebøker, nevner lærerne de grunnleggende ferdighetene, kompetansemålene og elevenes måloppnåelse av kompetansemålene (FG 128). Teamet er også innforstått med hvilke muligheter de treårige kompetansemålene gir dem i læreplanarbeidet. «*På hvilket trinn de startet med ulike bitene, var derfor ikke så interessant lenger. Poenget med dagens plan er at elevene skal nå målene*» (FG 128). De kjenner det utvidede handlingsrommet som læreplanen gir dem til å fritt plassere målene på ungdomstrinnets tre år og å forme elevenes progresjon.

Oversettelse 7: De grunnleggende ferdighetene er inkludert i emner og temaer

Lærerne opplever at læreplanen legger opp til å ha et fokus på lese-, skrive-, regne- og IT-aspektene⁵¹. Disse forstår lærerne som lagt inn i emnene, og de går av seg selv i undervisningen (FG 128). Forståelse av de grunnleggende ferdighetene i LK06 som inkludert i fagenes emner og temaer, er en oversettelse lærerne på det tidspunktet deler med de fleste lærere i Norge (Hodgson et al., 2010a). Lærerne forstår de grunnleggende ferdighetene som inkludert eller assimilert inn i læreplanen, lærebøkene og årsplanen og ivaretatt av undervisningen.

Oversettelse 8: Pedagogisk planlegging er styrt av den nasjonale læreplanen

Elevtoppteamet navngir Kunnskapsløftets læreplaner for fag som sin «*bibel*» (FG 240). Det tyder på en hyppig bruk og antyder at LK06 er overordnet deres andre planleggingsredskaper. Norskklæreren mener de «*skjeler mer til læreplanen enn før*» og at målene har blitt «*løfta mer opp*» (I 244). Tidligere brukte de lærebokas kapitler som tema, mens nå er lærerne i større grad orientert mot kompetansemålenes temaer som de justerer noe ut fra praksis og bøkene. Deres økte bruk av læreplanen i pedagogisk planlegging har gjort kompetansemålene til utgangspunktet for læreplanarbeidet. Målene har blitt en del av deres vaner og rutiner i planlegging av undervisningen. Læreren kommenterer hvordan «*mange lærebøker hjelper dem med å ha målene i fokus. I et kapittel kan det for eksempel stå «i dette kapitlet skal du lære – dette er målene*» (I 244). Lærerne får støtte fra lærebøkene i læreplanarbeidet. De har utviklet seg med læreplanen, og de har mer fokus på mål enn før.

⁵¹ Dette er fire av de fem grunnleggende ferdighetene i LK06. Den siste er muntlig.

Vane 10: Innholdsorienterte tolkninger av læreplanen

LK06 har fått kritikk for at målene er utydelige på hvilke innholdsmessige momenter elevene skal få undervisning i (Isnes, 2007; Rønning et al., 2008). Lærerne er først og fremst skuffet over at den nasjonale læreplanen har lite nytt faglig innhold. De hadde forventet mer nytt innhold i LK06 (FG 128). Det antyder at lærerne har for vane å tolke den nasjonale læreplanen ut fra dens innhold. Norske læreplaner har tradisjon for å detaljert beskrive undervisningens faglige innhold, og lærerne forstår kompetansemålenes innhold som undervisningens innhold. De forstår ikke kompetansemålenes beskrivelser som generelle eksempler på hva som kan være undervisningens innhold, og de ser ikke det økte innholdsmessige handlingsrommet som Andreassen (2014) har vist at LK06 gir dem.

Overgangen til LK06 kan illustreres ved å sammenligne et kompetansemål fra læreplanen i samfunnsfag med et mål fra L97. Målet det her refereres til fra LK 06 er hentet fra arbeidsplanen i samfunnsfag på Fagvik (jf. kap. 7.3).

Eleven skal kunne fortelje om naturgrunnlaget med vekt på indre og ytre krefter på jorda, rørsler i luftmassane, krinsløpet til vatnet, vær, klima og vegetasjon, og drøfte samanhengar mellom natur og samfunn (vedlegg 5).

Kompetansemålet signaliserer elevens forventede progresjon ved både å kunne fortelle om naturgrunnlaget og å kunne drøfte sammenhenger mellom natur og samfunn, som er sluttkompetansen (Rønning et al., 2008). Det har både en innholdsdimensjon og en handlingsdimensjon (Andreassen, 2014). Innholdsmessig er det omfattende, og krever hva Olsen (2008) kaller et emnekart for å bryte ned kompetansemålet til emner eller temaer.

Et av hovedmomentene i geografi på åttende trinn i L97 var følgende:

I opplæringen skal elevane arbeide med naturgrunnlaget – jorda som del av universet, dei indre og ytre kreftene til jorda, røslene i luftmassene, krinsløpet til vatnet, vær, klima og vegetasjon. Undersøkje korleis ulike landskap blir danna (Samfunnsfag, Læreplan for fag. Læreplanen 1997 s. 185).

Innholdsmessig ligner målene i de to nasjonale læreplanene på hverandre. De tematiske nøkkelordene i begge er jordas indre og ytre krefter, vannets kretsløp, vær, klima og vegetasjon. Det neste målet for 8. klasse i L97 i geografi starter slik: *øve seg i å sjå samanhengar mellom natur og samfunn* (Samfunnsfag. Læreplan for fag. Læreplanen 1997, 185) og dekker resten av kompetansemålets innhold.

Jeg har, for å gi et eksempel, bare sett på et kompetansemål, og jeg tar forbehold om at andre mål i andre fag kan ha et mindre sammenfallende innhold. De to nasjonale læreplanenes innholdsmessige samsvar i samfunnsfag gjør lærernes oppfatning om at LK06 har lite nytt innhold forståelig. Samsvaret mellom læreplanene bidrar til at lærerne forstår L97 og LK06 som innholdsmessig like, og det underbygger lærernes innholdsorienterte tolkningsvane.

Andreassen (2014) har funnet lignende innholdsorienterte tolkninger av LK06 blant sine lærere. Det antyder at LK06 ikke har fått lærerne til å endre sin tolkningsvane. Hvis noen skal endre eksisterende vaner, må noe anspore dem (Löfström, 2003). Likhetene mellom de to læreplanene bidrar til å bekrefte og underbygge lærernes vane. De opprettholder status quo.

Oversettelse 9: LK06 gir lærerne et større metodisk handlingsrom

Den største endringen i de vertikale føringene fra L97 til LK06 beskriver Fagvikteamet som:

Det er vel kanskje at vi slapp det derre prosjektpresset som kanskje var i den forrige læreplanen da – Der skulle vi ha prosjekt for alt (...). Vi er litt mer vår egen herre – Vi stoler litt mer på oss sjøl og at vi faktisk bruker arbeidsmetodene der vi syns det passer, og ikke fordi at vi skal ha en viss prosent med det (FG 128).

L97 krevde at 20 % av undervisningstiden på ungdomstrinnet skulle brukes til tema- og prosjektarbeid (jf. kap. 1.1). Kravet hadde «*stressa*» lærerne (FG 128), og LK06 fjerner den tidligere vertikale føringen og dermed stresset. Lærerne velger igjen metoder og arbeidsmåter i undervisningen ut fra hva de syns «*passer*» (FG 128) og ikke for å oppfylle en prosentsats. De slipper å «*hestehandle*» (FG 128) og gå på akkord med eget pedagogisk verdenssyn og identitet når læreplanen igjen gir dem et større handlingsrom.

Vane 11: Metodefrihet

Rektoren på Elevtopp uttrykker begeistret hva som framstår som skolenes og lærernes delte forståelse av LK06: «*Og nå når Kunnskapsløftet gir full metodefrihet, så er jeg litt sånn halleluja på det, ikke sant*» (I 230). Alle lærerne forstår sitt metodiske handlingsrom som utvidet med LK06, og de oversetter bortfallet av den vertikale føringen om tema- og prosjektarbeid til et større metodisk handlingsrom i læreplanarbeidet. Det samsvarer med deres forståelse og syn på metodefrihet, hvor det er lærerne og ikke læreplanen som styrer valget av metoder og arbeidsmåter.

Teamet på Elevtopp forteller hvordan de oversatte føringen i L97 til prosjektarbeid:

Vi gikk jo i ei felle sist, når vi fikk den der L97 med prosjektarbeid, for da trodde jo alle at vi skulle ha SÅ mange prosent prosjektarbeid – (...) vi hadde **seks kjempeprosjekter** i løpet av et år – (...). Fordi at vi leste – altså ingen leste planene ordentlig, for det sto tema- og prosjektarbeid – altså det prosjektarbeidet ble liksom det store, lysende som ... overfalt alle skoler. Nå føler jeg at vi er tilbake og egentlig gjør litt som – Jeg føler at det er mer aksept for at vi har en frihet, og vi kan egentlig – vi gjør vel mer som vi vil. Og så er det også blitt – heldigvis gått litt bort ifra det der med læringsstiler som også var så fryktelig viktig en periode, at alle – Altså det er jo litt sånn grøftekantskole, der nede (FG 240).

De gjennomførte seks prosjekter hvert år og prosjektarbeid var «*den lysende*» idéen (FG 224). Ingen tenkte på at det stod «tema» foran prosjekt. Norsklæreren understreker at: «*prosjekt var liksom alfa og omega, det var det som var halleluja, ikke sant*» (I 244). Team- og prosjektarbeid var en vertikal føring med høy intensitet i L97. Det ble avholdt kurs, gjort

utviklingsarbeid og utgitt bøker som for eksempel «Prosjekt- og problembasert læring» (Brinchmann-Hansen, 1999) og «Moderne pedagogikk. Teori og praksis ved Ringstadbekk skole» (Bonde, 2001).

Begge teamene legger vekt på bortfallet av den regulative føringen om tema- og prosjektarbeid som den sentrale forskjellen mellom føringene i L97 kontra i LK06. LK06 gir dem et metodisk handlingsrom i læreplanarbeidet, hvilket er i samsvar med lærernes praktiske erfaringer, verdenssyn og metodevane. Også Mausestagen (2013) finner lærere med ønske om metodisk frihet. I hennes studie knytter lærerne i likhet med de jeg intervjuet, metodefriheten til sin pedagogisk autonomi i læreplanarbeidet (ibid., p 103 – 105).

Tema- og prosjektarbeid var et regulativt pålegg i L97, mens arbeidsmåten er en normativ forventning i LK06. Andre forskjeller mellom læreplanene er hva Andreassen (2014) kaller læreplanens handlingsdimensjon, og hvilke verb de bruker. LK06 bruker verb hvor eleven skal kunne «fortelle» og «drøfte», mens i L97 bruker verb hvor elever «arbeide med», «undersøke» og «øve seg i». L97 ble kritisert for at det var krevende å forstå hva elevene skulle kunne etter endt undervisning (Isnes, 2007), og LK06 beskriver derfor elevens sluttkompetanse med aktive verb. Der L97 var innrettet mot elevenes prosesser underveis, er LK06 innrettet mot hva den individuelle eleven skal kunne mestre til slutt (Isnes, 2007). Læreplanenes verb gir lærerne ulike føringer for læreplanarbeidet, og flere har vist at verbene i LK06 kan binde undervisningen og legge føringer på hvilke handlinger elever skal kunne utføre (Andreassen, 2014; Hodgson et al., 2010a). Ingen lærere nevner verbene eksplisitt, men på Elevtopp er samfunnsfaglæreren og rektoren opptatt av Blooms tredelte taksonomi (I 229, I 245), og lærerne får tilbud om å delta på kurs i taksonomien (Feltnotat).

Tema- og prosjektarbeid - en varig arbeidsmåte?

Pålegget om tema- og prosjektarbeid i L 97 var rettet mot norske lærere over tid. På begge skoler hadde lærerne over flere år brukt tid på arbeidsmåten i nær tilknytning til undervisning. Dette er kjennetegn ved et læreplanarbeid som sannsynliggjør at en arbeidsmåte blir en del av lærernes vaner (Coburn, 2004). Det ansopret meg til å undersøke lærernes bruk av arbeidsmåten etter at det regulative pålegget falt bort. Det kan gi økt innsikt i hvorvidt det er normative eller regulative føringer som leder til varige endringer i vaner og pedagogisk praksis.

Vane 12: Arver tema- og prosjektarbeid

Fagvik: En arvet vane, trukket fra prosjekt og lagt til tidsriktige argumenter

På Fagvik skole blir det våren 2009 gjennomført hva de kaller prosjektarbeid på hvert av skolens tre trinn (FG 128). Tiende trinn gjennomfører et prosjekt om sex og samliv, niende trinn et om alkohol og rus og åttende trinn et tverrfaglig prosjekt i samfunnskunnskap og naturfag som heter «Verdensrommet» (FG 128, OBS 120, årsplanen og arbeidsplanene). Til elevene blir dette prosjektet presentert som en fordypningsoppgave i temaer elevene kan velge mellom. Ifølge teamet er prosjektet en «*dinosaurtann*» og en etterlevning fra L97 på årsplanen for trinnet (FG 128). Dette viser at den tidligere vertikale føringen har blitt til en institusjonalisert vane i læreplanarbeidet. Lærerne legitimerer prosjektet ved å argumentere for at «*Verdensrommet*» gir variasjon fra den daglige undervisningen (FG 128) og gir elevene øvelse i å holde framlegg i tråd med formen på den muntlige eksamen (FG 128).

Teamets beskrivelser av eget verdenssyn som *reaksjonært* og *tregt* (FG 128) tyder på et opprinnelig lavt samsvar mellom verdenssynet og arbeidsmåten. Allikevel gjennomfører teamet fortsatt en variant av tema- og prosjektarbeid. Deres opprinnelige respons på føringen var å tilpasse den til eget verdenssyn. De trakk fra prosjekt og la vekt på temaarbeid. Deres nåværende tolkninger er å gi elever en tilpasset og variert opplæring og øvelse til muntlig eksamen. Lærerne bruker argumenter som underbygger egen praksis og som er i tråd med andre vertikale føringer i LK06 når de begrunner vanen.

Elevtopp: En arvet vane utvikles gjennom å legge til og trekke fra

På Elevtopp observerer jeg lærerteamets planlegging av et geografiprojekt (OBS 228, OBS 235). Det er et tverrfaglig prosjekt om Norges fylker, med rom for dialekter og matretter (I 229, OBS 228, OBS 235). Også her er prosjektet arvet (I 229, FG 240). Den tydeligste indikasjonen er prosjektets faglige innhold. Norges fylker står i LK06 omtalt i et kompetansemål for 5 -7. trinn i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2010) og ikke i ungdomstrinnets deler av læreplanen. Teamet har også her utviklet et arvet prosjekt. Tidligere var det mer omfattende og gikk på tvers av fag (I 229). Nytt våren 2009 er at elevene og lærerne avslutningsvis skal arrangere en reiselivsmesse (OBS 228, OBS 235). Teamets nåværende oversettelse er å legge til en ny avslutning og trekke fra elementer som reduserer prosjektets tidsbruk og tverrfaglighet.

Skolens rektor nevner også geografiprojektet og gir et innblikk i hvordan den tidligere nasjonale føringen om tema- og prosjektarbeid ble fulgt opp med kommunale føringer:

Å skifte fra L97 og veldig prosjektorientert – som det er drevet særlig i denne kommune med de derre veilederne som kom ut og sjekka prosjektene våre og alt mulig, og over på fritt metodevalg – Dessverre så falt mange tilbake til alt for langt på pendelen, og slutta med alt som het prosjekt. Så jeg håper at vi kan få det litt opp igjen. Så sånn sett syns jeg Reiselivsmessa er fin nå – Det er jo et opplegg som det teamet her virkelig har suksess med (I 245).

Kommunen hadde veiledere som sjekket skolens prosjekter. De gjennomførte hva Røvik (2007) kaller en *lokal kontroll* av etterlevelse av en føring. LK06 og lærernes forståelse om fritt metodevalg har ifølge rektoren nesten gjort slutt på alt tema- og prosjektarbeid, og rektoren roser teamet for deres geografiprojekt. Utviklingen i skolens pedagogiske praksis fra å ha mange og omfattende prosjekter, til dagens ene og mer tematiske prosjekt, betyr enten at lærernes verdenssyn og vaner tidligere hadde et stort samsvar med arbeidsmåten, eller at den lokale intensiteten har vært høy. Kommentaren i fokusgruppeintervjuet om mer frihet i valg av metode (FG 240), samt bortfallet av den lokale kontrollen, heller mot at det er den tidligere lokale intensiteten og regulative føringene som er forklaringen.

Teamets nåværende praksis er ett redusert prosjekt. Til tross for at dette har en varighet på over en uke, er det en redusert bruk av arbeidsmåten sett i forhold til beskrivelsene av tidligere prosjekter på Elevtopp. Elevundersøkelsen fra 2013 fant at bare en tredjedel av norske lærere gjennomfører prosjekter med en varighet på over en uke (Utdanningsdirektoratet, 2014). Bortfallet av den regulative føringen sentralt og kontrollen lokalt, samt lærernes tolkning om større metodefrihet, har gitt en pedagogisk praksis med redusert bruk av prosjektarbeid.

6.2 Teamenes lokale arbeid med læreplaner

Oversettelse 10: Tidkrevende og meningsløs kopiering av kompetansemålene

Sett i lys av teamenes oppfattede læreplan og kjærkomne metodefrihet, kan man forvente en positiv holdning blant lærerne til føringen om et lokalt arbeid med læreplaner. Teamet på Fagvik er imidlertid negative. Lærerne opplever at de lokalt gjør en tidkrevende jobb som før ble gjort sentralt (FG 128). På Elevtopp beskriver teamet det lokale arbeidet som «*utrolig mye sløsing med tid, med alle de gruppene som har vært nedsatt over hele landet*» (FG 240).

Lærerne opplever arbeidet som «*dobbeltarbeid*» og «*idiotarbeid*» (FG 240), og de knytter det til debatten om tidsbruk i skolen, slik også lærerne i Rønning et. al og Hodgson et. al. (2010a; 2008) sin studie gjorde. Teamene lurer på «*hvor annerledes*» (FG 240) lokale læreplaner kan være eller hvor ulik fordeling av kompetansemål mellom årstrinn de kan ha (FG 128).

Arbeidet gir ikke mening for lærerne, og de avviser idéen samstemt. Lærerne mener målene

burde vært fordelt mellom årstrinn fra sentralt hold, fremfor at de skal bruke tid på å kopiere målene ordrett fra LK06 og over i dokumenter som heter lokale læreplaner (FG 240, FG 128).

Vane 13: Lærebøkene fordeler kompetansemål mellom årstrinn

På spørsmål om de ikke må vurdere kompetansemålenes plassering mellom årstrinnene, svarer den erfarne norsklæreren og teamlederen på Fagvik:

Læreplanen legger jo opp til det, men forlaget har på mange måter tatt det valget for dem (...) det er ikke aktuelt å ha flere lærebøker enn det man trenger til hvert trinn, så da forholder de seg til det (I 141).

Lærernes praktiske argument for å følge lærebøkernes fordeling av kompetansemål, er å slippe å flytte lærebøker mellom trinn (I 141). Å samle inn 300 bøker fra 300 elever og dele dem ut igjen, tar tid lærerne ikke har, og skolens økonomi gjør det uaktuelt å ha mer enn et sett med bøker (I 141, FG 128, I 139). Flertallet av bøkene er ettårige. De er knyttet til konkrete årstrinn og har fordelt målene mellom trinnene. Lærenes bruk av bøkene gjør at en av de oppgavene som et lokalt arbeid med læreplanen er tiltenkt, allerede er gjennomført.

Også teamet på Elevtopp løfter fram lærebøkene som bestemmende for deres «adopsjon» (FG 240) av LK06: «For (...) lærebøkene er jo fremdeles delt opp i trinn. Hvorfor har vi ikke fått temabaserte lærebøker?» (FG 240). De har treårige og temabaserte lærebøker i norsk og i samfunnskunnskap⁵² og etterlyser flere lærebøker med en slik utforming.

Vi har ei samfunnskunnskapsbok som går fra 8-10, som er liksom delt opp i tema. Hvorfor ser vi ikke mer av det? Hvorfor skal de på død og liv dele opp det på 8., 9. og 10.? Og ikke overlate det til lærerne da, (...) Og heller være en ressurs i hvert tema. I hvert fall mange fag kan det fungere veldig bra i. Sånn som engelsk – hvis jeg bestemmer meg for å gå litt i dybden på adjektiv, så må jeg jo stå og kopiere her i et kvarter- tjue minutter, fra 9. og 10.-boka hvis jeg vil – Men nå skal vi fordype oss i dette her, og jeg har lyst til å gjøre det på 8., så ... Klart det krever mye mer av oss som lærere å bruke den metodefriheten og ... friheten til å legge opp kompetansemålene da, som vi egentlig skal – Og da blir det jo fort lærebokstyrt da, når de ... legger det løpet, og du vet at jeg har ikke 20 minutter til å stå og kopiere, og skolen har dårlig råd og ... vi får det nå på 9. likevel, så kan jeg like gjerne vente med det til da (FG 240).

Tid til å kopiere fra bøker på andre trinn, mangel på treårige bøker og skolens økonomi begrenser ifølge lærerne deres tolkninger av læreplanen. Mulighetene til å bevege seg i utakt med lærebøkernes plassering av kompetansemålene begrenser deres læreplanarbeid. Treårige bøker kan fjerne de praktiske utfordringene med å bruke lærestoff som står i bøker på andre årstrinn, og gjøre det lettere for lærerne å hoppe fram og tilbake mellom temaer og repetere temaer (I 244).

Lærerne på Fagvik opplever at lærebøkene begrenser deres muligheter til å fleksibelt fordele kompetansemål mellom trinn (FG 128). De mener de har kommet lengre i å se læreplanens

⁵² Det er det ene av tre akademiske fag som i Norge inngår i samfunnsfag.

muligheter og utvikle undervisningen enn hva læreverkene har (FG 240). Teamene forklarer vanen med å følge lærebøkens fordeling av mål med tid og skolens økonomi, og de er enige om at bøkene begrenset deres frihetsgrader og utvikling av lokale læreplaner. Hodgson et. al. (2010a) finner tilsvarende argumenter om hvorfor lærebøker overstyrer lokale læreplaner. Bøkens fordeling av kompetansemål mellom årstrinn får betydning for læreplanarbeidet.

Lokale føringer for skolens lokale læreplaner i fag

På begge skolene har enten kommunens eller skolens ledelse gitt føringer for hvordan et lokalt arbeid med læreplaner skal gjennomføres. Eller hvordan skolene skal gjennomføre prosessene med å lage hva rektorene og lærerne kaller lokale læreplaner. I figurene 4 og 5 er dette de planene som heter skolens lokale læreplaner i norsk og i samfunnsfag.

Lokal føring 17: En tidligere mal og lærebøkens fordeling på Fagvik

Fagviks lokale læreplaner heter treårige emne- og fagplaner eller «*treårsplanene*» (FG 128).

Rektoren har tidligere erfart lokalt læreplanarbeid som tidkrevende. Erfaringene danner basisen for det nåværende arbeidet (I 139), og lærerne har brukt skolens tidligere treårsplaner som mal for arbeidet med LK06 (I 139). De lokale læreplanene gjengir først ordrett et konkret kompetansemål og under det blir de utformet:

- L1: sånn som det er i lærebøkene, da. Så vi må jo legge stoffet ut fra hvordan lærebøkene er bygd opp, for å slippe å drive og flytte bøker mellom trinnene.
- L2: Ja.
- L1: Men da dekker vi jo hele – hele den rekka for ungdomstrinnet, her da. Og så blir **årsplanene** laga ut fra dette her.
- L2: Og da systemiserer vi stoffet og ser på hvor – er det noe som foregår samtidig, for eksempel i samfunnsfag og – (..) eller RLE som passer sammen og sånn. Så vi kan prøve å utnytte stordriftsfordelene, da (FG 128).

Det er tydelig at hvor kompetansemålene er plassert i lærebøkene styrer lærernes plassering, og *bestemmer* de lokale læreplanenes faglige progresjon. Der hvor lærebøkene plasserer en del av et kompetansemål på et trinn og en annen del av målet på et annet trinn, følger skolens lokale læreplaner bøkens fordeling. De beskriver kompetansemål og emner for hvert av de tre årstrinnene (I 140). I de to lokale læreplanene i matematikk og naturfag som jeg får tilgang til på Fagvik, er innholdet nesten identisk med den nasjonale læreplanenes hovedemner. Det antyder at også *læreplanens oppbygning* har hatt betydning for utformingen av de lokale læreplanene. Den ferske norsklæreren setter ord på lærernes forståelse av hvilken logikk som preger deres lokale arbeid med læreplanen:

Og det ble jo sagt på fellesmøtet i går også, at - vi kan ikke bomme helt. For at vi tar jo utgangspunkt i læreverket, som igjen tar utgangspunkt i Kunnskapsløftet. (...)Læreverket har sikkert lagt det opp etter målene og – så vi bare følger det vi, og da er vi nå – har vi rett kurs (I 118).

Læreren refererer til rektorens utsagn på fellesmøtet (OBS 117). Gjennom å følge lærebøkene, følger lærerne kompetansemålene i den nasjonale læreplanen. De forstår lærebøker som indirekte læreplanbindere (Bachmann, 2004). Lærernes kollektive verdenssyn på sammenhengene lærer de bort til nye lærere som den riktige forståelsen i læreplanarbeidet.

De lokale læreplanene mangler beskrivelser av hvordan vurdering av måloppnåelse skal skje. Samtidig blir de ikke brukt av lærerne i den videre pedagogiske planleggingen. Forklaringen til lærerne på Fagvik er den samme som lærerne på Elevtopp (jf. kap. 5.4). De har ikke utviklet et eierforhold til skolens lokale læreplaner. De gir ikke lærerne mer støtte i læreplanarbeidet enn hva skolens årsplaner allerede gjør (FG 128).

Til tross for en tidlig start er ikke de lokale læreplanene ferdig utarbeidet i alle fag. De er ferdigstilt i matematikk og naturfag, mens i norsk og samfunnsfag vet ingen hvor de er (jf. kap. 4.1.). Norsk- og engelskseksjonene har i den første runden med et lokalt arbeid med læreplaner konsentrert seg om språkfagene⁵³ norsk og engelsk fordypning. Nå er skolen i gang med den andre runden. Arbeidet er iverksatt av rektoren, og skal foregå i fagseksjonene (FG 240, OBS 117). Ifølge inspektøren skal de store fagene prioriteres (I 140), hvilket betyr norsk, engelsk og de andre fremmedspråkene, i tillegg til matematikk og naturfag (OBS 117).

Praktiske og økonomiske argumenter, tidligere erfaringer og forståelsen av sammenhengene mellom lærebøkene og læreplanen har preget de lokale føringer for et lokalt arbeid med læreplanen. De gis med et regulativt press, og de endrer skolens formelle planverk. Lærerne erfarer at skolens nye lokale læreplaner ikke gir mer støtte i læreplanarbeidet. De er symbolske planer.

Lokal føring 18: En kommunal mal for prosess og produkt på Elevtopp

Også Elevtopp er tidlig ute med å lage lokale læreplaner. Skolen har hatt lokale føringer rettet mot seg gjennom et kommunalt prosjekt om lokale læreplaner (jf. kap. 4.2). En av lærerne på skolen har deltatt i en av de kommunale arbeidsgruppene som har utviklet kommunale læreplaner i alle fag⁵⁴. Disse har lærerkollegiet på Elevtopp tatt utgangspunkt i og utarbeidet en mal som fagseksjonene har brukt til å lage skolens lokale læreplaner (I 245, I 244). Kommunens lokale læreplaner har blitt «videreført» og «tilpasset» på skolenivå (I 245). Hva det innebærer kan en sammenligning mellom skolens lokale læreplaner med kommunen

⁵³ Alle elever velger fra 8. trinn valgte et andre fremmedspråk eller fordypning i norsk eller engelsk.

⁵⁴ Denne læreren var ikke en del mitt team.

læreplaner, gi svar på. På skolen har ingen lengre de kommunale læreplanene. Jeg etterspør derfor planene hos den sentrale skoleadministrasjonen. Der får jeg et høflig svar, men ikke de kommunale læreplanene.

Analysen av teamets årsplan i norsk for 8. trinn i kapittel 5.4. (jf. tabell 10) viste at på Elevtopp følger de lokale læreplanene den detaljerte malen som er inspirert av de kommunale læreplanene, og har mål som er identiske med kompetansemålene i LK06. Også på Elevtopp kopierer lærerne kompetansemålene i de lokale læreplanene. Den regulative forventningen til rektoren er at hvert trinnteam skal tilpasse skolens lokale læreplan slik som lærerne i norsk på åttende trinn har gjort (I 245). Arbeidet med læreplanen følger det kommunale manuset og den hierarkiske styringslogikken som ligger i styringsverktøyet for et lokalt arbeid med læreplanen (jf. kap. 2.2).

Oversettelse 11: Lager lokale læreplaner som ikke brukes i pedagogisk praksis

På begge skoler oversetter lærerne den nasjonale læreplanen i tråd med de regulative føringene, og lager lokale læreplaner som de ikke bruker i sin videre pedagogiske planlegging. Skolenes lokale læreplaner framstår som symbolske planer.

Eleворientering

Vane 14: Elevorientert vane – tolkninger og konsekvenser

I begge fokusgruppeintervjuene får konsekvenser for elevene av treårige læreplaner oppmerksomhet. Teamet på Elevtopp kommenterer:

Alle disse som bytter skole. Hvordan ivaretas de, egentlig, i et sånt system? Hvor vi kanskje fokuserer på (...) i matematikk på ligninger i 8. og så tar vi noe annet i 9., ikke sant. (...). På en annen skole, hvis du flytter, så blir det gjort motsatt (FG 240).

Hvem som ivaretar og tar ansvar for elevenes helhetlige læring, bekymrer lærerne. Lokale læreplaner med ulik faglig progresjon gjør faget vanskeligere for elever som flytter. Lærerne setter sin lit til at læreverkene er noenlunde samkjørte, slik at problemene blir mindre. Deres konklusjon er at kompetansemålene bør spesifiseres sentralt for årstrinn (FG 240).

Teamet på Fagvik kommenterer en annen faglig konsekvens for elevene:

du kan ha heimkunnskapen liggende på 8. trinnet på EN skole, og så skifter du skole, og så får du det jammen meg en gang til. (...) For der har de det i 9. Og så flytter du motsatt vei, så får du det ikke i det hele tatt. (...) Sånne kan du gå deg på. (...) Spesielt i fag som ikke har derre spiralprinsippet og andre grunner (FG 128).

De kan miste deler av et fag, hele faget eller få det samme praktisk-estetiske fag to ganger i løpet av ungdomstrinnet. Begge eksemplene viser at lærerne er urolige for hvordan treårige lokale læreplaner laget ved den enkelte skole vil fungere i praksis, og hvilke konsekvenser de

vil få for elevene. Deres uro er i tråd med erfaringer fra det lokale læreplanarbeidet med M87 hvor arbeidet kunne bli for lokalt og skape problemer for elever som flytter (Bjørnsrud, 1993).

Eleворientering og lærebøker

Et annet tema i det lokale arbeidet med læreplanen er bruk av lærebøker. Teamet på Fagvik er konkrete på hvilke utfordringer de støtter på hvis de bruker andre læremidler enn bøkene.

- L1: På en prøve, for eksempel (...) Hvis det er et spørsmål om noe som ikke er (...) i det hele tatt er nevnt i boka, men som vi har snakka om, lell. Så er de borte – å gjøre seg rutiner på at vi må oppdatere oss på arbeidsboka til kompisen når vi har vært borte – Se hva gjorde vi i naturfag i forrige time.
- L2: Kopiere notatene, ja –
- L1: Vi har tegna en svær figur, og den har vi aldri sett før (...). Den kan dukke opp på en prøve
- L3: Ja. Det er utfordringer når man går på utsida av læreboka, ja.
- L4: Ja.
- L3: Det må man jo også – for de er jo ikke (...) fullstendig utfyllende, læreboka –
- L1: Nei –
- L3: Vi må det, mange ganger – og DA får vi det problemet med elever som er borte i lang tid (FG 128).

Elever er på ferie, syke eller har permisjon. Lærerne opplever deres fravær som en kilde til praktiske og faglige dilemmaer. Til tross for juridiske føringer og kommunale regelverk lurer de på hva de kan kreve av elever som er borte, og hva elever og foreldre kan kreve av oppfølging og tilrettelegging. De får negative reaksjoner fra elever og foreldre hvis en prøve baserer seg på et lærestoff som ikke stod i læreboka eller er blitt gjennomgått, mens eleven er borte (FG 128). Disse erfaringene får betydning for lærernes lokale arbeid med læreplanen. Planer og undervisning som følger bøkene, gjør det enklere å ivareta opplæringen av fraværende elever, og en slik opplæring tilfredsstillende forventninger til elever og foreldre. Disse kommer i tillegg til de vertikale føringene og lærernes vaner, og de er en av lærernes forklaringer på hvorfor de følger lærebøkene i læreplanarbeidet. Lærernes elevorienterte vane handler på den ene siden om hvilke faglige konsekvenser det lokale arbeidet med en treårig læreplan får for elever, og på den andre siden om elevenes forventninger til læreplanarbeidet og særlig til lærernes bruk av lærebøker.

Målstyrte læreplaner og elevgruppens forutsetninger

En stor bit av fokusgruppeintervjuet med lærerne på Fagvik handler om deres erfaringer med to av de nye læreplanene i språkfagene⁵⁵, fordypning i norsk og engelsk. Teamets lærere

⁵⁵ Kunnskapsløftets læreplan innførte språkvalg for alle elever. Dette kan være fransk, spansk, tysk, eventuelt andre språk, fordypning i norsk eller i engelsk og andre språk.

underviser i alle fag, og siden de spesielt trekker fram disse fagene på spørsmål om læreplanarbeid, gjør det meg nysgjerrig. Teamet beskriver det slik:

Du starter med et fag, der på en måte veien blir til mens du går, fordi at det er ikke noen skikkelig læreplan på det. Og du har ikke noen erfaring med det, som du kan spinne på heller. Altså – når det kom disse nye treårsbolkene, ikke sant, hva du skal ha lært inntil du er ferdig med ungdomsskolen – så hadde du i hvert fall erfaringer i faget, sånn at vi kan sette oss og lage en treårsplan. Men dette har vi ikke gjort før, så det blir et sånn ryggknekkersak (FG 128).

Lærerne bruker sine undervisningserfaringer når de lager skolens lokale læreplaner i fag. Hvis ikke blir planene uklare rammer for undervisningen. Teamets utdypning klargjør at:

- L1: Ikke er det noen lærebøker i fagene heller ...
L2: Nei, språkfagene, nei.
L3: Nei, veldig håpløst –
L2: Vi må nok lage veien mens vi går. Og det har også vært veldig vanskelig, synes jeg altså, å finne fram –
L3: Og hva er fordypning?
L1: Og hva er fordypning, ja? Jeg har sett det når jeg har vært på kurs med og truffet andre lærere fra andre kommuner, hvor uenig vi er, altså – I de andre kommuner så sier de at – nei, vi tar jo noe sånn spes.ped.undervisning (spesialpedagogisk undervisning) og litt sånn – Ja, men det er jo ikke det det skal være, sa jeg, det skal jo være fordypning– En skal jo faktisk gå dypere inn i materien, enn det vi gjør i vanlig undervisning. Nei, men vi gjør nå sånn, sier de. – Og så sier jeg at OK, vi gjør det rett, og så sliter vi ut folk. For det er jo det vi gjør. For du gir dem (lærerne) en umulighetsoppgave –
L3: Ja.
L1: Men vi følger nå bokstaven i loven da, det skal vi ha. Men, ja – det blir en umulig oppgave.
L4: Utfordringa blir vel muntlig eksamen.
L2: Ja, det er jo det som er det triste, at de må opp i muntlig da, hvis de blir trukket ut (FG 128).

På det tidspunktet disse dataene blir samlet inn, har ingen elever hatt eksamen i språkvalg.

Lærerne mangler *undervisningserfaringer, lærebøker og eksamensoppgaver* i disse fagene.

De mangler tre viktige redskaper i læreplanarbeidet.

Vane 15: Tolker kompetansemål ut fra elevgruppens forutsetninger

Den oppfattede læreplanen til teamet på Fagvik er at *kompetansemålene i norsk og engelsk fordypning* stiller høyere krav til undervisningen enn hva de gjør i *norsk og engelsk*. Samtidig erfarer de at lærere fra andre skoler tolker målene i fordypningsfagene som spesialpedagogisk undervisning. Til tross for lærernes tolkninger av LK06 bruker elevene på tiende trinn i «norsk fordypning» en lydbok som heter Pitbull-Terje, hvilket ifølge teamet ikke akkurat er avansert litteratur (FG 128). Deres undervisning i «norsk fordypning» blir enklere enn undervisningen i det ordinære norskfaget. Lærerne forklarer sin pedagogiske praksis med at flertallet av elevene som velger fordypning i norsk og engelsk⁵⁶, er «*urolige elever*» (...) (FG 128) som får flere timer i et fag de allerede er «*spylei*» (FG 128). Elevsammensettingen

⁵⁶ Dette er to av alternativene som elevene kan velge i språkvalg. De andre kan være tysk, fransk, spansk og eventuelt andre språk, hvilke skolene tilbyr vil variere med deres kompetanse og hva elevene velger. En antakelse er et elevene for å unngå et annet fremmedspråk velger fordypning i norsk eller engelsk.

påvirker lærernes oversettelser av den nasjonale læreplanen. Det gir en enklere undervisning enn hva deres tolkninger av kompetansemålene tilsier, og hva de forventer eksamen vil kreve av elevene. I norsk og engelsk fordypning gjør nivået på kravene og fraværet av de tradisjonelle redskapene undervisningen til en «umulighetsoppgave» (FG 128).

Dilemmaer om innhold og kompetanse i et målstyrt læreplanarbeid

I forlengelsen av diskusjonen om lokale læreplaner ender Elevtoppteamet opp i en ordveksling om hvorvidt det er læreplanens mål som er utgangspunktet for undervisningen.

Den illustrerer dilemmaene lærerne opplever når de planlegger praksisen etter målene.

- L1: Nei – jeg vil bare si at jeg er ikke enig i at ikke vi jobber etter mål da. Fordi at jeg er nå veldig – alle mine fagplaner har mål altså –
- L2: Ja, det var jo ikke DET – det jeg mente, at vi ikke jobber etter målene. Men altså vi ... definerer vel kanskje ikke fullt ut målene...
- L1: Nei, det er jo gjort et forsøk på at vi har både egne planer...
- L2: Ja – de lokale læreplanene –
- L1: - der vi har fordelt det. Men vi har jo en vei å gå enda, jeg er enig i det. Jeg er enig i det.
- L2: (...) Det som JEG syns er utfordrende, er at de lokale læreplanene, sånn som JEG ser det i hvert fall – i mine fag, stort sett så er det bare fordelt – **innholdet i de forskjellige målene er fordelt utover tre år, etter hvilken lærebok vi har.** Sånn at vi liksom i samfunnsfag gjennomgår DET i 8., fordi at det står nå i boka som vi har i 8. Men det er ikke tenkt noe på (...) **gradering av hvert mål**, som består av ganske heavy mål de skal opp i – De skal kunne drøfte og reflektere og alt mulig sånt som vi vet at en 8.klassing ikke har forutsetning for å få til etter et halvår på ungdomsskolen, men som er et klart 10.klassemål. Men vi har ikke **brutt opp hvert enkelt mål** ned til OK – i 8. må du komme SÅ langt på dette her kunnskapsmålet, og så i 9. SÅ langt, og så i 10. SÅ langt. Det er bare innholdet som har vært fordelt. Sånn – det er **ikke laga nye mål**. Det er bare tatt målene i Kunnskapsløftet og fordelt over 3 år.
- L1: Men er det ikke litt – er det ikke litt avhengig av hvilke fag –
- L3: Det er –
- L1: For noen fag er jo veldig mye mer typisk bygd på hverandre.
- L3: ja
- L4: Og man kan jo begynne å drøfte og begrunne, og det hører du jo – når du for eksempel har et muntlig fremlegg, så hører du at noen er jo allerede der at de kan faktisk begrunne og drøfte litt // språket i bøkene som de har lest. Mens andre bare ramser opp hva som står i boka og har ikke skjønt – de vet ikke hva vanskelig språk betyr engang. Men at – Så delvis, men ... egentlig – det er en vei å gå (FG 240).

Lærerne er enige om at de har en vei å gå for å få til en målstyrt undervisning med en klar progresjon. I deres lokale læreplaner fordeles «bare» kompetansemålenes *innhold* i tråd med lærebøkene. Noen av lærerne etterlyser en *gradering av mål* mellom trinn for å tydeliggjøre hva elever skal ha lært på ulike årstrinn. Hvorvidt det er veien å gå, er lærerne uenige om. Fagenes innebygde progresjon er ulik, og de er usikre på hvorvidt en gradering av målene er løsningen for læreplanarbeidet i alle fag. Teamets samtale understreker hvordan lærerne sliter med å forstå hva en målstyrt undervisning betyr når de skal planlegge og gjennomføre pedagogisk praksis (Hargreaves, 2001; Hodgson et al., 2010a).

Det andre momentet er knyttet til elevers ulike forutsetninger og ferdigheter. Elever kan og skal ha ulik grad av måloppnåelse, men noen elever kan allerede på åttende trinn drøfte og vurdere språket i en skjønnlitterær bok og være nær måloppnåelsen de skal ha etter tiende trinn, mens andre elever ikke kan gjengi bokas innhold. Det handler om den klassiske utfordring i all undervisning. Spørsmålet er hvor skal man legge lista i undervisningen og samtidig tilrettelegge for elever med ulike forutsetninger. Et læreplanarbeid som baserer seg på resultatorienterte kompetansemål har ikke minsket denne utfordringen for lærerne. I det lokale arbeidet med LK06 stilles det krav til lærerne om å tilrettelegge elevenes progresjon i bruk av arbeidsmåter (formal) og faglig (material) progresjon mellom trinn (Børhaug, 2007; Kjærnsli, 2007). Hva det betyr for et lokalt arbeid med en resultatorientert læreplan har ikke teamet fått taket på, og spesielt ikke hva det betyr for en tilpasset opplæring av elever.

Lærernes kyndighet i resultatorientert læreplanarbeid

Lærerne vet hva lokale læreplaner er og har hørt om et lokalt arbeid med læreplanen mange ganger. Det betyr at gjennomtrengningsevnen til den vertikale føringen har vært høy (Coburn, 2004). Lærerne har, med unntak av de ferske lærerne, vært med på å lage dem. Når det gjelder kompetanseheving i et resultatorientert læreplanarbeid, husker Fagvikteamet en konferanse hvor temaet var de grunnleggende ferdighetene (FG 128). Ifølge rektoren har de:

Vi måtte bare kave oss fram på egen hånd. (...) Nei, nei, det var ikke noe særlig ... Jeg tror ikke det ... Fordi at innholdet – det var ikke SÅ – altså det var ikke sånn radikal endring på Kunnskapsløftet, innholdsmessig. Det var mer fokusering på disse her grunnleggende ferdighetene og kompetansemål. (...) Men vi måtte jo nødvendigvis ha fått både tid og ressurser hvis vi skulle heve oss kompetansemessig på de tingene der (I 139).

Kompetansehevingen har omhandlet kompetansemålenes logikk og de grunnleggende ferdighetene. Ifølge rektoren har det ikke vært satt av nok tid og ressurser til å øke lærernes kompetanse, og deres løsning har blitt «å satse på nye lærebøker. Også tenkte vi sånn at de nye lærebøkene er bygd opp etter Kunnskapsløftet. (...) OK, så stoler vi på det,» (I 139). Det er den eneste realistiske strategien sett opp mot kompetanse og ressurser, og rektoren tror de fleste skoler i praksis har gjort det samme (I 139).

På Elevtopp står det kommunale prosjektet om lokale læreplaner sentralt i utvikling av ny kompetanse. Intensjonen er å utvikle nøkkelbærere av idéen, men empirien jeg har antyder at de ikke har lyktes med det. De lokale læreplanene blir lite brukt og mangler delvis en konkretisering av kompetansemålene i LK06 som de kopierer. I kapittel 5.4 beskrev jeg hvordan norsklæreren hopper bukk over teamets årsplan i den videre planleggingen og heller

brakte læreplanen (LK06), lærebøkene og årsplanen. Annen kompetanseheving har på Elevtopp skjedd ved at lærerne har deltatt på forlagenes presentasjoner av nye lærebøker (FG 240). Bøkernes betydning ble beskrevet foran i delkapittel 6.2.

Flertallet av lærerne husker antakelig ikke all kompetanseheving de har deltatt på eller fått tilbud om. På begge skoler mener lærerne våren 2009, nesten tre år etter LK06 ble innført, at de har fått lite kompetanseheving og ingen nevner vurdering. Bortsett fra den tidligere omtalte læreren på Elevtopp, som har deltatt i en kommunale gruppe, har kompetansehevingen skjedd gjennom dagskurs og periodevis arbeid med de lokale læreplanene internt på skolen uten kontakt med nøkkelpåberere av idéen. Arbeidet har i liten grad vært koblet til den daglige undervisningen. Unntaket er teamets årsplan i norsk for 8. trinn på Fagvik som blir utviklet av de erfarne norsklærerne for å avkode den nye læreboka, og skjer på lærernes initiativ (jf. kap. 5.4). Kjennetegnene på skolens lokale arbeid med læreplanene er, med unntak av gjennomtrengningsevne, preget av hva Coburn (2004) beskriver som typiske for middels og lav intensitet ved implementering og utviklingsarbeid.

På begge skoler opplever lærerne kopiering av kompetansemål i LK06 over de lokale læreplanene som en meningsløs bruk av tid, og de stiller spørsmål ved hvor ulike lokale læreplaner vil og skal bli. Lærerne opplever også at planene ikke løser dilemmaene rundt tilpassing og progresjon i læreplanarbeidet. De gir dem mindre støtte og samsvarer i liten grad med deres eksisterende vaner. Lærerne forstår ikke hva en målstyrt undervisning basert på kompetansebegrepet betyr for praksis. Det gjør at andre oversettelser enn kopiering krevende.

6.3 Samarbeid mellom lærere i læreplanarbeidet

Et lokalt arbeid med læreplanen legger opp til mer samarbeid mellom lærere. Den offentlige debatten gir til tider et inntrykk av det ikke skjer, til tross for at flere forskere har vist at lærerne i den norske grunnskolen bruker mer tid enn før på å samarbeide (Hodgson et al., 2010a; Jordfald et al., 2009; Kjærnsli, 2007). Utfordringen med å øke samarbeidet er at det gjør lærere mer avhengig av hverandre. Det endrer deres autonomi og individuelle handlingsrom (Little, 1990).

Fagvikteamet møtes hver uke, deler arbeidsrom, tar felles beslutninger om konsertdeltakelse (OBS 114), deler erfaringer om elevsamtaler (OBS 114) og utarbeider arbeidsplaner i fellesskap (FG 128). Teamet legger vekt på at deres felles fagorientering gjør samarbeidet

enkler (FG 240). Samtidig blir teamets beslutninger beskrevet som like sterke som «*et politisk valgkamploffe*» (FG 240), og normen om at hver lærer må få undervise med utgangspunkt i sin «*go 'fot*» er sterk (FG 240). Teammedlemmene har et felles verdenssyn, men de gir uttrykk for å være forholdsvis uavhengige av hverandre.

Elevtoppteamet møtes også nesten ukjentlig, sitter på samme rom og gjennomfører et felles geografiprojekt (OBS 235). De diskuterer gjennomføring av framlegg (OBS 235) og deler ulike undervisningsopplegg med hverandre (I 221). Teamet framstiller sitt verdenssyn som elevorientert, og skolens verdenssyn som elevorientert med faglige forventninger (OBS 228). For teamet handler det om å se, ta vare på og vise den enkelte elev omsorg (FG240). De observerte teammøtene handler i stor grad om sosiale relasjoner til elever og praktisk informasjon (OBS 228, OBS 235). Hva deres elevorientering betyr for pedagogisk praksis, er det mer delte oppfatninger om blant lærerne. En av lærerne sa for eksempel at: «*Vi er for opptatt av målene og mangler elevmedvirkning*» (FG 240). En annen svarte imidlertid: «*Vi har definert elevmedvirkning til å bety innvirkning på hvilke metoder. De kan jo ikke bestemme innholdet*» (FG 240).

I tillegg observerer jeg hvordan faglærerne på begge skoler daglig snakker med hverandre på vei til og fra klasserom og møter, i friminutt, i gangen, på teamværelse, på personalrommet m.m. (prosesslogger). Særlig snakker lærere som underviser i samme klasse eller i samme fag hyppig med hverandre (I 118, I 221, FG 240). De gjør avtaler, formidler beskjeder, planlegger, deler erfaringer og frustrasjoner, får og gir svar på spørsmål om opplegg, vurderinger m.m. (S221, I 225, FG 240). Lærernes atferd på disse arenaene peker i retningen av et omfattende uformelt samarbeid i læreplanarbeidet.

Rektorenes delte bekymring for at teamorganiseringen skaper tre selvstendige skoler i skolen, kan også tas som vitnesbyrd på at lærere som tilhører samme team, samarbeider og utvikler delte forståelser (I 139, I 230). Norsk læreren på Fagvik opplever for eksempel hvordan hans tilhørighet i teamet på tiende årstrinn, begrenser hans muligheter for å samarbeide med kontaktlæreren til den åttende klassen han underviser i norsk (I 147).

Oversettelse 12: Henter momenter fra teamets årsplan i norsk

Klassen jeg observerer i norsk på Fagvik arbeider i flere timer med en oppgave om helter og skurker (OBS 115, 116, 121, 129). I sin presentasjon av oppgaven gir læreren elevene i oppdrag å velge seg en helt (OBS 113). I den neste timen reformulerer han oppgaven og sier

helter og skurker (OBS 115). Etter timen forklarer læreren at han har endret oppgaven etter å ha snakket med en annen norsklærer:

Og hun har – for vi har jo holdt på ... mest med helter, men også om skurker. Altså, hun har også laget oppgaven til at det skal være helter og skurker. For det kunne være noen som hadde lettere for å skrive da, hvis det var om en skurk (I 118).

De to lærerne snakker hyppig sammen, og han spør stadig den andre læreren om råd. Hun fungerer som en uformell mentor for ham som er en fersk lærer. Han forteller hvordan «*hun kommer litt innpå til meg noen ganger da, vet du, med noen ark og sånn*» (I 118). Han har valgt å være avhengig av den erfarne kollegaen. Han kunne ha kjørt sitt eget løp: «*Men jeg føler sjøl at det er jeg egentlig ikke i posisjon til å gjøre, så jeg er bare takknemlig for å samarbeide med henne, egentlig*» (I 147). Han ser egne begrensninger, aksepterer at han kan lære av henne og oppgir deler av egen autonomi. Samarbeidet ser ut til å skje via det Little (1990) kaller *hjelp og assistanse*.

Samarbeidet mellom de to norsklærerne på åttende årstrinn forlenger perioden som klassen arbeider med temaet «avis». Norsklæreren har trodd at de skulle holde på med temaet ut uke 10 (OBS 138, 144, 145 og 146), men den andre læreren har korrigert hans forståelse.

Hun drar jo ut emnene og sånn, for vi har tydeligvis litt bedre tid enn hva jeg trodde da ... Så neste kapittel blir media, og (...) fortelling som jeg trodde vi skulle ha, det hadde de bare gjort seg ferdig med før, så de har hoppa i boka (I 127).

Han er litt fortvilet etter å ha funnet ut at de skal bruke over fjorten dager til på emnet. Han er ikke klar over at elevene tidligere har fått undervisning i emnet fortelling, eller at undervisningen ikke følger læreboken fra a til å. Det har påvirket hans undervisning ved at han «*hadde kjørt stramt, gått lite i dybden og vært lite morsom*» (I 127).

Lokal føring 19: Teamets årsplan i norsk på Fagvik styrer praksis

Min forståelse er at emnenes varighet blir styrt av årsplanen i norsk og teamets årsplan i norsk (jf. kap. 5.4). Samarbeidet mellom lærerne er ikke et uformelt samarbeid hvor en «fersk» lærer får *hjelp* og tilsynelatende kopierer den «erfarnes» opplegg gjennom den samarbeidsformen som Little (1990) kaller *støtte og assistanse*. I realiteten følger begge lærerne teamets årsplan i norsk for trinnet, men den ferske læreren mangler kunnskaper om planen. Denne er som beskrevet i delkapittel 5.4, et resultat av norsklærernes samarbeid for å avkode læreboka og oppfylle intensjonene til LK06. Resultatet av deres *felles arbeid* som Little (1990) kaller et slik samarbeid, etterleves av de to norsklærere i deres pedagogiske praksis. Den ferske norsklæreren blir gjennom sitt samarbeid med den erfarne læreren «lært

opp» i planen, og hans praksis blir langt på vei styrt av den andre læreren som følger teamets årsplan i norsk.

Oversettelse 13: Tilpasser undervisning i norsk til klassers behov for opplæring

Å dele og følge de samme planene betyr imidlertid ikke at lærernes undervisning er identisk. Norskklæreren kommenterer veggavisen til den andre klassen, og hvordan kravene den andre læreren stiller til elevenes arbeid med veggavisen skiller seg fra hans.

Jeg så for eksempel veggavisa, som er veldig sånn fint og farga og den biten der da. Jeg er jo kanskje ikke så opptatt av DET da. Så det ble vi litt kjappere ferdig med egentlig. (...) Det skal være et fint – greit produkt, og det ble jo i og for seg det. Men jeg (..) har på en måte – DEN interessen er ikke helt hos meg da, at det skal være sånn kjempeflott veggavis. Da vil jeg heller bruke litt mer tid på data (I 147).

Det er variasjoner i lærernes krav til elevene. Hver enkelte faglærer gjør tolkninger i planlegging og gjennomføring av undervisning som samsvarer med hans eller hennes individuelle kunnskaper og verdenssyn (Coburn, 2004; Weick, 2009). Det antyder at lærerens individuelle vaner gjør seg gjeldende.

Samtidig har klassens kontaktlærer spurt ham om å ta ansvar for elevenes digitale opplæring:

Om jeg kunne bruke litt tid i norsken på It's learning og bruk av Word – Fordi at hun kunne ikke så mye med det, (...)– Også vet jeg at den andre norskklæreren (...) hun kjører alt på It's learning. (...) i min klasse da, så har det jo ikke vært noe (I 118).

Han velger, i tråd med forespørselen fra kontaktlæreren, å prioritere elevenes dataferdigheter fremfor veggavisens visuelle utforming. Klassen har ikke fått den samme opplæringen i data som de andre klassene på årstrinnet, og læreren ivaretar med undervisningen mål og føringer fra flere planer. Emnet kommer fra teamets årsplan og oppgaven fra læreboka, mens vektleggingen av elevenes dataferdigheter samsvarer med skolens plan for elevs digitale kompetanse. Læreren vektlegger andre momenter enn læreren han samarbeider med. Hans kunnskaper og føringer om dataferdigheter forsterker hverandre.

Vane 16: Uformelt samarbeid sparer tid

Lærerteamet på Elevtopp beskriver eget samarbeid som arbeidssparende. Her skjer deling av planer uformelt og litt tilfeldig.

L 2: av og til i hvert fall så lager vi /// arbeidssparende, sånn at vi ikke lager – vi trenger ikke å lage tre forskjellige planer i et fag, for eksempel, vi tar det litt på tur og ... er det noen som har hatt tid og har fått til å ordne en OK plan, så deler vi på den da.

L1: Ja.

L2: ///litt hver sin gang, uten at det blir noe drama.

L1: Og så snakker vi jo litt – Eller vi snakker jo i friminuttene om på en måte hva som skal inn i de ulike planene – hva vi gjør. Så friminuttene brukes jo til kontinuerlig planlegging, egentlig, ofte da.

I: Ja.

L1: Men – men det er vanskelig å få det /// sånn, så for eksempel når jeg underviser i fem fag, som jeg skal samarbeide med – Det blir jo kanskje –

L2: Håpløst –

L1: - 25 stykker det – (Latter)

L3: Ja, det er de samme folkene da, men det – det blir veldig mange som du skal på en måte – Så da blir det litt – Men nå er jo Fronter en god samarbeidsform ///

L1: Jeg tror også at – altså NN som skole har altså – vi snakker om det med /// kulturen på (navnet på skolen) sånn – Og litt kulturen på teamene – Og det /// for // at vi – vi er en sånn ja-skole i forhold til det der å dele ting. Altså det var det ... - jeg sier det fordi at jeg har hatt studenter oppigjennom mange år, og veldig mange av studentene kommenterer det, og sier at her hører jeg at – altså her er det // - jeg har et opplegg – kan ikke jeg få det opplegget av deg og sånn – ja – Nå er det et bra opplegg – Og så legger vi kopier på pultene til hverandre. Men veldig sånn – Det er ikke MITT opplegg – For det er en del som en kan oppleve på andre skoler, at nei – at har jeg pinadø jobba med opplegget så skal jeg ha det sjøl altså! Altså – da skal i hvert fall du lage /// Så – Og det – Det er jo også en sånn – i den der hektiske hverdagen så er det jo veldig lett – lett. Når (navnet på en av de andre lærerne) har vært først ut med den elevplanen, så kan jeg liksom: Å, please - // jeg skal ha det i morgen – så ser jeg på den (...)på Fronter, så kan jeg justere den, og så vips – så har jeg – Altså – og det er jo en sånn lette i den hverdagen der vi ikke får samsnakka så mye om norsken, ikke sant (FG 240).

Lærerne har tilgang til hverandres planer. Hvis en lærer trenger tips eller hjelp, gir de andre lærerne råd. Argumentet for å dele planer med hverandre, er å lette arbeidsbyrden. De trenger ikke å lage tre planer hvis en av faglærerne har utarbeidet en god plan. Samtidig vil de ikke formalisere samarbeidet, noe de begrunner med tid. De underviser i flere fag, og formalisering vil innebærer et samarbeid med mange lærere i og utenfor teamet. Lærerne bruker all disponibel tid, og friminuttene består av kontinuerlig planlegging. På Elevtopp skjer disse delene av læreplanarbeidet via tilfeldige drøftinger på teamrommet, og følges opp med individuell utforming av arbeidsplaner som lærerne tilfeldig deler med hverandre. Det daglige samarbeidet mellom lærerne på Elevtopp er preget av en uformell og tilfeldig form i tråd med hva Little (1990) kaller *idétips* og delvis av *deling*.

Detaljerte og fleksible føringer i felles arbeid

Blant eksemplene i datamaterialet på *felles arbeid* (Little, 1990) er teamets årsplan i norsk på Fagvik og geografiprojektet på Elevtopp. Lærerne har i tråd med Littles (1990) beskrivelser av et felles arbeid, utviklet delte oversettelser og regler for læreplanarbeidet som øker deres avhengighet av hverandre. De to felles arbeidene gir imidlertid lærerne et ulikt antall frihetsgrader.

Lokal føring 20: Teamets årsplan i norsk på Fagvik har en innebygd fleksibilitet

På Fagvik har lærerne bygd inn et handlingsrom i teamets årsplan som gir hver enkelte norsklærer autonomi og handlingsrom i læreplanarbeidet til konkrete klasser. Den innebygde fleksibiliteten gir norsklærerne nok frihetsgrader til at de kan velge hvor mange tekster elevene i en klasse skal lese, eller legge inn ekstra undervisning i for eksempel data. Teamets årsplan gir få detaljer for hva og hvordan lærerne skal gjøre noe, og beskriver sjelden

undervisningsaktiviteter. Den setter en faglig retning og et tematisk tempo, men den dikterer verken aktiviteter eller læremateriell, og gir hver enkelte lærer stor metodisk frihet.

Lokal føring 21: Geografiprojektet på Elevtopp har detaljerte retningslinjer

Geografiprojektet på Elevtopp gir derimot detaljerte og konkrete retningslinjer for undervisningen (jf. kap. 6.1), og beskriver for eksempel hvordan elevene skal settes sammen i grupper (OBS 223, OBS 237). Det er et felles arbeid som gir hver enkelte faglærer få frihetsgrader og lite rom til å tilpasse opplæringen til en konkret klasse og eget verdenssyn.

De to læreplanarbeidene får fram hvordan et felles arbeid både kan ivareta og kan redusere den enkelte lærerens individuelle *frihetsgrader* i læreplanarbeidet. Samarbeidet er begge steder stikkordet for hvordan planer formidles videre, men deres henholdsvis fleksible og detaljerte utforming får betydning for lærernes autonomi. Teamets nyutviklede årsplan i norsk bringes videre til en ny faglærer og får betydning for denne lærerens pedagogiske praksis, og særlig for temaers varighet. Lærernes delte handlingsmønster antyder at teamets årsplan kan bli en institusjonalisert vane i læreplanarbeidet. På samme vis bringes også geografiprojektet videre til nye teammedlemmer og former deres praksis. Gjennomføringen av prosjektet er en institusjonalisert vane. Den får betydning for alle aspekter ved lærernes pedagogiske praksis. Dette skjer fordi ferske lærere samarbeider med de erfarne lærerne og «lærer» deres vaner.

Kriterier for valg av lærebøker – et kollektivt arbeid

Så langt har jeg vist at lærerne opplever nye lærebøker som en vesentlig endring ved en ny nasjonal læreplan (jf. kap. 6.1) og at de bidrar i fordelingen av kompetansemålene mellom årstrinn (jf. kap. 6.1, kap. 6.2). Samtidig opplever lærerne bøker som er laget etter LK06 som annerledes og lærernes bruk av bøkene har fagspesifikke vurderinger (jf. kap 5.4, kap. 5.5). Lærernes valg og bruk av bøkene er ifølge Engelsen (2006) en del av læreplanarbeidet.

På begge skoler er fagseksjonene arena for skolenes valg av læreverker i det enkelte fag, og vurderinger av nye verker blir gjort i samarbeid mellom team og faglærere. Valget er hva Little (1990) kaller et *felles arbeid*. Begge teamene forteller om læreverker som blir tilsendt fra forlagene (FG 128, FG 240), og samfunnsfaglærerne på Elevtopp har vært på «forlagskurs» (FG 240).

Det jeg observerer på Fagvik er at elevene i samfunnsfag fortsatt bruker lærebøker laget etter L97 våren 2009. I samtaler med inspektøren får jeg kjennskap til at skolen har kjøpt inn et nytt læreverk i samfunnsfag, men ikke hvordan valget har skjedd (S 131, I140). Skolen har valgt det oppdaterte verket av det de allerede har. Spørsmålet er hva som bestemmer lærernes valg av læreverk og hvorvidt LK06 har preget disse valgene. I vedlegg 6.1 presenteres lærernes *kriterier* slik de kom fram i intervjuene med teamene og faglærerne.

Vane 17: Velger selvinstruerende og fleksible læreverk og verk de har erfart som gode
At læreverk er selvinstruerende er et kriterium som gikk igjen i begge fag og ved begge skoler. Med det menes verkets brukervennlighet, layout og elevenes muligheter til selvstendig jobbing. Fagvikteamet beskriver for eksempel verket i matematikk som godt, og vektlegger at organiseringen gjør at «*det er lett for elevene å velge oppgaver som passer deres nivå, sånn at de også kan veksle ifra emne til emne*» (FG 128). Med nivå forstår lærerne elevenes forutsetninger og forkunnskaper. Selvinstruerende lærebøker har enten ferdiglagde nivåer som elevene kan velge mellom, slik som samfunnsfagskunnskapsboken på Elevtopp, eller de er organisert i kurs som den treårige basisboken i norsk på Elevtopp. Her kan elevene i prinsippet arbeide med temaer på tvers av trinn og klasse (I 234, I 225). Lærerne liker den «*fleksibiliteten*» slike læreverk gir til å la elever jobbe selvstendig og individuelt (I 244). Kursorganiseringen til norskverket på Elevtopp passer med LK06 sine individuelle målformuleringer, men en norsklærer har erfart at elevene i praksis må ha mer tilrettelegging og veiledning enn det læreboka gir (I 234).

En annen gjenganger blant kriteriene er antydninger om hvorvidt lærernes tidligere erfaringer med et læreverk er positive eller negative. Lærernes vurderinger er basert på erfaringer fra undervisningen med tidligere utgaver av et læreverk. Verk de har hatt gode erfaringer med, gjør dem positive til nye utgaver (FG 128), og de er positivt innstilt til nye verk som, totalt sett, gir dem en god magefølelse (I 244).

Lokal føring 22: Kompetansemål preger valg av lærebøker

Blant kriteriene er det også henvisninger til den nasjonale læreplanen og til gjennomføring av en type læreplananalyse. Lærerne på Fagvik kvalitetssikrer sine valg gjennom å sjekke at kompetansemålenes innhold blir dekt i løpet av ungdomstrinnet (jf. kap. 5.1). På Elevtopp poengterer lærerne at læreboken i norsk har tydelige mål og ivaretar LK06 sin vektlegging av sakprosa (I 244). Lærerne har ikke bare læreplanens mål i bakhodet, slik tidligere forskning viser (Bachmann et al., 2004). Lærernes kriterier for valg av læreverk er tett knyttet til

konkrete elementer i kompetansemål i LK06, og norsklærerne legger vekt på sakprosa og grunnleggende ferdigheter (Feltnotat 260309).

Oversettelse 14: Velger læreverk som gir hjelp og støtte til å utforme tilpasset opplæring

To gjennomgående trekk ved de læreverkene som lærerne vurderer som gode, er oppgavens kvalitet, samt hvilke muligheter verkene gir for tilpassinger til elever og klasser. Lærernes forståelse av hvilke funksjoner læreverkene har i undervisningen er konsistent både med vanen om selvinstruerende læreverk og vanen om elevorientering. Den erfarne norsklæreren på Fagvik understreker for eksempel at: «Læreverket må ha nok oppgaver å velge i hvert eneste emne» (I 141). Begrunnelsen er at «klasser er ulike» og har ulike faglige forutsetninger (I 141). I noen klasser faller emner lett, mens i andre klasser oppleves de som vanskeligere. Totalt sett må et verk derfor ha nok oppgaver og spørsmål til at det gir en lærer valgmuligheter og hjelp med å tilpasse undervisningen, uansett hvilket faglig nivå en klasse er på. Tilpasset opplæring er et sentralt, lovforankret prinsipp i norsk skole og en vertikal føring i læreplanarbeidet. Lærebøker som gjør differensiering og tilpassing enklere for lærerne, bistår dem i å ivareta dette overordnede prinsippet.

I norsk handler det om å ha nok varierte oppgaver og litterære tekster (I 141). I samfunnsfag betyr det at verket gir lærerne støtte i undervisningen ved å ivareta faglig sterke elevers behov gjennom å ha faglig dybde, og faglig svake elevers behov gjennom å ha for eksempel sammendrag i slutten av hvert kapittel (I 221). Sammen med verkenes opplegg for selvinstruksjon gir slike verk lærerne drahjelp, støtte og hjelp i det daglige arbeidet. Det sparer tid for lærerne, og gir flere tips og muligheter for variasjon og tilpassing.

Lokal føring 23: Skolenes økonomi og valg av læreverk

Skolenes økonomi spiller også inn på fagseksjonenes valg av læreverk. Den er medvirkende til at samfunnsfagsbøkene kommer langt bak i utskiftingskøen på Fagvik (Feltnotat 170209), og til at Elevtopp bare kjøper inn basisboken i norsk og ikke tekstsamlingene til elevene (I 244). Innkjøpet kan være en forklaring på hvorfor Elevtopps årsplaner er mer ferdighetsorienterte enn Fagviks årsplaner (jf. kap. 5.3). På Elevtopp er økonomien også en del av vurderingen av hvorvidt lærerne skal tørre å velge den nytenkende treårige læreboken i norsk. Norsklæreren forklarer sin skepsis med kostnader knyttet til å kjøpe inn nye bøker. De kan ikke si til rektoren at den nye boken er dårlig og at de ønsker en ny til neste skoleår (I 244). Økonomien er med på å gjøre lærerne forsiktige med å velge en nytenkende lærebok. Hvis de velger et nytt verk som fungerer dårlig i praksis, vil det få langvarige konsekvenser

for undervisningen. Andre har vist at lærere har en tendens til å velge lærebøker med en konservativ utforming (Bachmann, 2005; Cuban, 1996). Mine data antyder at lærernes konservative valg henger sammen med skolens økonomi.

6.4 Kontroll og vurdering – en del av læreplanarbeidet

Å beskrive hvordan denne siden av styringens multidimensjonale karakter (Rowan, 2006) preger læreres læreplanarbeid, vil kreve omfattende analyser. Jeg har analysert fire tilfeller av kontroll- og vurderingsordninger og lærernes læreplanarbeid og praksis. Utvalget av data er de eksemplene på dette som lærerne selv løftet fram.

Nasjonal føring 24: Sensorskolering og tematisering i norsk

De erfarne norsklærerne trekker fram tematisering som et nytt moment i LK06 (I 141, I 222). Fagviklæreren beskriver hvordan hun våren 2008 gjennom deltakelse i «sensorskolering», får opplæring i den nye eksamensformen og hva eksamen i norsk vil legge vekt på. Det gjør at hun blir bevisst på norskfagets tematisering (I 141). Et kompetansemål i LK06 ramser for eksempel opp temaer som «*kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar*» (Læreplan i norsk, vedlegg 4). Eksamen blir for lærerne en regulativ føring i læreplanarbeidet, og de ønsker å forberede elevene på hva slags oppgaver de vil få.

Oversettelse 15: Bruker tematiserte årsplaner, innleveringer og undervisningsmetoder

Lærernes deltakelse på sensorskoleringen i norsk fører til endringer i læreplanarbeidet:

Vi har jo vært sensorer (...) så vi visste om at det skulle komme. (...) Så vi la jo opp årsplanene det siste året de gikk etter det. Alt vi gjorde, var temabasert, og alle innleveringer hadde EN skjønnlitterær bit og EN saklitterær bit, og begge målføre var representert, på hvert arbeid de gjorde. Så de (elevene) var vant til å sjonglere det der (I 141).

Kompetansen og erfaringene lærerne tilegner seg gjennom å være sensorer og delta på sensorskolering, fører til at de endrer skolens årsplan og oppgaveutformingen til elevenes innleveringer på tiende trinn. Alt elevene leverer, er temabasert for å forberede dem på norskfagets nye eksamensform. Den erfarne norsklæreren opplever skoleringen som «*en kalibrering av eget vurderingsredskap*» (I 141). Lærerne får sjekket egen praksis opp mot hva som blir vektlagt i den avsluttende eksamen i norsk. De to lærerne som deltar på sensorskoleringen, tar med seg erfaringene tilbake til norskseksjonen og deler sin nye kompetanse med de andre norsklærerne. Det fører til en kollektiv utvikling av vurderingspraksisen til skolens norsklærere, hvor de sammen vurderer utvalgte elevtekster (I

141). Skoleringen endrer årsplanen og utforming av oppgavene, samt at den utvikler norsklærernes kompetanse i å vurdere oppgaver og gjør kompetansen mer delt.

Norsklæreren på Elevtopp opplever at diskusjoner rundt flere tekster med samme tema gjennom ulike tidsepoker gjør undervisningen «*artigere*» (I 244). Også hun har gjennom å være sensor, blitt bevisst på tematiseringen.

Det er jo noe nytt i forhold til sånn som det var før, at vi leser temamessig (...) hva er det de heter, disse temaene. Jeg hadde jo oppe (en klasse) til en muntlig eksamen i fjor, og da hadde vi tema for eksempel barndom ... Og da plukker vi tekster fra forskjellige epoker (...) (I 244).

Tematiseringen gjør det lettere for elevene å komme med innspill, siden den gir rom for en annen måte å tenke på. Elevene blir tvunget til å tenke: «*Hva handler egentlig denne teksten om?*» (I 244). Læreplanens kobling av tematisering og tekstforståelse har fått henne til å legge til en ny tematisert undervisningsmetode, hvilket hun mener har gjort henne til en bedre norsklærer (I 244).

De erfarne norsklærerne beskriver hvordan sensorskolering og sensurering av eksamen i norsk etter tiende trinn, har bidratt til å utvikle deres forståelse av den nasjonale læreplanen på måter som setter spor i deres norskundervisning. Den har endret planer og arbeidsmåter, og har utviklet måten lærere og elever leser, drøfter tekster og skriver oppgaver på. Dette viser hvordan det nasjonale systemet for kontroll og vurdering bruker flere kanaler i sin styring, men også hvordan det kan utvikle læreplanarbeidet. Samspillet mellom de vertikale føringene og norsklærernes vaner blir av lærerne opplevd som en nyttig kompetanseheving for å forberede elevene til eksamen, og som et positiv løft for undervisning i tekstforståelse i norsk. Lærere som enten deltar i sensorskolering eller er sensor i norsk våren 2008, øker sin forståelse av læreplanen, og sine forutsetninger for å ivareta tekstforståelse gjennom å bruke tematisering. Deres oversettelser av den nasjonale læreplanen preges av at lærerne har utviklet sitt profesjonelle verdenssyn og vaner i læreplanarbeidet, og lærerne endret årsplaner, oppgaver og undervisning i norsk. Ottesen og Møller (2010) fant også lærere som oppfattet sensorskolering som etterutdanning i LK06.

Vane 19: Bruker eksamensoppgaver for å tydeliggjør mål

På Elevtopp kommenterer teamet hvordan de vet lite om den kommende eksamen i språkvalg:

Altså, vi får jo nesten ingen føringer på hvordan eksamen skal være, det er ingen sentrale føringer på hvordan en muntlig eksamen nå skal være. Det er første gang vi skal opp i muntlig nå, i språk for eksempel ... Ingen føringer fra Utdanningsdirektoratet på det... Så sitter kommunene – der er det noen – de er nokså på hugget – Har lagt noen føringer der – Men der sitter det, lærere på hver en liten tue og lager sine opplegg, og bruker masse tid og energi (FG 240).

Til muntlig eksamen lager hver skole sine egne eksamensoppgaver. Lærerne savner de tidligere eksempeloppgavene til Utdanningsdirektoratet. Uten disse får de mindre støtte i læreplanarbeidet. Lærerne har hatt for vane å bruke direktoratets eksempler på eksamensoppgaver til å utforme egne oppgaver. Annen støtte er kommuneavhengig. Lærerne mener at fraværet av eksempeloppgaver fører til dobbeltarbeid som tar tid og energi, og teamet anslår at de våren 2008 brukte minst 60 timer på å lage muntlige eksamensoppgaver (FG 240). Lærerne savner føringene og støtten som eksempler på eksamensoppgaver gir i læreplanarbeidet. De oppfatter oppgavene som en tydeliggjøring av læreplanens mål, og de har *for vane* å bruke dem til å avklare hvilke krav læreplanen stiller til elevene. Prøitz og Borgen (2010) fant at særlig norsklærerne har vært sterkt orientert mot eksempeloppgaver.

Oversettelse 16: Bruker den «vanlige» utformingen på muntlig eksamen

Eksamensoppgaver og eksempeloppgaver har betydning for læreplanarbeidet i norsk, og i fordypning i norsk og engelsk. I retningslinjene for de lokale muntlige eksamenene i grunnskolen står det at faglæreren skal utarbeide oppgaver, elevene skal ha en forberedelsestid på 48 timer, og en muntlig eksamen på inntil 30 minutter (Forskrift til Opplæringsloven)⁵⁷. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2010) er retningslinjene åpne, generelle og har rom for lokale løsninger. Direktoratets oppsummering av erfaringene med eksamensformen viser at det er vanlig at elevene starter den muntlige eksamen med en powerpointpresentasjon, men at oppgavens utforming og tema kan være forskjellige fra skole til skole⁵⁸. Både på Elevtopp (FG 240) og Fagvik (FG 128) gjennomføres den muntlige eksamen i tråd med hva oppsummeringen til direktoratet viser. Jeg har ikke analysert skolenes konkrete oppgaver, men forholdt meg til lærerteamenes beskrivelser. På dette området har norske skoler rom for å lage lokale løsninger. Lærernes usikkerhet antyder at de ikke vet hva som forventes av dem. De bruker eller kopierer det som har utviklet seg til å være den «legitime» formen på en lokal muntlig eksamen. Skolefeltet har en institusjonalisert forståelse av hvordan en lokal muntlig eksamen skal foregå. Mulige forklaringer kan ligge i samhandling mellom sensorer fra forskjellige skoler, men det har jeg ikke undersøkt.

⁵⁷ En forskrift til opplæringsloven §§3-29. Slik den så ut før endringene i 2013.

⁵⁸ Retningslinjenes tolkbarhet har senere fått kritikk, siden skolenes handlingsrom blir opplevd som urettferdig for elevene.

Øversettelse 17: Ansvarliggjør barneskolene for resultatene på de nasjonale prøvene og bruker oppgaveutformingen til prøvene i norsk

Det siste empiriske funnet er knyttet til de nasjonale prøvene. Lærerne på Elevelopp har et sammensatt og sprikende syn på disse. Det gjelder alt fra tidspunktet prøvene blir arrangert på, det ekstraarbeidet de medfører for lærerne, forberedelsene av elever til prøvene, datatrøbbel, offentliggjøring av resultater, hva prøvene viser lærerne om elevenes kunnskaper og hva det krever av tid og ressurser å nyttiggjøre seg av denne kartleggingen (FG 240). På begge skoler vil teamene og rektorene gi tilbakemeldinger om resultater på de nasjonale prøvene til barneskolene som elevene kommer fra (FG 240, FG 128, I 139).

Ungdomsskolelærerne og rektorene *ansvarliggjør* lærerne på barneskolene for elevenes resultater på åttende trinn. De er i ferd med å akseptere enkelte verdier og deler av læreplanlogikken til den målstyrte og resultatorienterte læreplanen.

En av teamets nyutdannede lærere viser i en kommentar hvordan de nasjonale prøvene får betydning for lærernes læreplanarbeid og pedagogiske praksis utover resultatet på dem:

Jeg vil gjerne si noe om den nasjonale prøven i lesing i forhold til norsk, og hva jeg syns om dem. For jeg syns at de var veldig bra..(.) Du måtte bruke ulike typer å lese på for å komme fram til svaret der. Og jeg har brukt – Vi jobber jo med lesing som fokus da, på 8. trinn.(.) Og har prøvd å bruke det som en mal mange ganger når jeg har laget oppgaver ... ulike leseoppgaver, rett og slett, at de får ulike typer tekster, alt fra en rutetabell til kanskje en novelle, og så lager vi spørsmål som – med litt utgangspunkt fra den derre prøven, den ga veldig fine utfordringer (..) – de må bruke teksten, for de skal jo læres opp i ferdigheten – det å lese ... (FG 240).

Læreren har erfart hvordan prøven krever at elevene behersker ulike og varierte måter å lese på. Den gir dem utfordringer. I ettertid har hun brukt den nasjonale prøven i norsk som mal når hun lager oppgaver for å lære elevene hvordan de leser ulike tekster. Hennes beskrivelser av hvordan den nasjonale prøven i lesing gir tips om arbeidsmåter og oppgaver, er på linje med lærernes beskrivelser av hvordan lærebøker gir dem støtte i læreplanarbeidet. Læreren bruker den nasjonale prøven i lesing som mal eller inspirasjon for å utforme oppgaver.

Mausethagen (2013) hevder at yngre lærere er mer positive og har et mer balansert forhold til de nye forventningene som de nasjonale prøvene representerer. En alternativ forklaring er at nyutdannede lærere har et mindre utviklet profesjonelt verdenssyn og vaner enn mer erfarne lærere.

Nasjonal føring 25: Utforming og innhold i eksamen og tester, samt ansvarliggjøring for resultater

Hvilke funksjoner eksamen og tester har, skal ha og hvilke mekanismer de opprettholder, er en omfattende diskusjon. Her berører jeg noen dimensjoner som får fram hvordan kontroll- og

vurderingsordninger preger lærernes tolkninger av læreplanen og deres pedagogiske praksis. Empirien viser at både utformingen av og innholdet til eksamen og tester har betydning for læreplanarbeidet og undervisningen. Lærerne opplever tiltakene som kompetanseheving, som en utvikling av undervisningsmetoder, som en avklaring av kompetansemålenes krav og som tips til oppgaveutforming. I tillegg viser funnene hvordan lærerne inkorporerer logikken om ansvarliggjøring for måloppnåelse og legger ansvaret for resultatene på de som er «under» dem i kjeden. Ansvarliggjøring for måloppnåelse eller resultater på nasjonale prøver har blitt en del av de vurderingene lærerne gjør i læreplanarbeidet rundt kontroll- og vurderingsordningene.

Handlingsrom, variert undervisning og vurdering

Hvorvidt et større rom for lærernes metodefrihet er forenlig med vertikale føringer for vurdering og kontroll, er et viktig spørsmål. Rektoren på Elevtopps tanker om disse sammenhengene er at det har ikke ført til en mer mangfoldig undervisning:

Det har ikke blitt et mangfold – den metodefriheten har ført egentlig til en mer gammeldags skole igjen, synes jeg. Jeg er litt usikker her da, men jeg synes det virker sånn. Fordi at da gjør man mer som man alltid har gjort, man har ikke noe krav til at man skal gjennomføre prosjektene, og de tverrfaglighetskravene er ikke der lenger. Det er mye mer krav til måloppnåelse, vurdering, vurdering, vurdering, ikke sant – Så DET tror jeg har gjort det. Og da er det klart at ... både du og jeg underviser i stor grad i – som i den skolen vi sjøl gikk. Vi klarer ikke å frigjøre oss fra det. Det er den som har danna oss mest (I 245).

Resultatet av bortfallet av det vertikale kravet om en prosentvis andel av tema- og prosjektarbeid og tverrfaglighet har sammen med de nye nasjonale kravene om måloppnåelse og vurdering, ført til en mer «gammeldags skole». Med gammeldags mener rektoren en skole hvor lærerne underviser slik de selv ble undervist. Det rektoren ikke nevner, er de regulative og detaljerte lokale føringene for læreplanarbeidet. Hvorvidt lærernes forståelse om et økt metodisk handlingsrom fører til en mer mangfoldig undervisning eller ei, vil jeg komme tilbake til. Foreløpig lar jeg rektorens refleksjoner om sammenhengene mellom fjerning av metodekrav og nye vertikale krav i mål, samt lærernes «kopiering» av undervisningsmetoder fra egen utdanning, få stå som forklaring.

6.5 Teamenes og lærernes læreplanarbeid – en oppsummering

Analysen av teamenes og faglærernes læreplanarbeid har, som i analysen av skolenes årsplaner undersøkt om lærernes vaner er kollektive eller individuelle. Den har utforsket hvilke nasjonale og lokale føringer som gjør seg gjeldende, og om føringene er regulative

eller normative og detaljerte, samt at den har undersøkt hvilke oversettelser og endrede vaner det har ført til i lærernes læreplanarbeid og praksis i norsk og samfunnsfag.

Vaner i teamenes og faglærernes læreplanarbeid

Tabell 14 viser de identifiserte vanene i faglærernes og teamenes læreplanarbeid. De er i likhet med vanene i årsplanarbeidet, kollektive. Vanene med å gjøre innholdsorienterte tolkninger av læreplanen og ha en forståelse om metodefrihet, er delt av lærerne. Også vanen med å arve tema- og prosjektarbeid fra tidligere trinnteam, la læreverkene fordele kompetansemålene mellom årstrinn og å samarbeide uformelt, er vaner lærerne har felles.

Tabell 14 Lærernes identifiserte vaner i teamenes og faglærernes læreplanarbeid. Nummeret referer til vanenes rekkefølge i analysen. K= kollektiv vane

Kollektive vaner i teamenes og lærernes læreplanarbeid	<ul style="list-style-type: none"> 10. Innholdsorienterte tolkninger av læreplanen (K) 11. Metodefrihet (K) 12. Arver tema- og prosjektarbeid (K) 13. Lærebøkene fordeler kompetansemål mellom årstrinn (K) 14. Elevorienterte vane - tolkninger og konsekvenser (K) 15. Tolker kompetansemål ut fra elevgruppens forutsetninger i norsk fordypning (K) 16. Uformelt samarbeid sparer tid (K) 17. Velger selvinstruerende og fleksible læreverk og verk de har erfart som gode (K) 18. Velger læreverk som gir hjelp og støtte til tilpasset opplæring (K) 19. Bruker eksamensoppgaver for å tydeliggjøre mål (K)
--	---

Begrunnelsene lærerne gir for sine kollektive lærebokvaner, er at lærebøkene gir støtte, idéer, tips og hjelp til å organisere læreplanarbeidet og tilpasse det til ulike elever i undervisningen. Å bryte ned kompetansemål til håndterbare størrelser tar tid og krever kunnskaper som lærere som underviser i flere fag og klasser og skal oppfylle mange krav, ikke alltid har. De trenger det organisatoriske prinsippet som lærebøkene gir dem (Carlgren, 1999). For lærerne er det også upraktisk hvis de lokale planene har et manglende samsvar med lærebøkene. I tillegg vil elever og foreldre reagere negativt på det. Lærerne mener imidlertid at lærebøkene blir begrensende for deres oversettelser av læreplanen og deres læreplanarbeid.

Lærernes elevorienterte vane handler om å planlegge undervisningen ut fra elevenes forutsetninger, og den bidrar til at lærerne velger lærebøker som bistår dem i å tilpasse denne til elevene. De har også for vane å bruke eksamensoppgaver som redskap for å avklare hva kompetansemålene vil kreve av elevene til eksamen, hvilket er tydeligere i norsk og norsk fordypning enn i samfunnsfag. Disse kollektive vanene deles av lærerne, av lærerne på teamet, eller av lærere som underviser i samme fag.

Føringer i teamenes og faglærernes læreplanarbeid

I teamets og faglærernes læreplanarbeid er det både nasjonale og lokale føringer. Tabell 15 viser at jeg i denne studien på dette nivået har identifisert tre nasjonale og syv lokale føringer. Åtte av de ti føringene har en regulativ utforming, hvilket innebærer at det blir forventet at lærerne følger dem. De lokale føringene er enten gitt av skoleeieren eller skolens ledelse, eller de er et resultat av faglærernes felles arbeid. Begge blir føringer i læreplanarbeidet for den enkelte lærer.

Tabell 15 De identifiserte vertikale og lokale føringene i faglærernes og teamenes læreplanarbeid. Føringer er kategorisert etter om de er regulative (R) eller normative (N) og hvorvidt de er detaljerte (D).

Føringer i teamenes og lærernes læreplanarbeid	<ol style="list-style-type: none">16. Nasjonale føringer: Grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og måloppnåelse (R)17. Lokal føring for lokale læreplaner: En tidligere mal og lærebøkens fordeling (R) (D)18. Lokale føring for lokale læreplaner: En kommunal mal for prosess og produkt (R) (D)19. Lokal føring: Teamets årsplan i norsk på Fagvik styrer praksis (R) (D)20. Lokal føring: Teamets årsplan i norsk har en innebygd fleksibilitet (N)21. Lokal føring: Geografiprojekt har detaljerte retningslinjer (R) (D)22. Lokal føring: Kompetansemål preger valg av lærebok i norsk (N)23. Lokal føring: Skolenes økonomi preger valg av lærebøker (R)24. Nasjonal føring: Sensorskolering og tematisering i norsk (R)25. Nasjonal føring: Utforming og innhold i eksamen og tester i norsk, samt ansvarliggjøring for resultater (R)
--	--

De lokale føringene som er gitt av skoleeier eller skolens ledelse, har en detaljert utforming. De gir et pålegg om å utarbeide lokale læreplaner som beskriver hvordan arbeidet skal skje og hva resultatet skal bli, men skolens føringer er ulikt utformet. På Fagvik gis det rom for samsvar med lærebokvanen og tidligere erfaringer i læreplanarbeidet, mens på Elevtopp følger malen for arbeidet den hierarkiske logikken til styringsverktøyet for å konkretisere målene.

Lærernes egenutformede planer blir også regulative føringer. Eksempelvis styrer teamets årsplan i norsk på Fagvik lærernes videre planlegging og temaenes varigheten i undervisningen. Den gir på linje med skolens årsplaner detaljert føringer for deler av læreplanarbeidet, men uten å gå på akkord med *lærernes forståelse om metodefrihet*. Teamets årsplan gir lærerne fleksibilitet og muligheter til å tilpasse undervisning og læremateriell til konkrete klasser. Sammenlignet med geografiplanen på Elevtopp har den et stort handlingsrom. Geografiprojektets føringer har et detaljeringsnivå som gir lærerne få, om

ingen, frihetsgrader. De lokale og regulative føringene gir lærerne både strukturelle betingelser og ulike metodiske handlingsrom i læreplanarbeidet.

Blant de nasjonale føringene gjør elementer fra læreplaner i fag seg gjeldende når lærerne velger nye læreverker. Lærerne vurderer bøkene ut fra hvorvidt de dekker kompetansemålenes temaer. Eksempelvis er læreverkenes håndtering av sakprosa og de grunnleggende ferdighetene et kriterium i norsklærernes valg. Teamenes og lærernes læreplanarbeid får også fram at hvordan kontroll- og vurderingssystemet gir flere føringar i norsk enn i samfunnsfag. Sensorskolering, tematisering på læreplanen i norsk og nasjonale prøver gir alle føringar for lærernes læreplanarbeid i norsk.

Oversettelser i teamenes og lærernes læreplanarbeid

I teamets og faglærernes læreplanarbeid finner jeg i denne studien fire forskjellige typer av oversettelser. Tabell 16 viser at lærerne i teamene oversetter føringene med å tilpasse,

Tabell 16 De identifiserte oversettelsene av føringar i teamenes og faglærernes læreplanarbeid. Oversettelsene er kategorisert etter om lærerne tilpasser (T) føringene til sitt eksisterende læreplanarbeid, etterlever (E) dem, avviser (AV) dem eller om de er symbolske (S).

Oversettelser i teamenes og lærernes læreplanarbeid	<ol style="list-style-type: none"> 7. De grunnleggende ferdigheter er inkludert i temaer og emner (T) 8. Pedagogisk planlegging er styrt av den nasjonale læreplanen (T) 9. LK06 gir lærerne et større metodisk handlingsrom (T) 10. Lokalt arbeid med læreplanen er en tidkrevende og meningsløs kopiering av kompetansemålene (AV) 11. Lager lokale læreplaner i fag som ikke brukes i pedagogisk praksis (S) 12. Henter momenter fra teamets årsplan i norsk (E) 13. Tilpasser undervisningen i norsk til klassers behov for opplæring (T) 14. Velger læreverker som gir støtte og hjelp til å utforme tilpasset opplæring (T) 15. Sensorskolering i norsk: Tematiserer årsplaner og innleveringer, undervisningsmetoder (E) 16. Bruker den «vanlige» utformingen på muntlig eksamen (E) 17. Ansvarliggjør barneskolene for resultatene på de nasjonale prøvene og bruker oppgaveutformingen til prøvene i norsk (E)
---	--

etterleve, avvise og lage symbolske oversettelser. De oversettelsene som forekommer flest ganger, er enten å tilpasse eller etterleve føringar. Igjen blir et lokalt arbeid med læreplanen eller de lokale læreplanene oversatt symbolsk, og føringen blir avvist av lærerne som en meningsløs kopiering av læreplanen.

Lærernes verdenssyn kommer tydeligere fram på dette analysenivået og gir en dypere innsikt i de dilemmaene som lærerne må håndtere i læreplanarbeidet. Et av de mer krevende dilemmaene er avveininger mellom deres elevorienterte vane, læreplanens krav til

undervisningen og kontroll- og vurderingsordningene. Eksempelvis er lærerne opptatt av hvordan de skal ivareta kravene til kompetansemålene krav og den framtidige eksamen i norsk og engelsk fordypning, samtidig som de skal tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger.

Lærerne trekker fram læreplanens endring av tema- og prosjektarbeid fra å være et regulativ pålegg til å bli en normativ forventning som den mest merkbare endringen i overgangen fra L97 til LK06. Endringen samsvarer med deres verdenssyn og forståelse om metodefrihet, og lærerne har redusert sin bruk av tema- og prosjektarbeid.

Teamenes og faglærernes læreplanarbeid gir også økt innsikt i hvordan lærerne opplever et lokalt arbeid med læreplanen, og forklarer hvorfor de lager symbolske planer. Det formelle samarbeidet mellom lærerne i et lokalt arbeid med læreplanen krever tid og kompetanse de ikke har. De lokale læreplanene er mindre nyttige og gir mindre støtte i det videre læreplanarbeidet enn deres eksisterende årsplaner. Lærerne stiller også spørsmål ved hierarkiske logikken som arbeidet legger opp til. De mener at styringsverktøyet sannsynliggjør flere oversettelser av kompetansemålene og et større handlingsrom i læreplanarbeidet enn hva fagenes innebygde progresjon tillater.

Sensorskolering av lærere i norsk resulterer derimot i endrede årsplaner, oppgaver og undervisningsmønstre. Lærerne etterlever føringen i praksis. Den samsvarer med lærernes og skolens ene store mål som er å få elevene vellykket igjennom eksamen (Coburn, 2004). Norskklærerne øker sine kunnskaper om tematisering i norskfaget og om eksamensform, samt den nasjonale læreplanen ved å delta. De likestiller skoleringen med kompetanseheving og etterutdanning og gjør gode erfaringer med en tematisert undervisning.

Andre eksempler på lærere som etterlever kontroll- og vurderingsordninger i sin pedagogiske praksis, er lærerne i samfunnsfag som gir elever i oppdrag å holde et framlegg for å forberede dem til muntlig eksamen, og en norsklærer som bruker oppgaveutformingen til de nasjonale prøvene som mal for egne oppgaver. På linje med lærebøkene gir disse delene av kontroll- og vurderingsordningene lærerne *støtte* i læreplanarbeidet, og de utvikler deres forståelse av LK06. I tillegg har ansvarliggjøring for resultater blitt en del av vurderingene. Kontroll- og vurderingsordningene øker intensiteten i læreplanarbeidet, og særlig sensorskoleringen i norsk har bidratt til å utvikle norsklærernes vaner og verdenssyn ved å øke deres forståelse av den nasjonale læreplanen i norsk.

Kapittel 7 Arbeidsplaner

Analysene av teamenes læreplanarbeid viste at vaner og verdenssyn langt på vei er kollektive på tvers av skoler og fag. Metodefrihet, de innholdsorienterte tolkningene, den elevorienterte vanen og lærebokvanen preget deres læreplanarbeid. Lærernes økte bruk av læreplanens kompetansemål og kontrollordningenes betydning for læreplanarbeidet, viser imidlertid at lærernes vaner og oversettelser er preget av den nasjonale læreplanens endrede føringer.

I dette kapittelet er arbeidsplanene analysens omdreiningspunkt. De er som årsplanene, et skriftlig uttrykk for lærernes oppfattede læreplan (Goodlad & et.al, 1979). Innledningsvis ble arbeidsplanene definert som den delen av læreplanarbeidet som synliggjør hva elever skal gjøre av oppgaver og aktiviteter i løpet av en tidsavgrenset periode i et eller flere fag både på skolen og/eller hjemme (Klette, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Klette (2007) nevner verken mål eller vurdering, og arbeidsplaner med slike har endret seg i tråd med LK06 sine føringer.

På begge skoler lager og bruker lærerne arbeidsplaner. De er den delen av læreplanarbeidet som tydeligst synliggjør koblinger mellom lærernes planlegging og undervisning. Også i denne delen av analysen vil det undersøkes om vanene er kollektive eller individuelle. Den vil se etter om føringene er regulative eller normative og hvor detaljerte utformet de er, og analysen vil undersøke hvilke oversettelser som gjøres i arbeidet med arbeidsplanene, samt hvorvidt lærernes vaner utfordres.

Dataene består av de arbeidsplanene som lærerne og elevene brukte under min datainnsamling, samt intervjuer med faglærere, team og rektorer. Arbeidsplanene kommer fra ulike uker i skoleåret. Innsamlingen foregikk på forskjellige tidspunkt, i samfunnsfag valgte jeg vekk de periodene hvor skolene gjennomførte sitt årlige prosjektarbeid, og norsklæreren på Elevtopp laget sin individuelle arbeidsplan kun for tre av observerte ukene. Også her nummeres vaner, føringer og oversettelser fortløpende og summeres opp til slutt i kapittelet (jf. kap. 7.5).

7.1 Fagviks arbeidsplaner

Opphavet til arbeidsplanene på Fagvik er ifølge teamet en forventning fra foreldre som er vant til dem fra barneskolene, samt noen lærere som tidligere hadde ukeplaner (FG 128). Det framstår som et klassisk eksempel fra institusjonell teori på hvordan en idé spres mellom skoler gjennom normative forventninger og sosial legitimitet, og hvordan presset på en skole om å ta arbeidsplaner i bruk, øker når stadig flere skoler bruker dem.

Utforming av arbeidsplaner

Vane 20: Felles arbeidsplaner for trinnet

Arbeidsplanene på Fagvik omfatter alle skriftlige og muntlige fag og er felles for de fire klassene på åttende trinn. Deres varighet er 14 dager. De gir som eksemplifisert i figur 7, praktisk og faglig informasjon og har to kolonner for hvert av fagene arbeidsplanen omfatter. Disse beskriver lærestoff og læringsmål i det enkelte fag. Kolonnen for lærestoff presenterer hvilke temaer, læremateriell og oppgaver det skal jobbes med i perioden, og kolonnen for læringsmål viser hvilke mål som skal nås.

Føring 26: Noenlunde likt og samme faglige tempo i et fag

Hvilken informasjon som skal gis til foreldre og elever og hvordan enkelte aktiviteter skal organiseres, er beslutninger som blir tatt av teamet. Resten av arbeidsplanen utformes ved at:

de tre – maks fire stykker som har ansvaret for det og det faget på teamet stikker hodene sammen og så blir de enig om hvordan gjør vi det til VÅRT fag... Så fagene har veldig forskjellig egenart, og det er ikke alle der det passer at vi sitter der og planlegger sånn 14 dager i gangen og sier at sånn gjør vi det. Men at vi får – har en bra sånn ryggmargsfølelse på at ... at vi gjør det noenlunde likt, om vi kjører litt i samme tempo, sånn at elevene får kvalitetsmessig et like godt tilbud på alle fire klassene (FG 128).

Ifølge teamet er det opp til faglærerne å beslutte hva slags arbeidsplaner som passer i det enkelte fag. Det er faglærerne på trinnet som beslutter om en varighet på to uker passer for fagets egenart. Det som forventes, er at lærerne i et fag gjør det sånn noenlunde likt og har det samme *faglige tempo* i et fag på tvers av klasser. Det blir antatt vil sikre kvaliteten på elevenes undervisning. Faglærernes rom for å gjøre det på andre måter framstilles allikevel som stort, siden teamets beslutninger blir framstilt som like sterke som *politiske valgløfter* (FG 128). Den læreren som uttrykker disse utsagnene i fokusgruppeintervjuet, er skolens assisterende rektor og en del av ledergruppa. I kroppsøving, musikk og utdanningsvalg har faglærerne bestemt at to-ukers planer ikke passer (FG 128), mens i de to undersøkte fagene, norsk og samfunnsfag, lager faglærerne felles arbeidsplaner med to ukers varighet.

8. trinn

Uke 6 og 7

Navn: _____

VIKTIGE BESKJEDER

- 8d MOT 1. og 2. time fredag 6. februar.
- 8a MOT 5. og 6. time onsdag 4. februar.
- Rydding: 8a i uke 6, 8b i uke 7.
- Engelsk tekstskriving: 8a og 8c - onsdag 11. februar, 8d – torsdag/fredag 12/13 februar.

Norsk

Film med etterarbeid (diskusjon og filmanmeldelse)
Norskboka: s 83 – s 85 + oppg. ◦
Tekstsamlinga: s 137-178
Nynorsk: verb s171 og 172.
Ekstra: Nynorske tekster med oppgaver

Læringsmål:

- kunne redegjøre for innholdet i en film og delta i diskusjoner om innhold.
- lære om hva slags typer heltene er i de filmer/bøker vi har jobbet med. Veggavis
- kunne fortelle hva et a-verb er.

Matematikk

Lærestoff:

Kp 8. Algebra.

- Regne sammen ledd
- Løse opp parenteser
- Parenteser i talluttrykk
- Multiplisere inn i en parentes
- Formler i en tabell

Læringsmål:

- Lære å regne med bokstaver
- Lære å lage formler med bokstaver fra dagliglivet.
- Lære reglene for å løse opp parenteser.
- Lære å bruke formlene, og finne tall som mangler.

Engelsk

Lærestoff:

- Tekst F "Computers and Communications" s. 115 – 118.
- Tekst A "Mysteries and Wonders in Nature" s. 126 - 127.
- Grammatikk: spørrende og nektende setninger.

Tekstskriving i uke 7.

Læringsmål:

- Lære forskjellen mellom muntlig og skriftlig språk.
- Lære om ulike fenomen.
- Lære om spørrende og nektende setninger.

Figur 7 Halve arbeidsplanen på Fagvik for klassene på åttende trinn i uke 6 og 7.

Malen som dagens arbeidsplaner følger, har teamet laget (FG 128). Lærerne har et eierskap til utformingen, og de forstår sin etterlevelse av denne som en beslutning fattet delvis av teamet og delvis av faglærerne i det enkelte fag. Jeg sammenlignet ikke trinnets arbeidsplaner med skolens arbeidsplaner på andre årstrinn, og vet ikke hvordan disse ble utformet. Det sentrale er imidlertid at teamet opplevde og forstod utformingen som sin. De har hva Coburn (2004) kaller et delt pedagogisk verdenssyn på utforming av arbeidsplaner.

Rektorens beskrivelser av behovet for samsvar mellom planer og det elevene blir testet i, utdyper hva som har preget arbeidsplanenes utforming. Han knytter dette til vurdering.

Da må vi begynne å se på årsplanen, ukeplan, treårsplan ... Helst kanskje i motsatt rekkefølge (ler litt) – treårsplan, årsplan og periodeplan.(...) Så må vi se på innholdet i de planene, hva er det vi fokuserer på.(...). Opp imot det vi tester elevene på.(...). Er det samsvar? (...) Er det samsvar mellom det arbeidet vi gjør og ... når vi blir testa på nasjonale – altså på sentrale prøver – eksamener og sånne ting? Er det

samsvar mellom våre standpunktkarakterer og eksamenskarakterer i de fagene vi har eksamen? Ligger vi – er vi sånn ca på rett kurs? De tingene der vil jeg se på (I 139).

Et samsvar mellom standpunktkarakterer og eksamenskarakterer blir forstått som et kvalitetsstempel for deres læreplanarbeid, og et uttrykk for at de er på rett kurs. Hvis en klasse har et lavt karaktersnitt, stiller rektoren spørsmål til lærerne om planenes innhold og fokus. Rektoren kontrollerer ikke arbeidsplanene, men han holder et øye med elevenes resultater. Det startet han med lenge før LK06 ble iverksatt (I 139). Forventningen til arbeidsplanenes utforming er fleksibel og lite detaljert, hvilket har gitt teamet rom til å forme den og utvikle et eierforhold. Koblingen som forventningen har til elevenes måloppnåelse og bruk av ord som felles faglig tempo og kvalitetssikring, gir den imidlertid en regulativ karakter. Det er elevenes måloppnåelse som skal styre læreplanarbeidet.

Oversettelse 18: Sikrer undervisningens kvalitet og elevenes resultater

Ifølge teamet sikrer felles arbeidsplaner elevene et kvalitetsmessig, godt undervisningstilbud uavhengige av hvilken klasse de går i. Lærerne og rektoren forstår arbeidsplanene som et kvalitetsverktøy. Tanken er at hvis alle klassene følger det samme faglige tempoet, vil alle elevene komme igjennom årsplanen (FG 128). Underforstått vil dette sikre deres måloppnåelse.

Arbeidsmåter og undervisningsmetoder

Et læreplanarbeid med delte arbeidsplaner viser et felles arbeid. I det følgende vil det undersøkes hvilke regler arbeidsplanene gir for undervisningen til den enkelte læreren.

Vane 21: I norsk beskriver arbeidsplanene enkelte arbeidsmåter og undervisningsmetoder

Arbeidsplanen i norsk på Fagvik for uke 6 og 7 er gjengitt i tabell 17. I kolonnen for lærestoff

Tabell 17 Norskfagets deler av arbeidsplanen i uke 6 og 7 for åttende trinn på Fagvik

Lærestoff: Film med etterarbeid (diskusjon og filmanmeldelse) Norskboka: s 83 – 85 Tekstsamling: s 137 – 178 Nynorsk: verb s 171 og 172 Ekstra: nynorske tekster med oppgaver	Læringsmål: Kunne redegjøre for innholdet i en film og delta i diskusjon om innholdet Lære om hva slags typer heltene er i de filmer/bøker vi har jobbet med. Veggavis. Kunne fortelle hva et a-verb er (<i>nynorsk</i>).
---	--

referer planen til konkrete sider og oppgaver i læreverkets hovedbok og tekstsamling. I kolonnen for læringsmål står målene. De er omfattende, detaljerte, bruker ulike verb og har ulike formuleringer. Jeg kommer tilbake til målene i de analyserte arbeidsplanene i delkapittel

7.3. Verbene i læringsmålene antyder imidlertid mulige arbeidsmåter og undervisningsmetoder. Å delta i en diskusjon eller å lage en veggavis begrenser hvilke aktiviteter undervisningen kan ha.

Samtidige temaer i norsk

Basert på målene har arbeidsplanen i norsk tre samtidige temaer. Disse er *helter*, *film* og *nynorsk*. Temaet om *helter* kommer fra teamets årsplan og heter der *Ikke til å tro* (jf. kap. 5.4). Det følger som beskrevet der, læreverkets seksjonering av kapitlet om fantastiske fortellinger. *Nynorsk* står ikke på skolens årsplanen og er utydelig beskrevet i teamets årsplan (jf. kap. 5.4). Lærernes planer for elevenes progresjon i nynorsk framstår som en «skjult årsplan». På arbeidsplanen beskriver derimot detaljerte mål hva undervisningen i nynorsk skal handle om og hva elevene skal kunne. Den beskriver hvilket lærestoff som skal brukes og hvilke oppgaver elevene skal gjøre, hvilket arbeidsplanen i hovedsak gjør ved hjelp av læreverket. De samtidige emnene i norsk og hva som er den skjulte årsplanen i nynorsk kommer jeg tilbake til i kapittel åtte om praksis.

I *samfunnsfag* foregår årets prosjekt i uke 6 og 7. I dette faget er det derfor den neste arbeidsplanperioden som er blitt analysert. Tabell 18 viser samfunnsfagets del av arbeidsplanen på Fagvik i uke 8 og 10. Uke 9 er vinterferien. Denne viser hvilke temaer elevene skal lære om, hvilke sider i læreboka som handler om disse og hvilke oppgaver som

Tabell 18 Samfunnsfagets deler av arbeidsplanen i uke 8 og 10 for åttende trinn på Fagvik.

Lærestoff:	Læringsmål:
<ul style="list-style-type: none">• Jordas indre krefter s. 54 – 64, oppgave 1 – 11 s. 64 – 65• Jordas ytre krefter s. 67 – 78, oppgave 1 – 7, s. 78	<ul style="list-style-type: none">• lære om indre og ytre påvirkninger på jorda

skal gjøres. I samfunnsfag på Fagvik beskriver ikke arbeidsplanen hvilke måter elevene skal lære om temaet. Den antyder ikke hvilke konkrete undervisningsmetoder og arbeidsmåter som skal brukes, utover at elevene antakeligvis skal lese i læreboka og gjøre oppgaver.

Bruk av lærebøker

Lærebøkens betydning for læreplanarbeidet fikk oppmerksomhet i analysene på teamnivået. På hvilke måter lærerne bruker bøkene når de utformer arbeidsplanene, vil utdype hva som ligger bak deres vurderinger når de velger lærestoff og oppgaver i bøkene.

Vane 22: Lærebøkene seksjonerer årsplanenes temaer og emner på fagspesifikke måter

De to punktene under lærestoff i samfunnsfag på Fagvik: *Jordas indre krefter* og *Jordas ytre krefter*⁵⁹, er overskriftene til kapittel 4 og 5 i geografiboken. Det foreslåtte lærestoffet på arbeidsplanen er hentet fra disse kapitlene, mens læringsmålet er en omformulering av kapitelloverskriftene. Hvilke indre og ytre påvirkninger eleven skal lære om og hva det betyr å lære, er ikke tydeliggjort. Læreboka seksjonerer og konkretiserer lærernes utvalgte temaer slik de står på teamets årsplan i norsk (jf. tabell 9), og arbeidsplanen i samfunnsfag følger verkets perspektiver på temaet.

I norsk beskriver arbeidsplanen som jeg er inne på over, lærestoff som er hentet fra flere deler av læreverket. Den referer til elevenes basisbok og til tekstsamlingen, mens oppgaven om filmannmeldelse kommer fra den delen av læreverket som brukes på tiende årstrinn (I 118). I tillegg beskriver arbeidsplanen noen nynorskoppgaver som har et uklart opphav. Læreboka seksjonerer også i norsk årsplanenes temaer, men norsklærerne på Fagvik bruker bøkene på en annen måte enn samfunnsfaglærerne og velger på kryss og tvers fra hele læreverket. I tillegg bruker de annet læremateriell. I de analyserte arbeidsplanene er det fagets særtrekk og de samtidige temaene, samt fraværet av nynorsk på årsplanen, som forklarer norsklærernes vaner i læreplanarbeidet.

Vane 23: I samfunnsfag velges det fra lærebokas oppsummerende oppgaver

Læreboka i geografi har gjennomgående to oppgavetyper: *husker du* og *videre arbeid*. På arbeidsplanen for uke 8 og 10 er alle nitten oppgaver hentet fra *Husker du?* De var formulert på følgende måte: «*Hvorfor blir året 1816 kalt «året uten sommer»?*» (I Geografi 8, Underveis, etter L97 s. 64). Oppgavene er faktaorienterte og lukkede. De har en oppsummerende og kontrollerende karakter. Samfunnsfaglærerens argument for oppgavevanen er at den er «*en form for repetisjon*» (I 148) som gir elever muligheter til å bearbeide lærestoffet. Læreren knytter dette til læringsteori og menneskers behov for å gjenta ny kunnskap. Funnet er i samsvar med tidligere funn som har vist at lærere i samfunnsfag velger å la elevene jobbe med oppsummerende oppgaver framfor mer utdypende og alternative arbeidsmåter som diskusjon og refleksjon (Heyerdahl-Larsen, 2000; Rønning et al., 2008; Skjelbred, 2003; Skjelbred et al., 2005).

⁵⁹ Lærestoffet utgjør kapittel 4 og den første del av kapittel 5 i geografiboka. Kapittel 4 tar for seg forskjellige temaer: land og hav beveger seg, hvordan havbunn og fjellkjeder blir til, vulkaner, vulkaner som skaper dramatik, jordskjelv og forkastninger, jordskjelv skaper katastrofer og hva kan vi mennesker gjøre. Kapittel 5 har disse overskriftene for de oppgitte sidene: istider i kvartær, nedsliting av landskapet – erosjon og isbreer.

Vane 24: I norsk velges mindre oppgaver fra læreboka, mens større oppgaver lages av lærerne for å sikre elevenes læringsutbytte

Norsklæreren beskriver læreverkets oppsummerende innholdsoppgaver som gode, og bruker ikke tid på å lage egne. Disse oppgavene bruker læreren slik de står i boka, og av og til bruker han de muntlige oppgavene (I 147). Når det kommer til litt større oppgaver, bruker han tid på å finne sine egne varianter. Argumentet hans er at «*For det er klart, hvis en skal begynne å bruke 2-3 timer på en oppgave så (...) da har jeg lyst til å få det så effektivt som mulig*» (I 147). Med effektivt mener læreren å unngå bruk av undervisningstid på rollespill og lignende. Hans vurderinger handler om hvor lang tid en oppgave vil ta, dets arbeidsform og dets innhold. Læreren er, ifølge seg selv, kostnads- og nyttebasert i sin tenkning og vurderer oppgavene ut fra hva de gir igjen av læring hos elevene (I 147). I valg av oppgaver avveier læreren først bruk av planleggingstid for å lage en oppgave, og deretter bruk av undervisningstid for å gjennomføre en oppgave kontra hva jeg forstår som hvilket læringsutbytte oppgaven vil gi elevene. Med læringsutbytte forstår jeg i hvilken grad elevene behersker kompetansemålenes beskrivelser av hva en elev er forventet å kunne, og forstå og gjøre etter endt opplæring (D. Kennedy, Hyland, & Ryan, 2007; Prøitz, 2015). Oppgavene i arbeidsplanene er felles for årstrinnet, og lærerens vurderinger eller i hvert fall utformingen av konkrete, større oppgaver gjøres i en form for samarbeid eller overenskomst med de andre norsklærerne på trinnet. For disse oppgavene er elevenes læring styrende, hvilket ser ut til å innebære, som i samfunnsfag, å unngå mer alternative og kreative arbeidsmåter, samt å sikre elevenes læringsutbytte.

Fra gjøreplaner til oversiktsplaner

Oversettelse 19: Lager mindre detaljerte arbeidsplaner som gir økt kontroll med elevene

De nåværende arbeidsplanene kaller teamet på Fagvik for «oversiktsplaner» (FG 128). Tidligere har teamet laget hva de kaller «gjøreplaner». Disse endret teamet for et par år siden (FG 128). Gjøreplanene hadde i motsetning til dagens arbeidsplaner, nedskrevet alt elevene skulle gjøre i løpet en periode (FG 128). Ifølge teamet var det noen elever som «*hev seg over de derre med en gang og var ferdig med alt på mandagskvelden (...). Og så var det noen som ikke kom i gang før på slutten da, som da fikk det veldig travelt (...)*» (FG 128). Lærerne har erfart, som Klette (2007) har observert, at elever håndterer autonomi og egenstrukturering ulikt. Å gjøre alt i starten av perioden er uheldig i ferdighetsorienterte fag som trenger jevn øvelse, og å gjøre alt mot slutten kan være et uttrykk for en kultur preget av minimumsinnsats

(Klette, 2007). Gjøreplanene styrte også elevenes forventninger til undervisningen i retning av å sitte og jobbe med planen i timene. De ga undervisningsmetoder som klassesamtalen lite rom, og de hindret spontanitet og variasjon. Ifølge den erfarne norsklæreren er klassesamtaler nødvendige for å utvikle elevenes fagspråk og oppnå begrepslæring (I 141). Bak lærernes endring av planenes utforming ligger konsekvensene av de vanene som gjøreplanene tillot elevene å utvikle, og de konsekvensene lærerne erfarte at de fikk for undervisningen og for elevenes læring.

Dreiingen i deres utforming av arbeidsplanene innebar å gå fra å beskrive hva elevene skal *gjøre* til hva de skal *lære*, og det formelle navnet på arbeidsplanene er emne- og målplaner (FG 128). Dagens oversiktsplaner gir faglærerne mer kontroll med elevenes arbeid: «*Da styrer vi egentlig mye mer hva de skal gjøre. For da ser du hvordan ting fell an og – hvordan det – hvordan det blir forstått*» (FG 128). De styrer elevenes arbeid og undervisningen, og ser hva elevene forstår. Arbeidsplanenes nåværende form antyder en sterkere lærerstyrt undervisning. Elevene kan ikke lenger velge hva de skal jobbe med hjemme eller på skolen. De får i hovedsak lekser fra time til time (FG 128). Arbeidsplaner utformet som oversiktsplaner har redusert elevenes autonomi.

Arbeidsplaner ble i sin tid innført på Fagvik som følge av foreldrenes forventninger. Teamet erfarte at arbeidsplaner utformet som gjøreplaner styrte deres undervisning og elevenes arbeid på måter som ga uheldige konsekvenser for elevenes læring. Deres pedagogiske verdenssyn samsvarte heller ikke med arbeidsmåter og undervisningsformer hvor elevene får hva Klette (2007) beskriver som økt autonomi og hvor lærerrollen blir en tilbaketrukket veiledervariant. Teamets endring av arbeidsplanenes utforming sammenfaller i tid med at den nasjonale læreplanen blir resultatorientert og øker lærernes ansvar for elevenes resultater. Lærerne går ikke tilbake til sitt gamle læreplanarbeid og praksis uten arbeidsplaner, men de gir arbeidsplanene en ny utforming. Denne er i samsvar med den lokale forventningen til læreplanarbeidet om å ta et felles ansvar for kvaliteten på undervisningen for å sikre elevenes måloppnåelse, og den er i tråd med grunntanken i det nasjonale styringsverktøyet for et lokalt arbeid med LK06. Utformingen samsvarer med faglærernes og rektorens verdenssyn og deres praktiske erfaringer, og lærerne har hatt rom til å utvikle et eierskap til utformingen av de nåværende arbeidsplanene i det enkelte fag. I begge de undersøkte fagene etterlever lærerne denne utformingen.

7.2 Elevtopps arbeidsplaner

På Elevtopp har de **to** arbeidsplaner: *klassens arbeidsplan* med en oversikt over alle fag som lages av alle lærerne som underviser i klassen, og *faglærers arbeidsplan* i et konkret fag som lages av den enkelte faglærer (jf. figur 5).

Utforming av arbeidsplaner

Lokal føring 27: Felles planmal for arbeidsplaner i alle fag

På forsiden til klassens arbeidsplan på Elevtopp står timeplanen og praktisk informasjon til elever og foreldre (figur 8). Også her avtales dette i lærerteamet (FG 240).

TIMEPLAN 8 .					Uke 11	
	Mandag 9.3	Tirsdag 10.3	Onsdag 11.3	Torsdag 12.3	Fredag 13.3	
08:00 1	Matte		Engelsk	<i>Historien om Rødhet</i> film i amfi	Matte	
09:00		start 8.45 K&H				
09:15 2	Gym student		Naturfag Naturfagsal		Gym Volleyball	
10:15						
10:30 3	Språk	RLE	Språk	Matte	Engelsk	
11:30						
12:15 4	Basis	Samfunnsfag	Nysirkus forestillingen "Feber"	Hjemmearbeid med yrket du har valgt	Naturfag Naturfagsal	
13:15	Kl.rom/bibliotek					
13:25 5						
14:25						
14:30 6						
15:30						

TIMEPLAN 8					Uke 12		
	Mandag 16.3	Tirsdag 17.3	Onsdag 18.3	Torsdag 19.3	Fredag 20.3		
08:00 1	Matte		Engelsk	vinteraktivitetsdag WORLD CUP i skiskyting	Matte		
09:00		start 8.45 K&H					
09:15 2	Gym styrke/utholdenh		Naturfag Naturfagsal			Gym NB! Ute	
10:15							
10:30 3	Språk	RLE	Språk			Allmøte	
11:30							
12:15 4	Utdanningsvalg	Samfunnsfag	Samfunnsfag		Naturfag Naturfagsal		
13:15							
13:25 5			nynorsk				
14:25							
14:30 6							
15:30							

Informasjon

- Onsdag 11.3: vi skal se på Nysirkus ☺ mer informasjon kommer
- Torsdag 12.3: dere får 4 og 5.time til å jobbe på egen hånd med yrket dere har valgt i **Prosjekt yrke**.
- Vinteraktivitetsdag torsdag 19.3, mer informasjon kommer
- Fordypningsoppgaven i norsk** skal leveres torsdag 2.april
- Neste månedsmelding kommer i slutten av uke 13
- Utdanningsvalg: **Prosjekt yrke**: presentasjon i uke 17. Bruk tida fram til presentasjonen godt☺
- Utviklingsamtaler med gruppa til! **torsdag 26.mars og torsdag 2.april** - se invitasjon ☺
- Torsdag 7.mai**, uke 19, vil det bli forskjøvet skoledag - fra kl.14-18 i forb. med reiselivsmesse og prosjekt NORGE. Det er obligatorisk skole, så gi beskjed til trener om at du ikke kommer på trening denne dagen hvis det eventuelt kolliderer.

Figur 8 Forsiden til klassens arbeidsplan til klassen observert i norsk på Elevtopp for uke 11 og 12.

På baksiden har klassens arbeidsplan tre kolonner med overskriftene: fag, tema og arbeidsoppgaver på skole, og hjemme (figur 9). I denne arbeidsplanen inngår alle fagene, også de praktiske og estetiske. Utformingen til klassens arbeidsplan er konkretisert i en planmal som gjelder for alle fag (I 225). Lærerne følger malen og lager klassens arbeidsplaner for to uker av gangen og legger dem på læringsplattformen.

2-UKERSPLAN for _____		8	Uke: 11-12
FAG	TEMA	ARBEIDSOPPGAVER PÅ SKOLEN OG HJEMME	
Norsk	Fortelling/ fordypningsoppgaven	Vi jobber videre med fordypningsoppgaven og fortelling. Torsdag 12.3 ser vi filmen om Rødhette; eventyr-sjanger Nynorsk på skolen onsdag 18.3	
Engelsk	Muntlig	Vi trener på fri samtale. Vi skal lese noe og se en film. Evt lekse blir gitt på skolen.	
Matematikk	Kap.8 Algebra	Vi avslutter kap.7 man.9.mars. Prøven kommer sammen med neste kap. Starter med kap.8.Algebra. Lekser gies i timen denne gangen. Arbeidsprg blir delt ut, og det er lov å jobbe på egen hånd også.	
Samfunnsfag	Arbeidsbok	Vi jobber med arbeidsboka vår og sørger for at alle oppgaver på alle arbeidsplaner hittil i år er gjort. Arbeidsboka skal leveres tirsdag 17. Mars! Arbeidsplan + kopi av alle tidligere arbeidsplaner deles ut på	
Naturfag	Kapittel 3 Jorda.	Arbeidsplan del 2. Utviklingslæren	
RLE	Hinduismen/ buddhismen	Uke 11: Hinduismen - se planen Uke 12: Buddhismen: ny plan. <u>Lekse til tirsdag 17.3</u> : Leverer inn boksskjemaet om hinduismen	
Gym		Volleyball og styrke/utholdenhet. NB! Utegyms fre.20.mars pga allmøte. Rugby?-hvis snøen er ok.	
Tysk	Im Wienerwald	Jobbe videre med programmet. Vi jobber med grammatikk og gjør det meste av oppgavene på skolen. <u>Lekse til hver time</u> : pugge gloser! <u>Lekse til onsdag 18.3</u> : levere A7 s.93 (parallelltekst) <u>Lekse til onsdag 25.3</u> : ha skrevet inn det som skal i REGELBOKA	
Fransk	Dyrene - Les animaux	Nytt tema og ny plan denne perioden. Vi skal ha fokus på muntlig bruk av språket, så vær forberedt på å snakke litt fransk i timene. Det vil bli en gloseprøve i uke 12. Lekse til onsdag 11.03: Øv deg på dialogene s. 91. Til onsdag 18.03: Øv deg på dialogen s. 95	
Engelsk fordypning			
Spansk		Egen plan	
Utdanningsvalg	Yrkesprosjekt	Vi fortsetter å jobbe med prosjektet. Husk at etter påske skal dere både levere et skriftlig produkt (minihefte) og i tillegg ha en muntlig presentasjon. Dere får tiden etter lunsj torsdag 12.03 til hjemmejobbing, husk å gjøre avtaler på forhånd hvis dere skal intervju noen.	
Kunst og håndverk			

Figur 9 Baksiden til klassens arbeidsplan til klassen observert i norsk på Elevtopp for uke 11 og 12.

Opphavet til og argumentene bak klassens arbeidsplan er det mer krevende å få tak i. Ifølge rektoren vil en felles arbeidsplan for trinnet gi muligheter til å parallelllegge undervisningen av klasser i enkelte fag. Da kan de benytte seg av skolens arkitektoniske muligheter for et tolærersystem og organisere elever i grupper på tvers av klasser (I 230). Rektor vil at hvis man som lærer synes det er: *«lurt å ha gjennomgang i 2/3 gruppe, og så vil de jobbe med tilpassa opplæring med den 1/3-gruppa, så gjør du det* (I 230). Det krever at man starter med

arbeidsplanene og gjør disse felles. Lærerne har en lokal forventning rettet mot seg om å ha en felles utforming av arbeidsplanene på årstrinnet eller aller helst på skolen. Det har resultert i en felles mal på trinnet. Ifølge rektoren har flytting av lærere mellom trinnteam, gjort malene mer ensartet på tvers av trinnene (I 245). Rektorens tydelige synpunkter på undervisning, på bruk av rom og flytting av lærere gir imidlertid føringen en regulativ karakter. I tillegg skjer det en form for kontroll når rektoren følger med på malenes utforming.

En sammenligning av klassens arbeidsplan i samfunnsfag i begge klassene som jeg observerer på Elevtopp, viser at deres planer er nesten like, men de er ikke identiske. Klassen som observeres i norsk, har for eksempel spørsmålet om *penger og lykke* i lekse en uka etter klassen som observeres i samfunnsfag har hatt det (tabell 19). Arbeidsplanene har et litt ulikt faglig tempo, men samme lekse antyder at faglærerne samarbeider.

Tabell 19 Innholdet i samfunnsfag på klassens arbeidsplan til klassen observert i samfunnsfag på Elevtopp i uke 11 og 12.

Fag	Tema	Arbeidsoppgaver på skolen og hjemme
Samfunnsfag	Muntlig presentasjon Penger og forbruk	Fremføring av gruppearbeidet fra forrige 2ukersplan i uke 11. Legg merke til at det er samfunnsfag tirsdag 10.03, ikke engelsk. Vi begynner med nytt tema, penger og forbruk. Ny plan deles ut på fredag. Lekse til fredag 13.03. Tenk gjennom: «Er det riktig eller galt å si at penger gjør deg lykkelig?»

Klassenes arbeidsplaner er utarbeidet etter den delte malen, men faglærerne på trinnet utarbeider ikke planene i fellesskap. Lærerne fyller ut sin del for sitt fag i sin klasse, og planenes faglige tempo og innhold er ikke identiske.

Oversettelse 20: Lager klassens arbeidsplan og har to parallelle arbeidsplaner

Lærernes respons på rektorens føring om å ha og følge en felles mal for utforming av arbeidsplaner, er å lage to arbeidsplaner. De lager klassens arbeidsplan etter malen, mens faglærerne forsetter med å lage sine individuelle arbeidsplaner i sitt fag. Gjennom å lage to parallelle arbeidsplaner følger lærerne rektorens føring, og de følger sin innarbeidede vane med å lage fagspesifikke og individuelle arbeidsplaner. Norskklærerens kommentar om toukers-planer med samme form i alle fag, gir et innblikk i lærernes forståelse.

Altså, det er fort gjort at du har en plan som ser fin ut. Men når du begynner å se på målene (...) – går dem litt etter i sømmene, så er det for eksempel bare mengdedifferensiering, og det står egentlig ikke ordentlige mål. Det er liksom en blanding av mål og arbeidsoppgaver. (...) Fordi når mange som er fryktelig forskjellig, blir sausa inn i og skal ha EN mal, så blir man fanga litt av tidspresset, og så må alle ha det ferdig til den datoen, og så er det – så skal alt liksom være likt, og alt skal være – Så gjør man litt sånne lettvinløsninger, og det er litt fortere å gjøre hvis du – hvis du blir FOR rigid i ... i at

sånn skal det gjøres (...) Fordi de blir fanga litt av tidsklemma og blir tvunget til å følge strømmen (I 234).

Hovedinnvendingene mot klassens arbeidsplan er manglende tid til samarbeid og deres like utforming. Læreren frykter dette vil føre til arbeidsplanene med rigide og lettvinde løsninger som er mindre gjennomarbeidet. Hun opplever den standardiserte formen til klassens arbeidsplan som et dårligere redskap for å planlegge undervisningen og elevenes læring enn faglærernes individuelle arbeidsplaner.

Malen for utforming av klassens arbeidsplan er detaljert og gir faglærerne mindre handlingsrom og færre frihetsgrader i læreplanarbeidet. Lærernes oversettelse av føringen blir å lage to parallelle arbeidsplaner, siden et økt samarbeid mellom lærerne vil kreve tid de ikke har og svekke kvaliteten til arbeidsplanene. Deres respons er et uttrykk for at føringen og deres eksisterende praksis i læreplanarbeidet hører hjemme i hva Coburn (2004) kaller ulike læringsteoretiske leire.

Vane 25: Detaljerte og fagspesifikke arbeidsplaner hvor varighet, navn, mål, differensiering, oppgaver og vurdering varierer med lærer og fag

I samfunnsfag skisserer faglærerens arbeidsplan som er vist i figur 10, temaets sentrale idé, hovedspørsmål og hovedmål, sentrale begreper, vurdering, lærestoff og arbeidsmåter. Den har samme varighet som klassens arbeidsplan. Faglæreren har erfart at ellers blir elevene forvirret (I 221). Av de analyserte arbeidsplanene er dette hva kan kalles en «moderne» arbeidsplan. Med det menes at arbeidsplanens elementer har tydelige likheter med føringene i LK06 og har en hierarkisk konkretisering av målene. Hovedmålene bruker modale hjelpeverb og beskriver hva eleven skal kunne fortelle om temaet. Arbeidsplanen har delmål som er utformet både som *gjøremål* og *læremål*. Den har differensieringsnivåer (blå, rød og grønn), og den beskriver vurderingsform og vurderingskriterier for underveisvurderingen. Den beskriver også hvilke sider i læreboka som skal leses, og hvordan og hvilke arbeidsoppgaver som skal gjøres.

Arbeidsplan Materialisme og fattigdom uke 13-14



<p>Sentral ide: Høy levestandard og stort forbruk kan skape problemer. Lærestoff: Kapittel 6, <i>Dine penger, din lykke</i>, i Samfunnskunnskap 8. Varighet: 2 uker.</p>	
<p>Hovedspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hvorfor kan man si at høy levestandard ikke nødvendigvis er det samme som høy livskvalitet? 	<p>Hovedmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> Du skal kunne fortelle om hvordan forbruk og miljø henger sammen. Du skal kunne fortelle om hva det vil si å være fattig.
<p>Sentrale begreper: (kryss ut etter hvert som du vet hva begrepene betyr)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Materialisme <input type="checkbox"/> Levestandard <input type="checkbox"/> Gjenvinning <input type="checkbox"/> Gjenbruk <input type="checkbox"/> Budsjett <input type="checkbox"/> Statsbudsjett <input type="checkbox"/> Fattigdom <input type="checkbox"/> Utviklingsland <input type="checkbox"/> Industriland 	<p>Hvordan skal vi arbeide med temaet?</p> <p>Les grundig side 92 – 101 i læreboka og bruk en læringsstrategi som fungerer for deg: notater, tankekart etc.</p> <p>Å gjøre:</p> <p>Blå:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lær deg begrepene som er skrevet med fet skrift. Gjør spørsmål 1 og 2 s. 93, spørsmål 1 s. 95, spørsmål 1 og 3 s. 97. <p>Rød:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lær deg de sentrale begrepene. Gjør spørsmål 1, 2 og 3 s. 93, spørsmål 1 og 3 s. 95, spørsmål 1 og 3 s. 97. <p>Grønn:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lær deg de sentrale begrepene. Gjør spørsmål 1, 2 og 3 s. 93, spørsmål 1, 2 og 3 s. 95, spørsmål 1 og 3 s. 97, spørsmål 1 s. 101.
<p>Vurdering:</p> <ul style="list-style-type: none"> Muntlig aktivitet i timene Forståelse av sentrale begreper Refleksjon rundt sentrale tema/spørsmål 	
<p>OBS: Prøve fredag 27. mars fra forrige arbeidsplan.</p>	

Figur 10 Faglærerens individuelle arbeidsplan i samfunnsfag på Elevtopp skole

Arbeidsplanen i samfunnsfag er på en og samme tid både en gjøre-, lære- og viseplan.

I norsk derimot har faglærerens arbeidsplan en varighet på tre uker. Her heter den *arbeidsprogram* og ikke arbeidsplan som i samfunnsfag. I denne avhandlingen har jeg valgt å bruke arbeidsplan om begge for å dempe forvirringen. Også i norsk følger planen, som figur 11 viser, lærebokas disponering i kurs og sider. Oppgavene har læreren valgt blant lærebokas oppgaver.



Hovedmål:

- Lære ulike teknikker for å skrive engasjerende og spennende
- Lære om forskjellige måter å skrive en fortelling på

ARBEID PÅ SKOLEN OG HJEMME	
Kontekst: <i>Fortellinger</i> s. 234 - 247 KURS 4 - 6	
KURS 4 Uke 12 Det som ikke gjøres på skolen må gjøres hjemme	<input type="checkbox"/> Les s.234 -238 <input type="checkbox"/> Oppgave 1 s. 239 <input type="checkbox"/> Kopien: <i>Begynnelsen</i> : lim inn i boka di og gjør A <input type="checkbox"/> <i>Grønn</i> : Oppgave 2 s.239 <input type="checkbox"/> TEST DEG SELV s.239
KURS 4/5 Uke 13 Det som ikke gjøres på skolen må gjøres hjemme	<input type="checkbox"/> Les s.240 -243 <input type="checkbox"/> Hvilke tre måter kan vi fortelle på? <input type="checkbox"/> La det spennende skje i et miljø som du kjenner godt - hvorfor? <input type="checkbox"/> Hva er <i>ytre og indre spenning</i> ? <input type="checkbox"/> Kopien: <i>Begynnelsen</i> : Del B, velg 5 linjer <input type="checkbox"/> Kopien <i>Beskrivelser</i> : fyller ut og leveres inn for vurdering. Husk navn. <input type="checkbox"/> <i>Grønn</i> : Oppgave 3 s.239 - skriv på data og legg i norskmappa di <input type="checkbox"/> <i>I felles klasse</i> : Oppgave 1 s.243 <input type="checkbox"/> Oppgave 2, 3 eller 5 s.243 - skriv på data og legg i norskmappa di
KURS 6 Uke 14 Det som ikke gjøres på skolen må gjøres hjemme	<input type="checkbox"/> Les s.245 - 246 <input type="checkbox"/> Hva er <i>personal synsvinkel</i> ? <input type="checkbox"/> Hva er <i>autoral synsvinkel</i> ? <input type="checkbox"/> Hva er virkningen når vi skriver fortellinger i nåtid(presens)? <input type="checkbox"/> <i>Felles</i> : Lese <i>Att döda et barn</i> (Kontekst Tekster 1) <input type="checkbox"/> Hva kalles denne måten å fortelle på?
Fordypningsoppgaven	Jobbe videre med oppgaven. Ha alltid med bøkene til timen - lese ☺ <input type="checkbox"/> Lever oppgaven torsdag 2.april. Både i papiurform og på Fronter. Trinnrom 2011a < Innlevering
Nynorsk Hele perioden	Jobbe med oppgaver på skolen. Dere får bla. En del kopier som limes inn i boka og jobbes med.
Hele perioden	<input type="checkbox"/> Sjekk http://www.gyldendal.no/kontekst <input type="checkbox"/> Fordypningsoppgaven leveres også på Fronter

Figur 11 Faglærerens individuelle arbeidsplan i norsk på Elevtopp.

Arbeidsplanen har spørsmål og hovedmål formet som læremål. I norsk er vurdering av måloppnåelse og differensiering mindre omfattende beskrevet enn i samfunnsfag. Den har tre samtidige emner i fortelling, nynorsk og fordypningsoppgave som jeg kommer tilbake.

Faglærernes enkeltfaglige arbeidsplaner er basert på ulike utformingsvaner for *navn, varighet, differensiering, vurdering av måloppnåelse og målformuleringer*. Faglærerne på Elevtopp har individuelle og fagspesifikke vaner i arbeidet med arbeidsplanene. De individuelt utformede arbeidsplanene på Elevtopp har imidlertid det til felles at de er *gjøreplaner*.

Arbeidsmåter, undervisningsmetoder og læremateriell

Faglærernes individuelle arbeidsplaner er omfattende. Det gjør det lettere å undersøke om lærerne bruker lærebøkene, og hvilke føringer arbeidsplanene gir for arbeidsmåter og undervisningsmetoder i undervisningen.

Vane 26: Konkretiserer utvalgte temaer med læremateriell og oppgaver fra lærebøkene og beskriver enkelte arbeidsmåter og undervisningsmetoder - valgene varierer med fag og lærer

Temaet Materialisme og fattigdom i faglærerens arbeidsplan i samfunnsfag er ikke identisk med kapitteloverskriftene i læreboka eller noen av temaene i skolens årsplan. Tematisk hører det hjemme under temaet forbrukersamfunn i årsplanen. Lærestoffet på arbeidsplanen utgjør den siste halvdel av kapittel 6 i samfunnskunnskapsboka (Aarre & Helland, 2006) som heter *Dine penger, din lykke*. Arbeidsplanen følger lærebokas disponering av temaet, og både lesestoff og oppgaver kommer fra dette kapittelet. Samfunnsfaglæreren har gitt deltemaene egne navn, men han bruker aktivt læreboka som redskap. Den konkretiserer og sekvenserer hvilke perspektiver og undertemaer de utvalgte temaene på arbeidsplanen skal handle om.

Kriteriene elevene skal vurderes etter i samfunnsfag er muntlig aktivitet i timen, forståelse av sentrale begreper og refleksjon rundt sentrale tema/spørsmål. De synliggjør hva elevene vil bli vurdert ut fra, og kriteriene antyder de at læreren vil velge en variant av helklassesamtalen som undervisningsmetode for å få gjennomført vurderingen.

I **norsk** beskriver arbeidsplanen tre temaer for undervisningen i ukene 12 til og 14. Disse er sjangertrekk ved *fortelling*, *nynorsk* og *fordypningsoppgaven*. Arbeidsplanen i norsk har på Elevtopp som på Fagvik, *samtidige* emner. I de to første temaene bruker og tilpasser læreren lærebokens sekvensering (jf. figur 11). Nynorsk er derimot uklart beskrevet i årsplanene også på Elevtopp (jf. tabell 8). Arbeidsplanen er heller ikke særlig tydelig på hva som skal skje i emnet. Der står det at elevene skal få oppgaver i nynorsk. Fordypningsoppgaven følger derimot et konkret kompetansemål (jf. kap 5.3). Ut fra hva arbeidsplanen skisserer har enten norsklæreren eller norsklærerne laget et opplegg for å lese en bok og skrive en oppgave.

Arbeidsplanen beskriver også at læremateriell i form av kopier av tekster og oppgaver hentes fra de delene av læreverket som elevene ikke har (I 213). Den antyder også flere av elevenes arbeidsmåter. Elevene skal lese en novelle og gjøre enkelte oppgaver felles i klassen. De skal jobbe med oppgaver i nynorsk, samt at de skal få tid til å jobbe med fordypningsoppgaven. Spørsmålene antyder at læreren har tenkt å gjennomføre en form for styrt helklassesamtale.

I både norsk og i samfunnsfag har lærerne for vane å bruke lærebøkene som hovedkilde for valg av læremateriell og oppgaver. Også på Elevtopp bruker faglærerne bøkene på fagspesifikke måter, sett ut fra arbeidsplanenes utforming. De har samtidige emnene i norsk, og læreboka styrer sekvenseringen av de utvalgte temaene mer i samfunnsfag enn i norsk. I tillegg beskriver arbeidsplanene i begge fag enkelte av undervisningsmetodene og arbeidsmåtene som lærerne har planlagt å bruke i undervisningen.

Tredelt differensiering av oppgaver og elevens valg

På Elevtopp er det flere føringer for utforming av arbeidsplanene enn at de skal være like.

Lokal føring 28: Tredelt differensiering av oppgaver på arbeidsplaner

Faglærerens arbeidsplan i samfunnsfag har en tredelt differensiering av oppgaver (blå, rød, grønn) (jf. figur 10). Ved første øyekast framstår denne som lærerens individuelle vane i læreplanarbeidet. Den samme tredelingen av oppgaver kommer imidlertid opp i intervjuer med rektoren (I 245) og med norsklæreren (I 244). Den tredelte differensieringen av oppgaver er en lokal føring som ifølge rektoren skal ivareta tilpasset opplæring (I 245). Nivådelingen gjør det mulig å differensiere elever med ulike faglige forutsetninger innad i samme klasse.

Samfunnsfaglæreren beskriver hvordan tredelingen påvirker hans planlegging:

Nå har jeg alltid planlagt sånn (...) når jeg har jobba ... Men jeg legger jo opp det sånn at det som er på **blått**, det – jeg tenker jo (...) mest på Blooms taksonomi som er egentlig – og legger opp til at det på **blått**, der er det på en måte rett ut ifra det stoffet vi har gjennomgått, at en på en måte reprodusere (r) det man har lest. Og kanskje ha noen oppgaver som strekker dem litt opp, bare for å få litt av det – Og på **rød** så ... får en selvfølgelig noen sånne reproduserende oppgaver, men også oppgaver der de får – blir bedt om å bruke stoffet på en annen måte, at de får anvende det på en måte som det neste – at du ikke bare skal kunne reprodusere det, men du skal kunne knytte det opp imot noen ting du kan fra før, eller knytte det opp mot egne tanker eller forstå viktigheten av det, på en måte. Og så på **grønn** at der kommer de refleksjonsoppgavene inn, at du skal kunne trekke sammenhenger og reflektere og ... Så det er jo sånn jeg deler opp det, at jeg tenker ... hva er det man skal oppnå på hvert – hvert nivå (I 229).

Læreren tar differensiering av oppgaver på tre nivåer som en selvfølgelighet og relaterer den til Blooms taksonomi. Det blå nivået betyr oppgaver som reproduserte gjennomgått lærestoff, det røde handler om å reprodusere og anvende lærestoffet opp mot tidligere kunnskap og egne tanker, mens det grønne betyr å reflektere og trekke sammenhenger. Kunnskapene om Bloom har den forholdsvis nyutdannede faglæreren fra sin utdanning i praktisk pedagogikk:

PPU. (...) Ja. (...) I didaktikken i samfunnsfag – så er det veldig mye fokus på Bloom og taksonomien. Og det er ofte delt opp i tre nivå istedenfor 7. Med da den reprodusere, anvende og reflektere ... Som en sånn forenkling da, for – Og så er det veldig greit å koble det opp imot der under middels, middels, over middels ... måloppnåelse i forhold til Kunnskapsløftet (I 229).

Å ha tre oppgavenivåer samsvarer med den forenklete varianten av Blooms taksonomi, og læreren kobler nivåene til hvordan måloppnåelse skal vurderes i LK06. Rektoren bekrefter at

føringen er inspirert av at elevers måloppnåelse av kompetansemålene kan være høy, middels eller lav (I 245).

Øversettelse 21: Har en tredelt differensiering av oppgaver i samfunnsfag

Jeg undersøker nærmere hvordan arbeidsplanene i norsk og samfunnsfag ivaretar denne detaljerte føringen om å ha en tredelt differensiering av oppgaver. På arbeidsplanen i samfunnsfag blir både oppgavene og temaets sentrale begreper differensiert i tråd med føringen (jf. figur 10). Oppgaver blir med stigende vanskegrad som beskrevet over, merket blå, rød og grønn. Læreverket i samfunnsfag tredeler oppgavene på tilsvarende vis, men verket bruker fargene gul, oransje og rød. Her betyr gult: du finner svaret i boken, oransje: du må tenke og gruble og rød: du må selv vurdere og begrunne (Aarre & Helland, 2006, p. 8).

De fem oppgavene og de fire begrepene på arbeidsplanens laveste nivå skal alle elever gjøre. Læreboka har definert fire av dem som lette og en som middels. Det mellomste nivået omfatter resten av begrepene pluss en middels og en vanskelig oppgave fra læreboka. På det høyeste nivået er det lagt til ytterligere to oppgaver på arbeidsplanen. De er hentet blant lærebokas vanskeligste oppgaver. Elever som velger det høyeste nivået skal beherske alle begreper og gjøre alle oppgaver. Alle oppgavene på arbeidsplanen står i læreboka, men læreren har tilpasset nivået som boka har plassert enkelte oppgaver på. Det antyder at læreren i læreplanarbeidet gjør egne vurderinger av lærebokas oppgavenivåer.

Sammenlignet med arbeidsplanen i samfunnsfag på Fagvik hvor alle oppgavene har en oppsummerende eller faktabaserte karakter, fører bruken av lærebokas differensierte oppgaver til at faglærerens arbeidsplan i samfunnsfag på Elevtopp har en større bredde blant oppgavene. En fare ved nivådeling av oppgaver er at flinke elever bare får flere oppgaver fremfor vanskeligere oppgaver. I arbeidsplanen i samfunnsfag hvor elevene som velger det høyeste nivået skal gjøre alle oppgavene, bar nivådelingen preger av dette.

Føringen om en tredelt differensiering av oppgaver baserer seg på rektorens forståelse av hvordan tilpasset opplæring skal ivaretas. Denne er inspirert av føringene rundt den nasjonale læreplanen som har en tredelt oppnåelse av kompetansemålene. For samfunnsfaglæreren samsvarer føringen med læreverkets forslag til struktur og organisering og med lærerens utdanning. Det drar læreplanarbeidet i en retning, og læreren etterlever rektorens føring i den analyserte arbeidsplanen. Den ferske læreren er antakelig i ferd med å utvikle en vane i sin detaljerte pedagogiske planlegging som er i tråd med føringen.

Oversettelse 22: Legger til enkelte vanskelige oppgaver i norsk

I norsk har den fagspesifikke arbeidsplanen gjengitt i figur 11 enkelte vanskelige oppgaver som er *grønne*. Norsklæreren har innvendinger til rektorens detaljerte og regulative føring om nivådeling av oppgaver. De er basert på norskfagets egenart, hvor oppgaver alltid vil differensieres ut fra elevenes forutsetninger for å løse dem (I 213). Elevenes tekster skal være utgangspunktet for differensieringen og ikke en standard på utsiden av dem (Smidt, 2009). I tillegg har læreren erfart hvordan en tredelt arbeidsplan begrenser felles undervisning.

Altså noe må det jo påvirke, for du kan ikke ta så mye i felles klasse. Du kan ikke gjennomgå så mye som – Da må du på en måte trekke ut hovedessensen som går igjen i alle – Det kan du jo ta felles. Ellers så opplever jeg jo – jeg syns at jeg har en del elever som ikke strekker seg, nettopp fordi at de ikke er klare til å ha den derre på en måte kontrollen, eller oppfølginga, så er det en del som havner på den der letteste eller den i midten (I 213).

En tredelt arbeidsplan fører til et lavere faglig nivå på undervisningen. Ifølge læreren gjør en udifferensiert plan det lettere å sette et læringstrykk eller gi læringsstøtte til alle elevene, og den gir læreren mer kontroll med de elevene som «*helst ville surfe litt videre*» (I 213). De tredelte planene fører også lett til for lite ros til de flinke og for liten kontroll med elevene på midten (I 213). Læreren har erfart det Cuban (2009) hevder, at resultatstyrt undervisning fører til mer undervisning midt på treet. Føringen om differensiering oversetter læreren med å *tilpasse* den til sin eksisterende arbeidsplan og sitt verdenssyn. Arbeidsplanen har enkelte valgfrie vanskelige oppgaver. Elevenes muligheter til å selv velge når oppgaver skal gjøres, har læreren erfart må skje innenfor en konkret uke (I 225).

Læreren sier at hun har ikke knekt koden for hvordan hun kan følge opp elevene ved bruk av tredelte planer. Hun lurer på hvordan man vet «*når de som er på det letteste, kanskje er klar for å gå over på neste nivå?*» (I 213). Å ha oversikt med at alle elever gjør oppgaver på det riktige nivået er utfordrende. Etter hennes erfaringer handler differensiering i stor grad om mengde fremfor økt vanskegrad, og den ivaretar ikke intensjonen om å gi elever en tilpasset opplæring på ulike nivåer. Norsklæreren håndterer elevenes ulike tempo i arbeidet med å legge inn buffere. De har eksempelvis en bok i sekken som de kan ta opp (FG 240).

Norsklærerens planleggingsrytme har nylig endret seg. For noen år siden la hun ned mindre arbeid i sine individuelle arbeidsplaner. Nå bruker hun *mer tid* på dem, og mindre tid til å planlegge hver enkelt time. Før hver undervisningstime kikker hun på arbeidsplanene og notatene, og sjekker hva de gjorde i forrige uke og justerer (I 234). I norsk har arbeidsplanene blitt mer omfattende og mer lærerstyrte enn tidligere.

Verdenssyn og konsekvenser av føringen

Samfunnslæreren etterlever føringen om å ha om en tredelt differensiering av oppgaver på arbeidsplanen. Den samsvarer med hans utdanning, kunnskaper om Bloom taksonomi, læreplanens tredelte måloppnåelse og lærebokens utforming. Norsk læreren legger derimot til enkelte vanskelige oppgaver på arbeidsplanene. Hennes didaktiske og pedagogiske argumenter er basert på erfaringer om uheldige konsekvenser av tredelt differensiering av oppgaver for felles undervisning og læringstrykk eller læringsstøtte til elevene. Argumentene har likhetstrekk med innvendingene til lærerne på Fagvik om detaljerte arbeidsplaner. De to faglærerne på Elevtopp har ulike forståelser eller verdenssyn på dette området.

Intensjonen til den lokale føringen er å ivareta tilpasset opplæring. Det gjør den ved å gi et detaljert, regulativt pålegg som standardiserer forventningene til lærernes utforming av arbeidsplanene. Faglærernes verdenssyn samsvarer i ulik grad med den lokale føringen. Forskjellene i lærernes verdenssyn er av didaktisk og pedagogisk art og handler om konsekvenser for elevens læring. De får betydning for deres oversettelser av føringen og for utforming av de individuelle arbeidsplanene.

Føringen handler også om elevenes valg av oppgavenivå. Ved å velge nivå tar eleven ansvar for egne faglige forutsetninger, motivasjon, ambisjon og arbeidslyst. Arbeidsplaner ble opprinnelig sett på som et redskap for å fremme elevens medbestemmelse ved å la dem styre eget arbeid (Klette, 2007). Disse verdiene er endret i de nåværende arbeidsplanene på Elevtopp. Elevens arbeid er lærerstyrt, og elevmedvirkningen handler om å velge oppgavenivå.

7.3 Målene i arbeidsplanene

Innledningsvis nevnte jeg fraværet av mål i Klettes (2007) definisjon av arbeidsplaner.

Arbeidsplanene som er analysert i denne studien, har mål og i det følgende sees det på dem.

Vane 27: Har detaljerte og lokale mål i arbeidsplanene

Det varierer hvor mange mål og hvilken form de har i arbeidsplanene, men målene er mer detaljerte og konkrete enn kompetansemålene. De er delvis gjengitt i analysene, og de resterende målene står i vedleggene 8.1 – 8.4. De lærerne som har deltatt i denne studien, tar det for gitt at de skal ha mål i arbeidsplanene. Lærerne *har oversatt kompetansemålene til lokale og detaljerte mål i arbeidsplanene*. Delte arbeidsplaner på Fagvik gir mål med felles formuleringer innad i et fag, mens faglærernes individuelle arbeidsplaner på Elevtopp gjør at

målformuleringene tar forskjellige former. I det neste avsnitt undersøker jeg nærmere lærernes oversettelser av kompetansemålene.

Faglærernes varierte målformuleringer

Oversettelsene 23, 24 og 25: Målformuleringene varierer på tvers av skoler og fag - med kompetanseorienterte mål, innholdsorienterte og kompetanse mål og innholdsorienterte mål

En av hovedforskjellene mellom læreplanene L97 og LK06 er deres målformuleringer. I kapittel 6.1 refererte jeg til lærernes *delte* vane med å tolke målene i den nasjonale læreplanen ut fra deres innhold. Jeg antyder der at LK06 ikke har ansporet lærerne til å endre denne vanen på grunn av læreplanenes likheter i faglig innhold. Til tross for lærernes *delte* vane med å gjøre innholdsorienterte tolkninger av læreplanen, har deres arbeidsplaner forskjellige målformuleringer og bruker ulike verb. Fagviks arbeidsplaner i samfunnsfag og Elevtopps individuelle arbeidsplaner i norsk bruker verbet å *lære*. Dette verbet kan signalisere både prosess og produkt og assosieres gjerne med L97. I den individuelle arbeidsplanen i samfunnsfag på Elevtopp og i arbeidsplanen i norsk på Fagvik har planene forskjellige målformuleringer. Planen i samfunnsfag på Elevtopp bruker verbene *kunne fortelle, lære og gjøre*, mens planen i norsk på Fagvik bruker verbene *kunne redegjøre, delta, lære og kunne fortelle*. Begge arbeidsplanene bruker, som kompetansemålene, modale hjelpeverb.

Av de totalt 14 målene på de analyserte arbeidsplanene er seks innholdsorienterte. Med innhold forstår jeg at de vektlegger emnene eller temaene i kompetansemålene. Et eksempel fra samfunnsfag på Fagvik er: *lære om indre og ytre påvirkninger på jorda* (jf. vedlegg 8.3), og et fra norsk på Elevtopp er: *lære om forskjellige måter å skrive en fortelling på* (jf. vedlegg 8.2). De resterende åtte målene på arbeidsplanene har en annen form. For eksempel er målet fra norsk på Fagvik: *Kunne redegjøre for innholdet i en film og delta i diskusjon om innholdet eller bli kjent med lokalavis* (jf. vedlegg 8.1), og fra samfunnsfag på Elevtopp: *Du skal kunne fortelle hvordan forbruk og miljø henger sammen* (jf. vedlegg 8.3). Disse målene er med sine modale hjelpeverb i større grad orientert mot hvilken kompetanse elevene skal oppnå.

Kompetanseorienterte målformuleringer

I samfunnsfag på Fagvik er målene innholdsorienterte, mens i samfunnsfag på Elevtopp er målene kompetanseorienterte. I norsk på Fagvik er det mål av begge typer, og i norsk på Elevtopp er det innholdsorienterte mål. Målorienteringen varierer både med skole, fag og lærer. Jeg har analysert for få mål og i en for kort tidsperiode til å kunne trekke slutninger om

hvilke mål som dominerer og i hvilke fag. Analysen antyder et bidrag til *en fellesnevner* mellom arbeidsplanene med *kompetanseorienterte målformuleringer*. Samfunnsfaglæreren på Elevtopp er utdannet etter LK06 ble iverksatt og bruker Blooms taksonomi som redskap for å tolke målene, mens norsklærerne på Fagvik har vært sensorer i norskeksamen og lagt ned mye tid på å utvikle teamets årsplan i norsk for å avkode et annerledes læreverk. Disse lærerne har uavhengig av fag, *mer kompetanse i læreplanarbeid med LK06* enn de andre lærerne som deltok i denne studien.

Læreres bruk av den gamle læreplanens mål forklares gjerne med hypotesen om treghet i skolars endringer og med manglende kompetanse hos lærerne i hvordan de skal gjennomføre en læreplananalyse med en produktorientert læreplan som LK06 (Engelsen, 2012). En alternativ forklaring er at lærere er lite opptatt av hvordan målene er formulert. Andreassen (2012) fant lærere som var lite bevisst på kompetansemålenes handlingsdimensjon.

Ifølge Throndsen, Hopfenbeck, Lie og Dale (2009), er det ikke uvanlig å bruke Blooms taksonomi for å formulere lokale mål. Samfunnsfaglæreren på Elevtopp bruker den forenklete og tredelte varianten av taksonomien og trekker den videre til vurdering av elevenes måloppnåelse. Sammen med tilbudet til lærerne på Elevtopp om å delta på kurs i Blooms taksonomi antyder det en økende bevissthet i skolefeltet om læreplanens verb, læreplananalyse og kjennetegn på måloppnåelse. Det representerer hva kalles en intensivering av læreplanarbeidet på Coburns (2004) prosessdimensjoner.

Å analysere kompetansemål etter Blooms taksonomi

For å gi et innblikk i hva det betyr å analysere kompetansemål etter Blooms taksonomi for kunnskapsmessige eller kognitive mål (Sjøberg, 1990; Vernersson, 1995), vil jeg kort nevne et par eksempler. Verbet å *fortelle* signaliserer et lavt taksonomisk nivå hos Bloom og betyr at eleven skal kunne gjenfortelle fakta basert på sin hukommelse. I motsetning står verbet å *drøfte*, som viser til et høyere taksonomisk nivå, hvor eleven skal kunne avveie ulike argumenter opp mot hverandre.

Andreassen (2014) hevder at Blooms taksonomi er uegnet til å tolke og analysere kompetansemålene i LK06. Bruk av taksonomien i lokale tolkninger av kompetansemålene kan føre til at det stilles høyere krav til elevene enn hva kompetansemålene gjør (Andreassen, 2012). For eksempel kan kompetansemål som bruker verb som å *lese og gjengi* i lokale planer for kjennetegn på måloppnåelse bli til å *lese og drøfte* på høyt nivå. Bruk av taksonomien kan

også bidra til å gjøre undervisningen kunnskaps- og faktaorientert ved å bruke verb som ligger på et lavt og reproduserende nivå (S. Johnsen, Madsen, Sørvig, & Andreassen, 2016). I arbeidsplanene som er undersøkt i denne studien, bruker lærerne verb som å *fortelle* eller *redegjøre*. Det antyder at målene ligger på et lavt og reproduserende nivå, hvilket hentyder at undervisningen er kunnskaps- og faktaorientert.

7.4 Felles og ulike trekk ved skolenes arbeidsplaner

I forhold til hva Klette (2007) fant i sine analyser, viser arbeidsplanene på de to skolene *få* tegn på permanent alternativ organisering av timeplaner utover enkelte aktivitetsdager og kortvarige tema- og prosjektopplegg. Fagvik har tidligere hatt plantimer (I 139), leksetime, studietid og avspaseringsordninger for elevene (FG 128), og Elevtopp har tidligere hatt omfattende tema- og prosjektbasert undervisning (I 244). Nå har ingen av skolene timeplanfestet studietid eller lignende ordninger. Elevtopp har timeplanfestet en basistime (jf. kap. 4.2.) og klassenes timeplaner har fortsatt en viss fleksibilitet og varierer noe fra uke til uke.

På Fagvik har lærerne i norsk og samfunnsfag institusjonalisert den lokale forventningen om å lage «like» arbeidsplaner med et felles faglig tempo. Det har utviklet seg et samarbeid mellom faglærerne og en samordnet seksjonering av årsplanens temaer i det enkelte fag. Resultatet er mindre detaljerte arbeidsplaner med to ukers varighet for alle klassene på trinnet i de undersøkte fagene. Føringsen samsvarer med lærernes verdenssyn og har et lavt detaljeringsnivå. Det gir faglærerne et pedagogisk handlingsrom. De bruker sine erfaringer og fatter beslutninger som forenkler trinnets felles arbeidsplaner. Prosessene skaper et eierforhold hos lærerne til den nåværende arbeidsplanen.

Føringen på Elevtopp om å utvikle like arbeidsplaner er detaljert i sin forventning om en felles mal på trinnet for utforming. Her har føringen blitt oversatt ved å utvikle parallelle strukturer og to arbeidsplaner. Lærerne lager i tillegg til sine individuelle arbeidsplaner en felles arbeidsplan for klassen. Det er det manglende samsvaret med det dominerende verdenssynet blant lærerne og den detaljerte føringen som utvikler to parallelle arbeidsplaner. I tillegg antyder dataene at faglærernes individuelle arbeidsplaner har blitt mer detaljerte. Den andre føringen på Elevtopp om å ha en tredelt differensiering av oppgaver blir etterlevde når den samsvarer med faglærers individuelle verdenssyn, og den blir tilpasset når samsvaret er mindre.

På begge skoler er føringene regulative, men de har ulike detaljeringsnivåer og ulikt samsvar med lærernes verdenssyn. Lærerne får også i varierende grad være med å forme detaljene. Et lavere detaljeringsnivå i de felles arbeidsplanene enn i faglærernes individuelle arbeidsplaner antyder også arbeidsplanenes betydning for læreres pedagogiske handlingsrom. Felles arbeidsplaner med et lavere detaljeringsnivå gir rom for lærernes individuelle autonomi. For lærerne er det også mer tidkrevende å utvikle arbeidsplaner med mange detaljer i et felles læreplanarbeid.

På begge skoler og i begge fag lar faglærerne lærebøkene seksjonere og sekvensere lærestoffets innhold i årsplanenes utvalgte temaer og emner. Lærebøkene er en sentral redskapsvane i læreplanarbeidet. Samfunnsfaglærerne følger de utvalgte temaene slik de skisseres og sekvenseres i læreverkene. Norsk lærerne bruker også læreverkene, men de bruker bøkene på kryss og tvers av kapitlene og årstrinn og har i arbeidsplanene samtidige emner. Nynorsk kommer inn i arbeidsplanene i norsk til tross for at sidemålet er fraværende på årsplanene. En forklaring er norskfagets fagspesifikke særtrekk, og en annen er at faget har flere vertikale føringer enn samfunnsfag.

7.5 Oppsummering av arbeidet med arbeidsplaner

Analysen av arbeidsplanene har i likhet med analysene i de foregående kapitlene undersøkt om vanene er individuelle eller kollektive, og om faglærerne i norsk og samfunnsfag har de samme vanene. Den har sett etter om nasjonale og lokale føringer er regulative eller normative, og hvor detaljert utformet de er. Analysen har utforsket hvilke oversettelser faglærerne gjør, og hvorvidt de har endret sine vaner i læreplanarbeidet med norsk eller samfunnsfag.

Vaner i arbeidet med arbeidsplaner

Tabell 20 viser at de identifiserte vanene i faglærernes arbeid med arbeidsplanene både er kollektive og individuelle. Lærerne deler vanen med å bruke lærebøkene til å seksjonere årsplanens temaer og emner på arbeidsplanene, og lærerne har kollektivt for vane å ha lokale og detaljerte mål på arbeidsplanene. Samtidig utformer faglærerne både i norsk og samfunnsfag arbeidsplanene forskjellig, og de bruker lærebøkene ulikt.

Planene er felles for faglærerne på Fagvik, som lager arbeidsplaner for trinnet, og de er individuelle for faglærerne på Elevtopp, som lager enkeltfaglige arbeidsplaner for klassen. På alle arbeidsplaner er det tydelig at læremateriell, oppgaver og enkelte arbeidsmåter er funnet i

bøkene. Arbeidsplanenes utforming bekrefter at lærebøkene gir lærerne veiledning, bistand og elevorienterte tips i en travel hverdag, men de tydeliggjør også at lærebokvanen ikke kan forklare de fagspesifikke forskjellene mellom fagene.

Tabell 20 Lærernes individuelle og kollektive vaner i arbeidet med arbeidsplanene. K= kollektiv og I= individuell

Kollektive og individuelle vaner	<ul style="list-style-type: none"> 20. Felles arbeidsplaner for trinnet (K) 21. I norsk beskriver arbeidsplanene enkelte arbeidsmåter og undervisningsmetoder (K) 22. Lærebøkene seksjonerer årsplanenes temaer og emner på fagspesifikke måter (K) 23. I samfunnsfag velges det fra lærebokas oppsummerende oppgaver (K) 24. I norsk velges mindre oppgaver fra læreboka, mens større oppgaver lages av lærerne for å sikre elevenes læringsutbytte (K) 25. Detaljerte og fagspesifikke arbeidsplaner hvor varighet, navn, mål, differensiering, oppgaver og vurdering varierer med lærer og fag (I) 26. Konkretiserer utvalgte temaer med læremateriell og oppgaver fra lærebøkene og beskriver enkelte arbeidsmåter og undervisningsmetoder - valgene varierer med fag og lærer (I) 27. Har detaljerte og lokale mål i arbeidsplanene (K)
----------------------------------	--

På Fagvik velger samfunnsfaglærerne blant lærebokas oppsummerende oppgaver, mens norsklærerne velger blant lærebøkens mindre oppgaver og lager større oppgaver selv. Norsklærerne vil være sikre på elevenes læringsutbytte når de bruker tid på større oppgaver. Det antyder en reduksjon av kreative og åpne oppgaver. Fagviks felles og overordnede arbeidsplaner beskriver ikke hvordan vurdering skal skje ut over å gi informasjon om når det skal være en prøve, og de beskriver i norsk enkelte arbeidsmåter eller undervisningsmetoder.

På Elevtopp varierer de individuelle arbeidsplanenes varighet, navn, differensiering, oppgaver og vurdering med både lærer og fag. Disse individuelle vanene gir den enkelte faglærer et stort pedagogisk handlingsrom når undervisningen skal planlegges. De omfattende arbeidsplanene beskriver samtidig om enn indirekte undervisningens arbeidsmåter og metoder.

Føringer i arbeidet med arbeidsplaner

Tabell 21 viser de tre lokale føringene i faglærernes arbeid med arbeidsplanene. Føringen om å ha felles arbeidsplaner for årstrinnet finnes på begge skolene. Skolens ledelse har en delt forståelse om hva like arbeidsplaner på et årstrinn vil fremme. Ifølge rektorene vil det sikre kvaliteten på undervisningen. Rektorene forventer at lærerne på åttende årstrinn samarbeider og utformer lignende arbeidsplaner for klassene på trinnet. På Fagvik er utformingen overlatt til lærerne, mens på Elevtopp har rektoren utformet en detaljert føring om å ha en felles

planmal. Den forsterker forventningene om å ha felles arbeidsplaner for trinnet og en alternativ organisering av undervisningen for å ivareta tilpasset opplæring.

Tabell 21 De identifiserte lokale føringene i faglærernes arbeid med arbeidsplaner. Føringene er kategorisert etter om de er regulative (R) eller normative (N), og hvorvidt de er detaljerte (D).

Lokale føringar i arbeidet med arbeidsplanene	26. Lokal føring: Noenlunde likt og samme faglige tempo i et fag (R) 27. Lokal føring: Felles planmal for arbeidsplaner i alle fag (R) (D) 28. Lokal føring: Tredelt differensiering av oppgaver på arbeidsplaner (R) (D)
---	---

Den siste føringen på Elevtopp handler om ivaretagelse av tilpasset opplæring. Det skal skje gjennom en tredelt differensiering av oppgaver på arbeidsplaner. Den standardiserte og tredelte differensieringen av oppgavenivåer skal sikre at alle elever får en tilpasset opplæring, og rektoren forventer at lærerne følger denne føringen. Hensikten til rektoren er å endre lærernes eksisterende og individuelle praksis til en kollektiv praksis på skolen.

De identifiserte føringene på dette nivået i læreplanarbeidet er lokale, men bak de lokale føringene ligger de nasjonale føringene. De lokale føringene er skoleledelsens tolkninger av hva ansvarliggjøring for elevers måloppnåelse betyr for den detaljerte planleggingen av undervisningen, eller hva en forsterket tilpasset opplæring innebærer for deres pedagogiske praksis. I tillegg er flere av lærerne tydelige på at de bruker den nasjonale læreplanen når de lager arbeidsplanene (jf. kap. 6 om teamet).

Rektorene deler den samme problemforståelsen og de samme verdiene, og de har gitt regulative føringar for faglærernes arbeid med arbeidsplaner. På Fagvik er føringen lite detaljert og grenser mot å være normativ, siden både etterlevelse og utforming framstilles som en avgjørelse det er opp til faglærerne i det enkelte fag å avgjøre. Rektorens kontroll ligger i sammenligne elevenes resultater på standpunkt karakterer og eksamen. På Elevtopp er føringene for utforming mer detaljerte. Rektorene på de to skolene gir lærerne ulike strukturelle vilkår for deres pedagogiske handlingsrom i arbeidet med arbeidsplanene.

Oversettelser i arbeidet med arbeidsplaner

I arbeidet med arbeidsplanene oversetter faglærerne, som tabell 22 viser, føringene med å etterleve dem, tilpasse dem, lage parallelle strukturer eller avvise dem. Seks av faglærernes oversettelser innebærer at de enten etterlever eller tilpasser føringene til sin eksisterende pedagogiske praksis. En av oversettelsene lager en parallell struktur i læreplanarbeidet, og den siste identifiserte oversettelsen avviser en føring. De av lærerne som lager innholdsorienterte

mål på sine arbeidsplaner, følger sin innholdsorienterte tolkningsvane og avviser de kompetanseorienterte målformuleringene til den nasjonale læreplanen.

Tabell 22 De identifiserte oversettelsene av føringer i faglærernes arbeid med arbeidsplanene. Lærerne etterlever (E) dem, lager parallelle (P) strukturer, tilpasser (T) føringene til sitt eksisterende læreplanarbeid eller avviser (AV) dem.

Faglærernes oversettelser i arbeidet med arbeidsplanene	<p>18. Sikrer undervisningens kvalitet og elevenes resultater (E)</p> <p>19. Lager mindre detaljerte arbeidsplaner som gir økt kontroll med elevenes arbeid (E)</p> <p>20. Lager klassens arbeidsplan og har to parallelle arbeidsplaner (P)</p> <p>21. Har en tredelte differensiering av oppgaver i samfunnsfag (E)</p> <p>22. Legger til enkelte vanskelige oppgaver i norsk (T)</p> <p>Arbeidsplanenes målformuleringer på tvers av skoler, fag og lærere er <i>enten</i>:</p> <p>23. Kompetanseorienterte (E)</p> <p>24. Innholdsorienterte (AV) <i>eller</i></p> <p>25. Kompetanse- og innholdsorienterte (T)</p>
---	---

På Fagvik hvor den lokale føringen for utforming av arbeidsplaner gir et større rom for faglærernes eksisterende vaner og verdenssyn, oversetter lærerne føringen både i samfunnsfag og i norsk med å etterleve den. Her hadde lærerne endret sine arbeidsplaner fra gjøreplaner til oversiktsplaner på det tidspunktet LK06 kom. Arbeidsplanene er mindre detaljerte enn tidligere, hvilket lærerne mener gir dem økt kontroll med elevenes arbeid.

På Elevtopp hvor den detaljerte føringen gir mindre rom for faglærernes eksisterende vaner, blir resultatet to parallelle arbeidsplaner: klassens arbeidsplan som etterlever malen, og faglærernes individuelle arbeidsplaner. Lærerne mener at etterlevelse av føringen vil svekke arbeidsplanenes kvalitet, samt stille krav om et tidkrevende samarbeid. Parallelle strukturer er imidlertid en respons som ifølge Coburn (2004), utvikler lærernes verdenssyn og gjør dem mer mottakelig for endring ved neste korsvei.

Den detaljerte og regulative føringen om å ha tre oppgavenivåer på arbeidsplanene blir etterlevd av samfunnsfaglæreren. Den samsvarer med det læreren har tilegnet seg under utdannelsen om Blooms taksonomi og om tredelt måloppnåelse av kompetansemålene. Arbeidsplanen i samfunnsfag er utformet i tråd med LK06 sine intensjoner. Den etterlever både nasjonale og lokale føringer, men samtidig har arbeidsplanen tette relasjoner til læreboka.

Norsklæreren opplever et lavere samsvar mellom eget verdenssyn og føringen om tredelingen av oppgaver. Læreren responderer med å tilpasse føringen til praksis og legger til enkelte vanskelige oppgaver på arbeidsplanen. Læreren argumenter for oversettelsen er av didaktiske og pedagogiske art. De handler om hvordan føringen vil svekke læreplanarbeidet og elevenes læring. Føringen bryter også med norskfagets innebygde progresjon og snur vurdering fra å

handle om elevens prosesser til måloppnåelse i forhåndsdefinerte mål. De to faglærerne oversetter samme føring ulikt. Det skjer når aktørens eksisterende vaner er ulike (Löfström, 2003; Nilsen, 2007). Dette antyder at vaner henger sammen med tidspunktet lærere tok sin utdanning, og at vaner er basert på deres praktiske og pedagogiske erfaringer.

Arbeidsplanenes målformuleringer viser at lærerne oversetter kompetansemålene både likt og ulikt på kryss og tvers av skoler og fag. Oversettelsene er enten innholdsorienterte, kompetanseorienterte eller begge deler. Kompetanseorienterte mål på arbeidsplanene i norsk på Fagvik og i samfunnsfag på Elevtopp antyder at disse lærerne har utviklet *en dypere forståelse* av læreplanarbeid med LK06. De er mer influert av den nasjonale læreplanens endrede føringer enn de andre lærerne. Det antyder at tid og muligheter til å utvikle kompetanse og gjennomføre et læreplanarbeid har betydning.

På begge skoler har lærerne også økt sin kontroll med hva elevene skal gjøre når og hvor. Fagviklærerne har erfart at deres tidligere arbeidsplaner hadde uheldige konsekvenser for elevens arbeidsvaner og elevenes muligheter for læring i felles undervisning. De styrer med sine nåværende arbeidsplaner elevenes arbeid mer enn før og gir lekser i alle fag. På Elevtopp gir faglærernes enkeltfaglige arbeidsplaner fortsatt rom for elevenes medvirkning i læreplanarbeidet, men deres valg er begrenset til oppgavenivå i samfunnsfag og til når oppgaver skal gjøres i løpet av uka i norsk.

Faglærernes arbeid med arbeidsplanene viser hvordan både vaner og føringer har betydning for lærernes oversettelser av læreplanen. De lokale føringene gir imidlertid lærerne ulike strukturelle vilkår og pedagogisk handlingsrom i utforming av arbeidsplaner. Den lite detaljerte føringen som samsvarer med lærernes vaner og verdenssyn, endrer de delte arbeidsplanene på Fagvik. På Elevtopp etterlever lærerne de mer detaljerte føringene om differensiering når de samsvarer med lærerens verdenssyn, og de tilpasser dem når samsvaret er mindre. Samtidig lager lærerne to parallell arbeidsplaner som respons på den andre regulative føringen om å følge en felles utformingsmal for arbeidsplaner.

Innledningsvis ble arbeidsplaner definert som den delen av læreplanarbeidet som synliggjør hva elever skal gjøre av oppgaver og aktiviteter i løpet av en tidsavgrenset periode i et eller flere fag både på skolen og/eller hjemme (Klette, 2007). Arbeidsplanene jeg har undersøkt i denne studien beskriver mål, læremateriell, oppgaver, praktisk informasjon og på enkelte planer differensieringsnivåer, vurderingskriterier og frister for elevenes arbeid eller lekser i de enkelte fag. De beskriver sjeldnere hva elevene skal gjøre utover å løse oppgaver. Det

innebærer at lærernes arbeidsplaner har endret seg med de føringene som rettes mot læreplanarbeidet. Arbeidsplaner er et redskap som skifter innhold med verdiene som legges i dem (Carlgren, 2005; Carlgren et al., 2006).

Kapittel 8 Fra lokale læreplaner til praksis i klasserommet

Dette kapitlet følger den lineære og hierarkiske logikken for et lokalt arbeid med læreplanen inn i klasserommene. Det sees etter om lærerne «låser» undervisningen til sine oversettelser slik de framstår i det lokale planverket. Analysen undersøker lærernes vaner og oversettelser i gjennomføring av undervisningen når de er omgitt av skolens fysiske, sosiale og ressursmessige rammer. I tillegg undersøkes det hvordan lærerne håndterer uforutsette hendelser i relasjoner til elever. Norsk klasseromsforskning har funnet større forskjeller i undervisningsprosesser og i elevers resultater mellom klasserom enn mellom skoler (Bachmann, Haug, & Myklebust, 2010; Haug, 2006a; Imsen, 2003b; Kjærnsli, 2007). Internasjonal forskning har vist at lærere har ulike strategier i gjennomføring av undervisningsaktiviteter (Cuban, 1990; Spillane & Burch, 2006; Spillane & Jennings, 1997). I en nyinstitusjonell språkdrakt betyr det at det er forskjeller innad i en skoles tekniske kjerne (Spillane & Burch, 2006). Tidligere forskning sannsynliggjør derfor at oversettelsene fortsetter i undervisningen. Det innebærer at lærerne har individuelle vaner og gjør individuelle oversettelser.

I det følgende undersøkes faglærernes vaner, hvilke føringer som gjør seg gjeldende og oversettelser av læreplanen slik de kommer til uttrykk i undervisningen. Analysen ser etter om undervisningen skjer i tråd med planene, om den bryter med planene og hva som eventuelt bidrar til brudd. Det empiriske grunnlaget er observasjoner av gjennomført undervisning i norsk og samfunnsfag av de fire faglærerne og deres planlagte undervisning slik den framstår i de lokale planene. I tillegg har analysen brukt intervjuene med lærerne. Analysen beskriver hvorvidt vanene er individuelle eller kollektive og om de er like eller forskjellige i norsk og samfunnsfag. Føringer beskrives ut fra om de er regulative eller normative, og ut fra om de er detaljerte eller fleksible. Oversettelsene blir kategorisert i etterlever, tilpasser, parallelle strukturer, avviser, omformer eller er symbolske oversettelser. Også her nummereres de tre fortløpende og oppsummeres til slutt i kapitlet (jf. kap. 8.5). Kapitlet er primært rettet mot

problemstillingen som handler om hvordan den nasjonale læreplanen oversettes til pedagogisk praksis med det lokale læreplanarbeidet som et mellomledd.

8.1 De planlagte timene – en oversikt

De fire vedleggene 8.1, 8.2, 8.3 og 8.4 viser lærernes oppfattede og oversatte læreplan og planlagte undervisning for fagene norsk og samfunnsfag på de to skolene og fortattede observasjoner av deres gjennomførte undervisning i klasserommene. Vedleggene omfatter de delene av det lokale planverket som lærerne brukte og som jeg derfor har valgt å analysere nærmere. Det betyr at materialet ikke omfatter de symbolske lokale læreplanene. Planene som er med, er årsplanene, teamets årsplan i norsk på Fagvik og arbeidsplanene. De aktuelle kompetansemålene fra LK06 blir presentert under hvert av de kommende avsnittene.

De fortattede observasjonene er konsentrert om de elementene i undervisningen som i nyinstitusjonell termologi beskrives som en skoles tekniske kjerne. De omfatter rutiner og organisering av elever, tema eller emne, redskaper (*les læremidler*), læreres strategier og undervisningsmetoder, elevers arbeidsmåter og oppgaver og ulike vurderingsformer (jf. kap. 2.4). Flere steder beskrives i tillegg typiske kjennetegn på den rollen lærerne tar i undervisningen, og i de fortattede dataene går dialogisk instruksjon igjen som en betegnelse på en undervisningsmetode eller strategi. Med dialogisk instruksjon forstår jeg en form for helklasseundervisning hvor relasjonsmønsteret mellom lærer og elever er preget av at læreren snakker og elevene lytter, svarer og blir korrigert (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012; Klette, 2003, 2004). Dataene presenteres først samlet for å gi en oversikt, før de analyseres. De utdypes i analysene med enkelte observasjoner og intervjuer.

Norsk på Fagvik

På Fagvik skjer observasjonene av norskundervisningen på senvinteren i ukene 5-10, og jeg observerer her i alt 13 norsktimer. Jeg velger å ikke observere museums- og kinobesøk og en konsert. De timene sier mindre om lærernes strategier og oversettelser utover at de har valgt å delta. Emnene i undervisningen er *nynorsk* (OBS 111), *bruk av Word* og *fantastiske fortellinger* (OBS 113, 115, 116, 121, 129), *en norskprøve* (OBS 119, 130), *filmanmeldelse* (OBS 126) og om *media* (OBS 133, 138, 144, 145, 146). Planene og de fortattede observasjonene av skoletimene i norsk er vist i vedlegg 8.1. På Fagvik består planene av skolens årsplan, teamets årsplan i norsk og arbeidsplaner. Etter min forståelse handler den planlagte og observerte undervisningen i disse drøye fem ukene om hele eller deler av

følgende kompetansemålene fra læreplanen for fag i norsk i LK 06, slik den så ut før den større revideringen av den nasjonale læreplanen i 2013 (se for øvrig vedlegg 4):

Eleven skal kunne:

- Uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster på bokmål og nynorsk
- Vise hvordan tekster i ulike sjangere kan bygges opp på ulike måter
- Delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film
- Presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar
- Tolke og vurdere ulike former for sammensatte tekster
- Bruke tekstbehandlingsverktøy til arkivering og systematisering av eget arbeid
- Bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster
- Vurdere etiske virkemidler i sammensatte tekster hentet fra informasjons- og underholdningsmedier, reklame og kunst og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder
- Gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesing, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere
- Bruke lesestrategier variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa (vedlegg 4).

Norsk på Elevtopp

På Elevtopp blir den første norsktimen observert i uke 12 og den siste i uke 17. Totalt observerer jeg også her 13 timer, hvorav en som deltakende observatør på grunn av vikarmangel. Jeg forlater ikke forskerrollen, og snakker med elevene om et fenomen som jeg har observert gjentatte ganger: deres forhandlinger om lærernes beslutninger (D OBS 238). Tematisk observerer jeg en blanding av emnene *nynorsk* og *fortelling* (OBS 212, 218, 224, 226, 233), ispedd elevens *selvstendige arbeid* med arbeidsplanen, *særoppgaven* eller *lesing* (OBS 215, 216, 217, 326). De siste timene handler tematisk om forberedelser til og *framlegg av særoppgave* (OBS 231, 232, 236, 239). På Elevtopp har de *skolens årsplan* for trinnet, *klassens arbeidsplaner* som omfatter alle fag og *faglærers arbeidsplaner* i det enkelte fag. Vedlegg 8.2 viser planene og de fortattede observasjonene.

Klassens arbeidsplaner beskriver hvilke *emner*, og hvilket *kurs i læreboken* elever og lærere skal jobbe med, og hvilke *frister* som er satt for innleveringer. I uke 16 - 17 har ikke faglæreren utarbeidet en arbeidsplan for norsk, så her beskriver klassens arbeidsplan også *hva elevene skal gjøre*. For uke 12, 13 og 14 har faglæreren utarbeidet en detaljert arbeidsplan (læreren kaller det et arbeidsprogram) til elevene. Denne beskriver hvilke konkrete *mål* elevene skal nå, hvilke *oppgaver* de skal gjøre, og elevenes muligheter til å velge en «*grønn*» og *vanskelig oppgave*⁶⁰, hvilke *sider* i læreboken de skal jobbe med og hvordan de skal jobbe med *særoppgaven*. På grunn av plass har jeg valgt å presentere bare uke 13 i vedlegg 8.2.

⁶⁰ Grønn er skolens fargekode for en vanskelig oppgave og er det høyeste nivået i oppgavedifferensieringen.

Uken er valgt fordi den har flest timer i norsk av de observerte ukene, og den får fram undervisningens variasjoner. I den videre analysen kommer de detaljerte dataene fra uke 13.

Undervisningen berører de følgende kompetansemålene for norsk i LK06:

Eleven skal kunne:

- Presentere resultatet av fordypning i tre selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært tema og et språklig tema
- Bruke lesestrategier variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa
- Uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster på bokmål og nynorsk
- Forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske skriftspråk og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag
- Vise hvordan tekster i ulike sjangere kan bygges opp på ulike måter
- Lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri
- Gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesing, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere (vedlegg 4).

Samfunnsfag på Fagvik

På Fagvik skjer den første observasjonen av undervisning i samfunnsfag i uke 7 og den siste i uke 10. I den første timen legger tre elevgrupper fram sine resultater av prosjektarbeidet om *Verdensrommet* (OBS 120). Det er et samarbeidsprosjekt mellom naturfag og geografi som ble nærmere beskrevet i kapittelet 6.1. Prosjektet handler dels om kompetansemålet om *jordas indre og ytre krefter* fra samfunnsfag, og dels om hovedområdet *Verdensrommet* og dets kompetansemål i naturfag:

Eleven skal kunne:

- Beskrive universet og ulike teorier for hvordan det har utviklet seg
- Gi en oversikt over teknologisk utstyr som brukes i utforskning av verdensrommet
- Presentere hovedtrekk i romfartens historie og samtale om forskning som kartlegger muligheter for liv på andre planeter
- Beskrive planetenes bevegelser over himmelen og forklare hvordan sol- og måneformørkelse og årstider oppstår (Læreplan i naturfag, LK06, 2010 utgaven).

Deretter observerer jeg seks timer med ytterligere undervisning i temaet om jordas indre og ytre krefter (OBS 122, 125, 132, 135, 137 og 143). Denne undervisningen handlet om indre og ytre krefter i de gjenstående delene av den nasjonale læreplanen i samfunnsfag:

Elevene skal kunne:

- Fortelje om naturgrunnlaget med vekt på indre og ytre krefter på jorda, rørsler i luftmassane, krinsløpet til vatnet, vær, klima og vegetasjon, og drøfte sammenhengar mellom natur og samfunn (vedlegg 5).

De lokale planene består av skolens årsplan, arbeidsplanene og prosjektplanen, og de er sammen med mine fortettede observasjoner framstilt i vedlegg 8.3.

Samfunnsfag på Elevtopp

Her observerer jeg undervisningen i ukene 12 til 17. I den første samfunnsfagtimen holder tre elevgrupper framlegg om *skolenedleggelse* (OBS 211 A). Så starter de på temaet om *forbrukersamfunnet og miljø* som jeg observerer i de neste ukene (OBS 214, 219, 222 og 223). I uke 16 velger jeg å ikke observere timene hvor elevene deltar i en brukerundersøkelse, og har en vikar. Deretter går klassen i gang med et geografiprojekt eller *Norgesprosjektet* som resulterer i en reiselivsmesse (OBS 237, 241 og 243). Min gjengivelse av prosjektplanen baserer seg på et lydopptak fra timen, hvor læreren går detaljert igjennom prosjektplanen med elevene (OBS 237). Det skriftlige læreplanarbeidet består av skolens årsplan, klassens arbeidsplan, faglærerens arbeidsplan og prosjektplanen, og de er gjengitt i vedlegg 8.4. sammen med de fortattede observasjonene.

Prosjektplanens tverrfaglighet kommer fram ved at den har kompetansemål fra norsk om sammensatte tekster og bruk av kilder og fra samfunnsfag om å etablere en bedrift.

Kompetansemålene synliggjør at prosjektet bygger på arvede tolkninger av den nasjonale læreplanen. Temaet om *Norges fylker* og undertemaet *norske dialekter* er begge hentet fra mål i samfunnsfag og norsk som i LK06 ligger på 5 – 7. årstrinn, mens i L97 var fylker et mål for undervisningen på 8. årstrinn (L97, 1996, p. 185). Kompetansemålene fra norsk i LK06 er:

Eleven skal kunne:

- finne språklige særtrekk i sitt eget miljø og sammenligne med noen andre dialekter (Læreplan i norsk, LK06, 2008 utgaven for 5-7 årstrinn)
- tolke og vurdere ulike former for sammensatte tekster
- bruke tekster hentet fra bibliotek, Internett og massemedier på en kritisk måte, drøfte tekstene og referere til benyttede kilder (vedlegg 4)

Kompetansemålene fra samfunnsfagplanen til LK06 er:

Eleven skal kunne:

- lese og bruke papirbaserte og digitale kart og lokalisere geografiske hovudtrekk i sitt eige fylke, nabofylka, dei samiske busetjingsområda, Noreg, Europa og andre verdsdelar (Læreplan i samfunnsfag etter 7. årsteg, 2010).
- leggje ein plan for å starte og drive ei bedrift ut frå ei undersøking av grunnlaget for ei slik bedrift (vedlegg 5).

Resten av den observerte undervisningen i samfunnsfag handler om disse målene fra LK06:

- Gje døme på og drøfte demokrati som styreform, gjere greie for politisk innverknad og maktfordeling i Noreg og bruke digitale kanalar for utøving av demokrati
- Finne fram til og presentere aktuelle samfunnsprosjekt, skilje mellom meiningar og fakta, formulere argument og drøfte spørsmål
- Drøfte korleis forbruksmønsteret har utvikla seg i Noreg og gjere greie for rettane til forbrukarane
- Forklare og drøfte variasjonar i levkår i ulike delar av verda og samanlikne og vurdere dei store skilnadene mellom fattige og rike

- Vurdere bruk og misbruk av ressursar, konsekvensar det kan få for miljøet og samfunnet og konflikstar det kan skape lokalt og globalt (vedlegg 5).

8.2 Årsplaner og undervisning

Norsk og årsplanenes temaer og emner

Vane 28: Følger årsplanenes tematiske rekkefølge og tempo

Undervisningen på Fagvik skal ifølge skolens årsplan og teamets årsplan i norsk i den observerte perioden skje i emnet *Ikke til å tro* (jf. vedlegg 8.1). Både norskprøven (OBS 119 og 130) og elevenes individuelle oppgave om en helt eller skurk hører til dette emnet (OBS 115, 116, 121 og 129). Observasjonene av undervisningen tyder på at årsplanene i stor grad styrer undervisningens emner, deres rekkefølge og tidsbruk. Observasjonene av undervisning i «avis» hører hjemme i emnet *Si det - tegn det* (jf. kap. 5.4). Det kommer senere enn hva årsplanene skisserer (OBS 133, 138, 144 og 146). Det skjer for å benytte det eksterne læremiddelet avis. I norsk har faglærerne som felles vane å la undervisningen følge årsplanenes tematiske rekkefølge og tempo.

Oversettelse 26: Går fra lineær planlegging av emner til parallell undervisning i emner

På Elevtopp skal norskundervisningen ifølge årsplanen (jf. vedlegg 8.2) hovedsakelig skje i *særemnet om forfatterskap*. I den observerte undervisningen får elevene undervisning i særemnet, men samtidig får de undervisning i emnene *fortelling* og *nynorsk* (OBS 212, 215, 218, 224 og 226). De tre emnene overlapper hverandre på kryss og tvers i de observerte timene. Ifølge årsplanen skulle undervisningen i *nynorsk* ha skjedd tidligere på vinteren, mens undervisningen i *fortellingens virkemidler* er det neste emnet på årsplanen. På Fagvik observerer jeg også samtidig hvordan emnene *nynorsk*, *fantastiske fortellinger* og *Word* blir undervist i på kryss og tvers (OBS 113, 115, 116, 119 og 130).

Poenget er emnenes parallele eller samtidige forekomst i undervisningen. Norsk har ikke som norsklæreren på Elevtopp formulerer det, den samme «naturlige» progresjonen som for eksempel samfunnsfag (I 225). Å undervise i ett og ett emne om gangen og nå det ene målet etter det andre, ivaretar ikke norskfagets særtrekk. Læreplanarbeidet i norsk er preget av avveininger mellom kompetansemål og forventninger som en av lærerne sier det (I 234). I norsk ivaretar et lineært læreplanarbeid kun deler av elevens opplæring, og lærerne balanserer undervisningen mellom flere parallele emner, mål og ferdigheter. Både *særoppgaven*, *nynorsk* og *fortellinger* krever læringsprosesser som går over tid, og det fører til en synkron eller samtidig undervisning. Lærerne oversetter kompetansemålene og årsplanene til en

pedagogisk praksis med samtidige emner, og de avviser logikken og forståelsen til styringsverktøyet om lokalt arbeid med læreplanen. Et læreplanarbeid med en monoorientert forståelse av tid gir mindre rom for læringsprosesser over tid (Hargreaves, 1996). Den lineære logikken og den monoorienterte forståelsen som er tilstede både i den nasjonale læreplanen og i skolenes årsplaner i norsk er en begrensning for lengre læringsprosesser.

Nasjonal og lokal føring 29: Kontrollordninger styrer undervisning og vurdering i nynorsk
Årsplanen til Fagvik omtaler ikke nynorsk, mens årsplanen på Elevtopp gjør det. I teamets årsplan i norsk på Fagvik står det derimot nederst: *Nynorsk jevnlig og gradvis økende i mengde og vanskegrad* (jf. tabell 9 og vedlegg 8.1). Av de observerte timene på Fagvik blir det undervist i nynorsk i uke 5, 6 og 7 (OBS 113, 115 og 116, 119 og 130) og på Elevtopp i ukene 12, 14 og 16 (OBS 212, 226 og 233). På Elevtopp skulle undervisningen i nynorsk ifølge årsplanen, vært fullført i uke 7. På begge skoler er det andre føringer enn årsplanene som styrer tidspunktet for undervisningen i nynorsk.

I Norge er nynorsk likestilt med bokmål som målform. Elever har enten nynorsk eller bokmål som hovedmål og enten bokmål eller nynorsk som sidemål. På ungdomstrinnet får elevene en karakter i hovedmål og en i sidemål. I LK06 gjøres dette skillet bare i kapitlet om vurdering og ikke i kompetansemålene (Jansson, 2010). Nynorsk nevnes spesielt i to av kompetansemålene under hovedområdet skriftlige tekster (jf. vedlegg 4). Ved avslutning av tiende trinn gis elevene en sentralt gitt eksamen i begge målformene. På mine skoler er nynorsk sidemålet, og begge skolene har tentamen i nynorsk (jf. kap.4.1 og 4.2).

Samtidig som jeg observerer undervisning i nynorsk på begge skoler og årsplanenes utydelige ivaretagelse av nynorsk, gir begge norsklærerne uttrykk for å ha hatt for lite undervisning i nynorsk (I 127, I 234). En av dem utdyper hvordan:

Altså, alt sauses på en måte inn i norsken, sånn at du blir jo alltid fanga litt av tida. Og da er det jo en tendens til at nynorsk dessverre kanskje blir satt (...) i baklekse, og så får de det litt tettere nå da. For nå jobber vi jo litt intenst. Så det er jo EN (...) sånn derre rammefaktor som gjør at nå, skal vi ha ei lang økt med nynorsk. Og så skal det jo ende opp i skriving – de skal skrive en sånn liten tekst, og det blir på en måte vurderingsgrunnlaget når vi går igjennom de ... helt basis i forhold til substantiv og verb, og litt sånn personlige pronomener. Helt sånn enkelt. Og så skal de få skrive en sånn helt enkel tekst da. Fortelle om seg sjøl eller et eller annet sånn, bare for å se om de på en måte har nådd noen av de derre målene (I 234).

Andre emner gjør at undervisningen i nynorsk skjer senere enn planlagt. Sidemålet har druknet i norskfagets mange gjøremål. Lite undervisning på høsten krever at nynorsk får mer tid på våren (I 234). Lærernes visshet om at elevene skal ha egen karakter i nynorsk og skolenes tentamen i faget er sterke føringer for at det faktisk skjer undervisning i sidemålet.

De må ha et vurderingsgrunnlag for å vurdere elevenes oppnåelse av målene. Hva de er i sidemålet, framstår som mer uklart. LK06 setter ifølge Jansson (2010) i prinsippet de samme kravene til vurdering av en tekst i sidemålet som en i hovedmålet (jf. vedlegg 4), mens lærerne forventer en enkel tekst og noe kunnskaper om verb, substantiv og personlige pronomen i sidemålet. For undervisningen i sidemålet er imidlertid kontrollordningen en tydelig regulativ føring, og den setter tidspunktet, innholdet og hvilke krav som stilles til elevenes måloppnåelse.

Samfunnsfag og prosjektene

Vane 29: Prosjektene overstyrer årsplanenes temaer

Hovedtemaet i samfunnsfag på Fagvik kommer ifølge årsplanen i uke 1 til 8 fra geografidelen og heter *Norge, kart og kartkunnskap* og *Jorda og verdensrommet*. I uke 10 til 14 skal temaet være *Rettigheter, plikter og økonomi og fritid* fra samfunnskunnskap (jf. vedlegg 8.3). Temaet i den observerte undervisningen i uke 10 kommer fra geografi. Lærestoffet i uke 8 og 10 er, ifølge lærerens forklaring til elevene, de delene av kapitlet i læreboka som ikke passet inn i prosjektet om Verdensrommet (OBS 122). Årsplanen blir fraveket for å dekke resten av lærebokas perspektiver på *jordens indre og ytre krefter*. For disse faglærere, som har felles arbeidsplaner, blir læreverkets behandling av dette temaet et pensum de skal igjennom. Undervisningen er i tråd med kompetansemålet gjengitt foran, men den kan ha skjedd på bekostning av temaet *Rettigheter, plikter og økonomi og fritid*. Jeg observerer ikke hele skoleåret, og årsplanen har avslutningsvis en buffer uten et fastsatt tema. Derfor må jeg ta forbehold om den slutningen. Prosjektet, et omfattende kompetansemål, en omfattende lærebok og faglærernes skeive fordelingsvane mellom fagområdene kan alle forklare det observerte bruddet med årsplanens temaer i undervisningen.

På Elevtopp skal undervisningen i de observerte timene i samfunnsfag, ifølge årsplanen, være i samfunnskunnskapstemaet *Lokalsamfunn, politiske prosesser, forbrukersamfunn og flerkulturelle samfunn* i ukene 9 til 12. Temaet skal skifte til historietemaet *Nasjonalisme og nasjonalstat* i ukene 13 og 14, og fra uke 16 skal det gjennomføres et storylineprosjekt om *Den industrielle revolusjonen*. I uke 14 er *Forbrukersamfunnet* fortsatt undervisningens tema (OBS 222 og 223). De to historieemnene, samt delemnet *Flerkulturelle samfunn*, observerer jeg ingen undervisning i. Derimot observerer jeg undervisning i *geografiprojektet* (OBS 237,241 og 243). Dette prosjektet står ikke på årsplanen. På grunn av den felles planleggingen, gjennomføringen og avslutningen med reiselivsmesse for alle klassene på

åttende årstrinn, er det tydelig at prosjektet ikke er et resultat av den observerte lærerens tolkninger eller vaner. Ifølge ham har samfunnsfaglærerne ” *snakka om det* (prosjektet) *tidligere i år at vi ville gjøre det samme nå, og jeg syntes det var en kjempegod ide, og resten av samfunnsfaglærerne ville også gjerne fortsette med det*” (I 229).

For den observerte læreren på Elevtopp blir geografiprojektet introdusert som en tradisjon. Teamet har for vane å gjennomføre ett felles geografiprojekt på hvert årstrinn. På åttende trinn legger prosjektet vekt på *Norge*, på niende *Europa* og på tiende trinn *verden* (I 229). Storylineprosjekt i årsplanen om *den industrielle revolusjonen* har teamet arvet fra teamet før dem. Det blir utfordret av deres vane med å ha et geografiprojekt. Bruddet med årsplanens temaer er et resultat av faglærernes vane med å ha et geografiprojekt og deres samarbeid med hverandre. Prosjektet styrer undervisningens innhold og arbeidsmåte mer enn årsplanens knagger, og i den observerte undervisningen i samfunnsfag gjennomføres prosjektet. En konsekvens av det blir en ytterligere skeivere fordeling mellom fagområdene i samfunnsfag enn hva årsplanen allerede skisserer. Også her må jeg ta forbehold om undervisning senere i skoleåret eller i det neste skoleåret kan dekke temaene. Empirien antyder imidlertid at noen temaer og kompetansemål på begge skoler enten blir valgt bort eller får lite undervisningstid på grunn av faglærernes delte vane med å gjennomføre prosjektene.

8.3 Arbeidsplaner og undervisning

I arbeidsplanene er lærernes oversettelser av den nasjonale læreplanen mer detaljerte enn i årsplanene. De beskriver undervisningens mål, elevenes oppgaver, læremateriellet og delvis lærernes undervisningsmetoder, arbeidsmåter og vurdering (jf. kap.7).

Målene

Lokal føring 30: Arbeidsplaner formulerer undervisningens mål

I alt observerer jeg 41 undervisningstimer, hvor lærerne i hovedsak underviser i de temaene og emnene som målene i arbeidsplanene uttrykker. Kun tre ganger underviser lærerne i temaer som ikke dekkes av planenes målformuleringer. Eksempelvis går faglæreren i norsk på Fagvik igjennom bruk av Word (OBS 113), og i samfunnsfag på Fagvik har læreren og elevene to ganger kortvarige samtaler på noen minutter om dagsaktuelle nyheter (OBS 112 og 143). Et av kompetansemålene i samfunnskunnskap handler om å finne fram til og presentere aktuelle samfunnsspørsmål (jf. vedlegg 5), og en av de grunnleggende ferdighetene er å bruke

digitale verktøy. Undervisningen som ikke blir dekt av målformuleringene på arbeidsplanene, følger andre kompetansemål i LK06. I undervisningen er målene regulative føringer.

Målstyrt undervisning

I undervisningen gjengir samfunnsfaglæreren på Elevtopp ordrett det ene kompetanseorienterte hovedmålet på arbeidsplanen:

På planen står det: Dere skal kunne fortelle hvordan forbruk og miljø henger sammen. Ut ifra det bilde nummer to der, hva kan dere si om det, da? Se på bildet. Hvordan - har dere noe forslag til hvordan forbruk og miljø henger sammen? (OBS 214).

Gjennom å relatere målet til et konkret bilde i læreboken bruker han det som utgangspunkt for en variant av undervisningsmetoden idémyldring. Bildet viser sommerkleddede mennesker som går i land på Gressholmen og søppelkasser som flyter over (Aarre & Helland, 2006, p. 93). Elevene får i oppgave å beskrive hva de ser og deretter å analysere sine beskrivelser (OBS 214).

På Elevtopp blir noen av de innholdsorienterte målene på arbeidsplanen i norsk ytterligere konkretisert av spørsmål. Hvilke virkemidler i fortellinger elevene skal lære om i uke 13 i norsk, er for eksempel framstilt ved spørsmålet: *Hva er ytre og indre spenning?* (jf. vedlegg 8.2). Jeg observerer hvordan læreren knyttet ytre spenning til actionfilmer og indre spenning til skildring av tanker (OBS 218). Spørsmålene utdypet målene, og gir mer detaljerte føringer for undervisningen enn hva målene gjør.

I alle klasserom etterlever den observerte undervisningen arbeidsplanenes målformuleringer, eventuelle spesifiseringer av målene eller andre mål i LK06, hvilket gjør at undervisningen i alle klasserom framstår som målstyrt.

Læremateriell

Lokal føring 31: Arbeidsplaner beskriver mesteparten av undervisningens læremateriell

Arbeidsplanene og prosjektplanene beskriver hvilke sider og oppgaver i læreverkenes som undervisningen skal befatte seg med. Vi finner bruk av ordliste, hvilke tekster som skal eller kan leses, filmer som skal sees og aktuelle lenker. Alt læremateriell som er beskrevet på arbeidsplanene, brukes av lærerne i undervisningen. Noen ganger observerer jeg undervisning som bruker læremateriell som ikke står beskrevet i det lokale planverket. Det er hentet fra andre deler av læreverket (OBS 222, 126, 130), fra eksterne undervisningsopplegg (OBS 126, avis), oppgaver i Word fått av en kollega (OBS 113), en skjønnlitterær bok (OBS 236) eller kartet over tavla (OBS 122, 125). I nynorsk jobber elever i begge klasser med oppgaver som

ikke er beskrevet på arbeidsplanene (OBS 111, OBS 212, OBS 233). Allikevel er det arbeidsplanene som beskriver mesteparten av det læremateriellet jeg observerer lærere og elever bruker i timene i begge fag og på begge skoler. Det gjør disse beskrivelsene til detaljerte regulative føringer for undervisningen.

Lærebøker og undervisning

Mye av læremateriellet på arbeidsplanene kommer fra læreverkene. De er en av lærernes sentrale redskapsvaner i læreplanarbeidet. Skjelbred (2003) deler lærernes bruk av lærebøker i undervisningen inn i tre kategorier. De brukes for å formidle kunnskap (fagstoff), til elevarbeid (oppgaver) og til kontroll (samtaler og prøver).

Vane 30: Tilpasser lærebøkernes fagstoff og oppgaver

På Fagvik observerer jeg når norsklæreren muntlig gir elevene oppgaven om helter. Læreren beskriver til elevene hvordan de skal velge seg en helt, bruke nettet og lage en veggavis med bilder og tekster som presenterer helten og holde en muntlig presentasjon (OBS 115). Læreren gir oppgaven uten referanser til læreboken. På side 85, en av de sidene i læreboken som undervisningen ifølge arbeidsplanen beskjeftiger seg med, står det i oppgave 11: «*Bruk biblioteket eller Internett. Lag en veggavis der dere presenterer en helt eller en skurk fra en bok eller fra en film. Veggavisen skal inneholde både tekst og bilder eller tegninger*» (Asdal & Justdal, 2006). Oppgaveteksten ligner de rammene og den oppgaven elevene har fått av læreren. Unntaket er den muntlige presentasjonen som læreren har lagt til, og skurken som læreren har trukket fra.

I uke 13 er to av de tre spørsmålene på arbeidsplanen i norsk på Elevtopp identiske med underoverskrifter i lærebokens kurs fem om fortelling (Blichfeldt, Heggem, & Larsen, 2006, pp. 240-243). Overskriftene er «*Tre måter å fortelle på, Ytre spenning og Indre spenning*, og spørsmålene er: *hvilke tre måter kan vi fortelle på og hva er indre og ytre spenning*». Det siste spørsmålet på arbeidsplanen, «*la det spennende skje i et miljø som du kjenner godt – hvorfor?*» har læreren formulert selv. De tre spørsmålene blir brukt til å organisere undervisningens faglige rekkefølge (OBS 224, 226). Lærerens gjennomgang av temaet *fortelling* henger tett sammen med lærebokens disponering av temaet og valg av perspektiver, men den er ikke helt identisk. Læreren forsterker et perspektiv både på arbeidsplanen og i undervisningen.

Begge norsklærerne har for vane å la læreverkene dominere i undervisningen og bruker dem til henholdsvis kunnskapsformidling (fagstoff) og elevarbeid (oppgaver). Tilpasningene som lærerne gjør av fagstoffets perspektiver og oppgavens momenter i undervisningen, bekrefter imidlertid at lærerne gjør egne vurderinger av læremateriellet.

Treårige lærebøker og læreplanarbeid

Lærerne etterlyser lærebøker som ikke begrenser deres lokale læreplanarbeid. Elevtopps treårige basisbok i norsk gir i prinsippet lærerne anledning til å fritt plassere målenes temaer og emner på årstrinnene. På hvilke måter slike lærebøker påvirker læreplanarbeidet og plassering av mål mellom trinn, vet jeg mindre om. Det jeg fant, er at treårige bøker gjør det enklere for lærerne å hente eller repetere et tema eller emne. De trenger ikke tenke på hvilket årstrinn som læreboken har plassert et emne på. Jeg observerer at norsklæreren drar nytte av dette når hun går igjennom hvordan man holder framlegg (OBS 231).

Det spesielle med Elevtopps treårige bok er dens organisering av lærestoffet i *kurs*. I bokens forord står det: «vi har organisert fagstoffet i kurs. I samarbeid med læreren din velger du kurs som passer for deg og det du skal lære og øve på» (Blichfeldt et al., 2006). Intensjonen er å gjøre det enkelt for elever å jobbe seg selvstendig gjennom boken eller og kompetansemålene i ulikt tempo. Denne kurstankegangen var avgjørende for lærernes valg av læreverket (I 244). Læreboken framstår som fleksibel og er i tråd med LK06 sine intensjoner.

Læreren oppfordrer elevene til å sette seg inn i lærebokens mål og organisering: «Kurs fire. Husk for dere starter. Ta tid til og sjekk opp hva dere skal lære. Denne boka er lagt opp til at dere skal kunne jobbe på egen hånd. Hva er det dere skal lære i kurs fire?» (OBS 212).

Erfaringene til læreren med verkets kurstankegangen som nevnt i delkapittel 6.3, er:

Og så er det jo lagt opp til sånn ... egentlig individuell jobbing, mye av det. Det fungerer jo ikke SÅ bra, fordi at de må ha veiledning. Det må på en måte jobbes igjennom det. Men i praksis så er det jo sånn at de kan gå inn sjøl og jobbe med kurs 4 under muntlig framføring (I 234).

Å la elever jobbe selvstendig og individuelt med kursene fungerer ikke i praksis. Kursene må gjennomgås, og elevene må få veiledning. De kan ikke ta «ansvar for egen latskap» (I 234) som læreren uttrykker det, og de trenger det læringstrykket som læreren gir. Lærebøkene er med andre ord ikke den eneste betydningsfulle faktoren i undervisningen.

Arbeidsmåter og undervisningsmetoder

Lokal føring 32: Arbeidsplaner uttrykker flere av elevenes arbeidsmåter

Hva elevene skal gjøre i løpet av en periode, er også jevnlig beskrevet i arbeidsplanene. Arbeidsmåter blir her forstått som det elevene gjør, mens undervisningsmetoder er det som lærerne gjør for å sette i gang elevenes læring (Imsen, 2016, p. 390). På arbeidsplanene blir arbeidsmåtene konkretisert gjennom konkrete oppgaver (OBS 111, 130, 215, 135). Det skjer også gjennom beskrivelser av organisering, via målformuleringene og læremateriellet. På Elevtopp beskriver eksempelvis arbeidsplanen i norsk at elevenes arbeid med oppgave 1 på s 243 skal skje *i felles klasse* (jf. vedlegg 8.2), hvilket skjer (OBS 218). Fagviks læringsmål i norsk for uke 6 og 7 beskriver hvordan elevene skal: *Lære om hva slags typer heltene er i de filmer/bøker vi har jobbet med. Veggavis* (jf. vedlegg 8.1.), og elevene får og gjennomfører en oppgave i tråd med målets formuleringer (OBS 115, 116, 129). Oppsummert kan jeg si at der hvor arbeidsplanene direkte eller indirekte tydelig beskriver elevenes arbeidsmåter, observerer jeg at lærerne bruker disse i undervisningen.

Lokal føring 33: Arbeidsplaner uttrykker enkelte undervisningsmetoder

Med undervisningsmetoder forstår jeg som referert over, det lærerne gjør av aktiviteter for å legge til for elevenes læring (Imsen, 2016). Hvilke undervisningsmetoder lærerne skal bruke, konkretiserer arbeidsplanene i norsk fire ganger. På Elevtopp skal de *se film* om Rødhette i uke 12 og *gå gjennom* muntlig presentasjon i uke 16 (jf. vedlegg 8.2.), og på Fagvik står det i uke 6: Film med etterarbeid med *diskusjon* og filmanmeldelse i parentes (jf. vedlegg 8.1). Filmene blir sett, og diskusjon (OBS 126) og gjennomgang av muntlig presentasjon (OBS 231) skjer som beskrevet. I samfunnsfag finner jeg, med unntak av prosjektperiodene, lite konkrete eksempler på arbeidsplanene om hvilke undervisningsmetoder lærerne skal bruke. De ulike arbeidsplanene konkretiserer enkelte undervisningsmetoder som blir gjennomført, men samlet sett beskrives undervisningsmetodene sjelden detaljert. Gjennom målene legger imidlertid de lokale planene føringer for lærernes undervisningsmetoder når eksempelvis et mål i norsk er å lære elevene ulike teknikker for å skrive engasjerende og spennende (jf. vedlegg 8.2).

Individuelt elevarbeid

Et gjennomgangstema i klasseromsforskning er individuelt elevarbeid, og flere forskere har funnet at individuelt elevarbeid har økt i norske klasserom (Bachmann et al., 2010; Haug,

2010; Klette, 2007). Med individuelt elevarbeid forstår jeg her at elever sitter og jobber med selvvalgte oppgaver og fag fra en omfattende arbeidsplan (Klette, 2004).

Oversettelse 27: Lærerne bestemmer når, hvor og med hva elevene jobber individuelt

Basert på arbeidsplanene er det vanskelig å vurdere om det skjer individuelt elevarbeid med oppgaver (jf. vedlegg 8.1. – 8.4). Ingen av skolene har lengre plantimer eller studietid (jf. kap. 7.4), og Fagviklærerne har endret sine arbeidsplaner fra detaljerte gjøreplaner til mindre omfattende oversiktsplaner for å få kontroll med det elevstyrte arbeidet (jf. kap.7.1).

Elevene i klassen jeg observerer i norsk på Elevtopp, jobber individuelt med oppgaver i deler av timene. Det skjer i forlengelsen av at norsklæreren har gått igjennom et konkret tema og *gitt beskjed* til elevene om hvilke oppgaver de skal jobbe med (OBS 212, OBS 215, OBS 226, OBS 233). Elevene i dette klasserommet kan flere ganger velge om de skal arbeide med oppgavene i norsk eller med særemnet i norsk (OBS 216, OBS 217, OBS 218, OBS 236). Tilsvarende arbeider elever på Fagvik individuelt i norsk når de får beskjed fra læreren om å jobbe med konkrete oppgaver (OBS 111, 113, 115 og 116). I samfunnsfag bestemmer lærerne på begge skoler hvilke oppgaver som skal gjøres i lekse til konkrete dager (OBS 137, 223, 122, 125 og 135), eller det står på arbeidsplanen når en oppgave skal være ferdigstilt (jf. vedlegg 8.3.). Oppgaver som ikke gjøres i timene, får elevene på Fagvik som lekse til en konkret time (OBS 122, 125, OBS 111, 133), mens elevene på Elevtopp skal fullføre dem i løpet av uken i norsk eller i løpet av planperioden i samfunnsfag.

Oppsummert jobber elevene individuelt når lærerne sier at de skal gjøre det, og elevenes individuelle arbeid er knyttet til det konkrete faget. På begge skoler observerer jeg mer individuelt arbeid i norsk enn i samfunnsfag. Lærerne etterlever ansvaret de har for elevenes læring med å styrke sin kontroll med hva elevene gjør i faget og på hvilket tidspunkt de gjør det. Denne studien antyder at *individuelt elevarbeid i betydning elevstyrt arbeid* har nærmest forsvunnet fra undervisningen i de observerte klasserommene.

Vurdering

Formelt gir LK06 få konkrete retningslinjer for hvordan vurdering skal skje (Hodgson et al., 2010b). I fagplandelene blir sluttvurderingen presisert. Den angir type eksamen og krav til standpunkt karakter, mens prinsipper for opplæring beskriver hvordan vurdering og veiledning skal styrke elevenes motivasjon for videre læring (ibid.). Vurderingsforskriften til Opplæringsloven beskrev for skoleåret 2008 og 2009 at elevene skal få underveisvurdering og

sluttvurdering (Stette, 2008). Flere skoler ga signaler til direktoratet om at begrepene i forskriften var for upresise, og den ble endret og ytterligere presisert fra 1. august 2009 (Hodgson et al., 2010b). Undervisvurderingen skal fremme læring og være grunnlaget for den videre tilpassede opplæringen, mens sluttvurderingen skal gi informasjon om elevens måloppnåelse av kompetansemålene ved avsluttet opplæring (Hodgson et al., 2010b). Med tilpasset opplæring forstår jeg en opplæring som tilpasses elevens evner og forutsetninger i bred forstand (Imsen, 2016, p. 231). Ifølge Eggen (2009) er det imidlertid kompetansemålene som er lærernes referanse ved den løpende vurderingen av elevene.

Elever på åttende trinn skal ha undervisvurdering. Arbeidsplanene beskriver enten hvilken form undervisvurderingen skal ha eller på hvilket tidspunkt den skal skje. Framlegg av sær oppgaven på Elevtopp og den skriftlige prøven i norsk på Fagvik er to eksempler på vurderinger i tråd med arbeidsplanens beskrivelser (OBS 236, 239 og OBS 119, 130). Her blir undervisvurderingen gitt som et karakteruttrykk og en skriftlig eller muntlig kommentar. Dette ser og hører jeg lite av, men i klasserommene observerer jeg at lærerne har generelle vurderinger av prøver ved utlevering og gjennomgang (OBS 219, 218, 133 og 120).

Vane 31: Kontinuerlig muntlig undervisvurdering i timene

I timene vurderer imidlertid lærerne elevens svar under gjennomgang av temaer eller oppgaver (OBS 241, OBS 135, OBS 138, OBS 143). De vurderer muntlig oppgaver elevene har gjort i arbeidsbøkene (OBS 223), som lekser (OBS 113, OBS 137), har muntlige tilbakemeldinger til enkeltelever på større skriftlige arbeider (OBS 215), til grupper (OBS 211A) og mindre framlegg (OBS 129, OBS 120, OBS 236). Alternativt fører lærerne lister over hvilke elever som deltar i helklassesamtalen (OBS 132). På hvilke måter lærerne vurderer og hva de vektlegger, har variasjoner. Å følge deres ulike strategier vil føre for langt av sted, men i de fleste tilfellene er den støttende og utviklende og fremmer læring. Med unntak av samfunnsfag på Elevtopp er *ikke* denne kontinuerlige og muntlige undervisvurderingen som lærerne gjennomfører av elevene, beskrevet på arbeidsplanene. De observerte lærerne deler vanen med å gi elevene løpende tilbakemeldinger på deres muntlige aktivitet i undervisningen.

Nasjonal og lokal føring 34: Kontrollordning og arbeidsplan former vurdering og undervisning i samfunnsfag

Arbeidsplanen i samfunnsfag på Elevtopp synliggjør detaljert hva som skal vurderes ved å konkretisere tre kriterier. Disse er muntlig aktivitet i timene, forståelse av sentrale begreper og

refleksjon rundt sentrale tema/spørsmål (jf. vedlegg 8.4). Læreren har valgt idémyldring som undervisningsmetode i disse timene (OBS 214, OBS 223). Mot slutten av den første timen relaterer læreren elevenes deltakelse til det ene vurderingskriteriet og sier:

Nesten alle sammen var aktiv. Også har alle oppdaget at noen var mer aktive enn andre og som jeg sa i begynnelsen av timen. Jeg vurderer vurderingsgrunnlaget mitt. Det er muntlig aktivitet i timene på den her planen. Forrige plan var det skriftlig prøve. Nå er det muntlig aktivitet i time (OBS 214).

Han har skrevet ned hvilke elever som har deltatt. Avslutningsvis trekker han fram tre elever som har utmerket seg «*spesielt bra*» (OBS 214). Læreren navngir elevene og blir møtt med en massiv og høylytt reaksjon fra elevene. Flere elever mener at de har deltatt aktivt. Læreren utdyper til klassen hva de tre navngitte elevene har gjort bra i sin muntlige aktivitet: «*Det er de tre som rakk opp hånden - som var med på nesten hvert eneste spørsmål og som deltok med flere ting*» (OBS 214). Han tydeliggjør det lett målbare kriteriet å *delta* med at elevenes deltakelse må *ha et innhold som viser kunnskaper* om temaet. I tillegg må deltakelsen skje flere ganger, og elevene må ha lest lekse (OBS 214). I løpet av hva jeg vil kalle forhandlinger mellom læreren og elevene om hans vurderinger, blir også en fjerde elev vurdert til å ha en spesielt bra innsats.

Etter timen utdyper læreren forståelsen og verdenssynet som ligger bak vurderingskriteriene:

Så er det jo at til syvende og sist, så blir de vurdert på en muntlig presentasjon – eller en muntlig eksamen da. Som nå sannsynligvis blir en – med hovedvekt på en presentasjon som de har laget på forhånd og så blir stilt spørsmål ut ifra samme tema (1 229).

Bak utformingen av undervisningsvurderingen ligger fagets muntlige eksamensform. Den har bidratt til å forme lærerens valg av undervisningsmetode. I tillegg er læreren opptatt av at flinke elever ofte får minst ros (1 229). Kriteriene blir ytterligere spesifisert i forhandlingene med elevene, men det skjer slik at de samsvarer med føringene og med lærerens verdenssyn.

Kjennetegn på måloppnåelse

Nasjonal føring 35: Tredelte kjennetegn på måloppnåelse utformet ved hjelp av læreverket

På Elevtopp gir norsklæreren elevene i forkant av innleveringen av særoppgaven et vurderingsskjema (OBS 231), og hun gir tilbakemelding eller undervisningsvurdering til elevene på en skjønnlitterær tekst ved hjelp av et lignende skjema (OBS 215). Hovedkriteriene i vurderingsskjemaene er, som figur 12 eksemplifiserer, innhold og språk. Hvert kriterium har flere nivåer, og læreren vurderer eller skal vurdere elevens måloppnåelse til høy, middels eller lav. I skjemaet for vurdering av den skjønnlitterære teksten er måloppnåelsen relatert til karakter. Høy måloppnåelse gir karakter 5 eller 6, middels 3 eller 4 og lav måloppnåelse gir 1 eller 2.

Vurderingsskjema for skjønnlitterær tekst

Elev	Oppgavenr:		
	Tittel:		
	Sjanger:		
Kjennetegn for måloppnåelse i skriftlig kompetanse	Høy grad av måloppnåelse Kar: 6 og 5	Middels grad av måloppnåelse Kar: 4 og 3	Liten grad av måloppnåelse Kar: 2 og 1
INNHold/OPPByGGING			
Teksten kommuniserer			
Svarer på oppgaven/ behersker sjangeren			
Innledning			
Viser kreativitet, engasjement			
Formidler opplevelser og følelser			
Bruk av virkemidler			
Har struktur og spenningsoppbygging			
Avslutning			
SPRÅK/FORMELLE FERDIGHETER			
God flyt/ tekstbinding/ rød tråd			
Personlig og variert språk			
Ordvalg i samsvar med sjangeren			
Rettskriving (ord)			
Tegnsetting			
Avsnitt			
Kommentar:			

Karakter:

Sign. lærer:

Figur 12 Vurderingsskjema for skriftlige arbeider i norsk med gradert måloppnåelse relatert til karakter

Oversettelse 28: Utvikler læreverkets vurderingsskjemaer

Til meg forklarer læreren at det er læreverket som har vært *inspirasjonskilden* (I 244). Læreverkets konkrete og detaljerte forslag til vurdering av større skriftlige oppgaver i norsk har gitt innspill til hvordan hennes vurdering av særoppgaven skal skje. Hun er ikke helt fornøyd med læreverkens skjemaer. Hun bruker deres tredelte vurdering, men hun har lagt til og trukket fra momenter under kriteriene og hun har *tilpasset* skjemaene til egen praksis. Hvordan et skjema fungerer, ser hun først når hun retter, når hun *«sitter og bruker det opp mot en tekst»* (I 234). Læreren har erfart at skjemaene må gjøres detaljerte og omfattende for at vurderingene skal være tilpasset den enkelte eleven. Skjemaene gjør det også vanskelig å ivareta de flinke elevene. Det har hun løst med å legge til en kolonne uten gradert måloppnåelse, hvor hun utfordrer de flinke elevene på eksempelvis grammatikk. Til tross for at læreren erfarer at skjemaene standardiserer hennes tilbakemeldinger og vurderinger, har hun mer tro på dem som underveisvurdering enn alternativet som er å skrive lange utredninger. De har hun erfart at elevene ikke leser (I 234). Vurderingsskjemaene er for denne læreren blitt en måte å ivareta tidsklemma på når læreren ikke rekker å gi alle elevene muntlige tilbakemeldinger (I 234).

Vurderingsskjemaene har en tredelt utforming av kjennetegn for måloppnåelse av kompetansemålene i tråd med de nasjonale nettverkssatsningene om vurdering. Igjen viser dette hvordan lærerne blir kjent med nye vertikale føringer og utvikler sine vaner gjennom bruk av læreverk. Her skjer dette på kontrollområdet som er det tredje av de områdene hvor lærerne bruker lærebøkene ifølge Skjelbred (2003). Dette viser også at læreverket har utviklet de foreslåtte vurderingsformene på måter som i tråd med LK06.

Tredelte kjennetegn på måloppnåelse forstår jeg som en form for målestokkanalyse eller benchmarking, hvor kvaliteten på enten prosessene eller resultatene av en tjeneste blir sammenlignet med på forhånd oppsatte standarder eller beskrivelser av beste praksis. Målestokkanalyse har flere utfordringer. De er først og fremst knyttet til hva eller hvem som bestemmer hva som er beste praksis, på hvilke måter kvaliteten eller deler av kvaliteten vurderes, hva som skiller god kvalitet fra middels god kvalitet, hvem som sammenligner eller sammenlignes og hva målstokkanalysen skal brukes til (Rolland, 2004).

Norskklærerens erfaringer med at de flinkeste elevene får få innspill ved bruk av de tredelte vurderingsskjemaer er i tråd med utfordringen til målestokkanalyse med å skille god kvalitet

fra middels god kvalitet. Det samme er lærerens erfaringer med hvordan skjemaene standardiserer undervisvurdering. Utfordringene har imidlertid ikke stoppet læreren fra å utvikle sine vaner. Skjemaene er bedre enn hennes tidligere praksis, siden elevene leser dem, og de er tidsbesparende. Læreren løser utfordringene med å tilpasse læreverkets vurderingsskjemaer til sin praksis.

Oversettelse 29: Etterlever en tredelt måloppnåelse i utforming av oppgavenivåer og undervisvurdering

Samfunnsfaglæreren kaster ytterligere lys over hvordan et tredelt system for kjennetegn på måloppnåelse, oppgavenivåer og undervisvurdering i læreplanarbeidet henger sammen. I en undervisningstime tar han utgangspunkt i en av oppgavene de av elevene som har valgt et middels eller høyt oppgavenivå, har hatt i lekse. Oppgaven er å gi eksempler på hvilke materielle goder som er viktige for å ha et godt liv og begrunne dem. Læreren forklarer til elevene hva han har etterlyst i deres arbeidsbøker, når han har bedt dem om å utdype hvorfor mobiltelefon eller hus er viktig for å ha et godt liv:

Hvis du bare skriver det, er det fortsatt bare din mening. Eller kall det en påstand. Hvis du i tillegg skriver argumentene. Hvorfor mener du at mobil er viktig for et godt liv? Hvorfor mener du at et bra hus er viktig for et godt liv? Hvorfor mener du at klær er viktig for et godt liv? Hvis du får med argumentene for alt det du sier, så blir det et mye bedre svar med en gang. Det kan være forskjellen på en firer og en sekser. En treer og en firer kan du få hvis du kommer med fakta - fakta og påstander og dine meninger. Hvis du kommer med argumenter, er du oppe på femmer og sekser med en gang. Hvis det er gode argumenter og du gjør det ordentlig og det er riktige svar (OBS 223).

Læreren eksemplifiserer forskjellen mellom å påstå og å underbygge påstanden med argumenter, og hvordan elevene må besvare oppgaven for få nå en middels og høy måloppnåelse.

Etter timen utdyper samfunnsfaglæreren hvordan han ønsker å bringe forståelsen om måloppnåelse videre til elevene, og motivere dem til å velge det vanskeligste nivået:

Du må du opp på grønn for å få en 6'er i hvert fall. (...) Mulig å jobbe veldig godt på rød og få en 5'er, men ikke stort mer. For at da må du på en måte – da må du få til de refleksjonsoppgavene. (...) Ja, sånn – jeg vil jo at de skal velge riktig. Men det er klart, for å motivere de som velger minste motstands vei så bruker jeg det. Fordi at ... de har ikke sjanse til å få til – eller i lengden så har de ikke sjanse til å få til de beste karakterene hvis de jobber på rød. (...) Men det kan selvfølgelig være enkelte bra her da, at de kan stoffet likevel og får til – får til en god karakter. Mens hvis de konsekvent jobber på det midterste så – så er det få som greier å få til en 6'er i tiende (I 229).

Læreren vil formidle til elevene at deres valg av oppgavenivå henger sammen med framtidig måloppnåelse eller karakter, og han vil tydeliggjøre hva det krever av innsats å få en god karakter. Hvis elevene vil ha fem eller seks, må de velge de vanskeligste oppgavene. Hvis de gjør oppgaver merket rødt, ligger de an til en treer eller firer. Hva logikken gjør med elevenes læring og innsats, vet jeg lite om. I klassen er det antakelig også elever som velger det laveste

oppgavenivået. Hvilken nytte de har av undervisningen, og hva den gjør med deres motivasjon, kan jeg bare spekulere i.

Under lærerens forklaring til elevene ligger skolens lokale føring om å ha en tredelt differensiering av oppgaver på arbeidsplanene. Differensieringsnivåene, undervisvurdering og undervisning henger sammen. Referansen til framtidige karakterer knytter undervisningen og elevenes valg av oppgavenivå til sluttvurderingen og dennes tredelte oppnåelse av kompetansemålene. Samfunnsfaglæreren ønsker å motivere elevene til å jobbe, og tar for gitt at alle elever har et ønske om å få så god karakter som mulig, samt at alle elever kan få en god karakter hvis de velger de vanskelige oppgavene.

Oversettelse 30: Undervisningen i klasserommene etterlever arbeidsplanene

Analysen viser en entydig tendens. Lærernes undervisning følger de konkrete og detaljerte momentene og perspektivene som er detaljert beskrevet på arbeidsplanene. De gir målene for undervisningen, beskriver mesteparten av lærematerialet, flere av elevenes arbeidsmåter, enkelte av lærernes undervisningsmetoder og noen vurderingskriterier. Lærerne gjennomfører og etterlever arbeidsplanene i sin undervisning. De er lokale, regulative og detaljerte føringer for det læreplanarbeidet som skjer i undervisningen. Det skjer uavhengig av om en arbeidsplan er laget individuelt av en enkelte faglærer eller felles av faglærerne på et trinn.

Vane 32: Gjennomfører arbeidsplanenes momenter

Lærernes etterlevelse av arbeidsplanene uttrykker deres oversettelser og konkretiseringer av årsplanene, kompetansemålene i LK06 og læreverkene. I tillegg beskriver denne etterlevelsen også lærernes kollektive handlingsmønstre og deres institusjonaliserte vane i undervisningen. Denne er å gjennomføre arbeidsplanenes ulike momenter. Arbeidsplanene framstår både som en føring og som en vane i lærernes undervisning, hvilket viser at dette er et institusjonalisert handlingsmønster som lærerne tar for gitt.

8.4 De ikke-planlagte aktivitetene

Det lineære læreplanarbeidet beskriver noen av lærernes undervisningsmetoder og strategier, og sier litt om hvordan lærerne vurderer elevenes arbeid. Deler av lærernes samarbeid er lite synlig i det lineære planverket, mens jeg i denne studien har vist at læreplanarbeidet medfører samarbeid og kollektive vaner. De lokale planene beskriver heller ikke de sosiale relasjonene mellom lærere og elever. Til tross for intensjoner om tilpasset opplæring og elevmedvirkning har ikke elevene innvirkning på læreplanarbeidet. Læreres sosiale relasjoner til elever og

deres samarbeid med kollegaer utfordrer forståelsen om at en lærers autonomi primært er individuell (Little, 1990). Jeg observerer også aktiviteter i klasserommene med betydning for undervisningen som planverket ikke beskriver. Det er disse observerte bruddene med den planlagte undervisningen som får oppmerksomhet i det følgende.

De mistede timene

I Norge har forskere sett etter tidstyver i læreres arbeid både i og utenfor klasserommet. Lærere bruker mer tid på elevvurdering, kontakt med foreldre, oppfølging av elever utenfor klasserommet og planlegging sammen med andre lærere enn før (Jordfald et al., 2009). Her kommer noen eksempler på hva lærerne beskrev som tidstyver i mitt materialet.

Eksterne invitasjoner, forventninger og deltakelse

Oversettelse 31: Legger til kinobesøk og filmanmeldelse til teamets årsplan i norsk

I februar hvert år arrangeres det en skolekinodag i Norge i regi av Film og Kino. De inviterer skoler til å se film på kino. På Fagvik ser elevene filmen *Fighter* (Film og Kino, 2009a). De snakker i etterkant om filmen, skriver filmanmeldelse og «mister» flere timer i norsk (OBS 121 og 126). Teamets årsplan i norsk har *se film* som en mulig arbeidsmåte, og teamet har ifølge arbeidsplanen for uke 6 -7 (jf. vedlegg 8.1) plassert ansvaret for kinobesøket i norsk. Læringsmålet er å *kunne redegjøre for innholdet i filmen og delta i en diskusjon om innholdet*. Kinobesøket blir faglig legitimert, plassert i norsk, den valgte arbeidsmåten er filmanmeldelse og kinobesøket blir beskrevet i arbeidsplanen. Plassering i norsk og valg av arbeidsmåte er norsklærernes tolkninger (I 127), siden arrangøren Film og Kino (2009b) i sitt læremateriell har plassert filmen i samfunnsfag. Filmanmeldelse står ikke på deres forslag til arbeidsmåter eller i trinnets lærebok. Avgjørelsen om kinobesøket blir tatt før jeg besøkte skolen, og jeg observerte ikke lærernes avgjørelse. Lærernes aksept av invitasjonen kan betraktes som et tillegg til planene i norsk, og den eksterne invitasjonen endrer deres opprinnelige læreplanarbeid. For å kunne forholde seg til eksterne invitasjoner må skolers årsplaner ha rom til å trekke fra eller legge til emner i løpet av året. I løpet av de ukene jeg var på Fagvik, så jeg invitasjoner til Tine Stafetten (OBS 228), konsert og museumsbesøk (OBS 114, OBS 124, OBS 142) i tillegg til kinobesøket. Både planer og skolehverdagen må være fleksible og kunne endres hvis det skal være rom for eksterne invitasjoner. De kommer ofte på kort varsel og krever fortløpende vurderinger, innpassing og tilrettelegging.

Lineære årsplaner som detaljert konkretiserer kompetansemål, gjør aksept av eksterne invitasjoner og tilpassing av skolehverdagen krevende for lærerne. Et læreplanarbeid med en lineær logikk vanskeliggjør også legitimiteten ved å bruke undervisningstimer til andre formål enn de som står på planene (Hargreaves, 1996). Det krever at brudd med planer må legitimeres og gis faglige begrunnelser. Skolenes invitasjoner fra lokalsamfunnet og ideelle organisasjoner må legitimeres av et kompetansemål.

Lokal føring 36: Kommunal læreplan beskriver to filmopplevelser i året

Parallelt med analysen av kinobesøket leser jeg en av kommunens planer. Den avslører en ny type av lokalt arbeid med læreplanen. I dette tilfellet er det en kommunal plan for *Den kulturelle skolesekken*⁶¹. Den relaterer det observerte kinobesøket til læreplanarbeidet slik: *Skolen skal legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte gjennom minimum 2 filmopplevelser i året og elevprosjekt knyttet til forestillingene.* Den kommunale planen beskriver detaljert hvilke *forventninger* som rettes til skolens kulturelle aktiviteter, og den har i motsetning til de kommunale planene som Engelsen (2008) beskriver, tydelige konkretiseringer. Teamets referanse til *Den kulturelle skolesekken* i forbindelse med museumsbesøket (OBS 142), antyder at de kjenner planen og dens normative forventninger. Dens betydning for arbeidet spør jeg dessverre ikke lærerne om. Allikevel antyder planen at kommunale føringer på noen områder og i noen kommuner er i ferd med å endre seg. Hvilken betydning de har for læreplanarbeidet og lærernes handlingsrom, er det foreløpig vanskelig å fastslå.

Planlegging, kontrakter og tidstyver

Flere av de observerte lærere blir synlig stresset når de mister timer (OBS 126). Først samme morgen får eksempelvis en av norsklærerne vite at han og elevene skal på en forestilling (I 127), og han må på sparket sy sammen to norsktimer til en. Han tilhører et annet team og har ikke fått informasjon om forestillingen. Faglærerne bare mister timer som en av lærerne sier det. I motsetning til en kontaktlærer⁶² som lettere kan sjonglere timer mellom flere fag og

⁶¹ Den kulturelle skolesekken er en nasjonal satsing som skal bidra til at elever i skolen får møte profesjonell kunst og kultur av alle slag. Den kommunale planen ble vedtatt i januar rett før min datainnsamling (*Den kulturelle skolesekken*, 2011).

⁶² En kontaktlærer er et bindeledd mellom skolen og elevens foresatte og har jevnlig samtaler med dem og med eleven. Kontaktlæreren erstatter den tidligere klassestyreren. Lovhjemmelen for kontaktlærer finnes i Opplæringsloven § 8-2 (1998). På de to skolene hadde kontaktlærerne flere undervisningsfag i klassen de var kontaktlærer for.

utjevne det uforutsette (I 234). Antall fag og timer en lærer har i en klasse har betydning for hvordan lærere reagerer på å miste undervisningstid.

Organisering og planlegging er med på å skape det stresset lærerne opplever, og økt planlegging er en av de identifiserte tidstyvene (Jordfald, Nyen, & Seip, 2009). I fokusgruppeintervjuet på Elevtopp drøfter lærerne både planleggingen og dens betydning for undervisningen.

- L1: (...) Vi planlegger og planlegger – Nå før påske, så planla jeg liksom to uker fram i tid. Men så skjer det ting – Jeg kom lenger enn det jeg hadde tenkt, så det som sto på planen, (...) det var ikke relevant lenger ... Så – jeg måtte planlegge alt på nytt igjen etterpå, og SÅ måtte jeg i tillegg korrigere i timene overfor de planene som jeg hadde laga på forhånd, fordi at de var jo feil, fordi at (ler litt) vi hadde kommet ulikt ut. Og når du også skal planlegge sånn langt frem i tiden, så har du mindre (...) slingringsmonn – Altså du har (...) mindre tid til å ta tak i aktuelle ting, eller ... fordype deg – Altså, da blir du så planstyrt, og (...) planen som styrer undervisningen din, den er ikke den gode undervisningen du er ute etter lenger – det er det å nå målene i planen din, holdt jeg på å si. Eller –
- L2: Følge målene –
- L1: - følge planen. (FG 240)

Den detaljerte planleggingen må gjentas, når det skjer uventede hendelser eller kommer invitasjoner til interne og eksterne aktiviteter. For lærerne skaper replanlegging av arbeidsplanene et merarbeid. Planer gir også lærerne lite slingringsmonn til å ta tak i aktuelle temaer og fordype seg i temaer. De binder og hindrer spontanitet. Hensikten med undervisningen blir å etterleve planen, hvilket gjør lærernes undervisning planstyrt. Foreldrenes tilgang til arbeidsplanene er med på å forsterke tendensen, siden de reagerer når det som står på planen ikke stemmer med undervisningen (FG 240). Offentliggjøring av arbeidsplaner har bidratt til å gjøre undervisningen mer planstyrt (FG 240).

Oversettelse 32: Aktiviteter som ikke står på arbeidsplanene, oppfattes som tidstyver

Rektoren på Fagvik opplever lærerne som ambisiøse, fagorienterte og engasjerte. De vil at elevene skal nå målene, men lærerne synes at skolens sosiale aktivitetsplan (jf. kap. 4.1) er for omfattende og tar for mye undervisningstid. Ifølge rektor er det:

En evig diskusjon om de derre tidstyvene, det som tar tid vekk fra det faglige arbeidet. (). Eller vi har av og til lange diskusjoner om (...) skal vi ha så mange aktivitetsdager som vi har? Skal vi ha så mange kinobesøk ... konserter og sånne ting – Fordi at vi taper så mye undervisning (I 139).

Hans forklaring er at lærerne, når de lager en plan, forstår den som en *kontrakt* som de er forpliktet til å gjennomføre. Det er vanskelig for lærerne å akseptere at de bare kommer halvveis igjennom en arbeidsplan når sosiale aktiviteter tar fra dem undervisningstid (I 139).

Rektoren på Elevtopp beskriver hvordan en felles matematikkdag på tvers av trinnene forsvant fordi lærerne som underviste på tiende årstrinn fikk eksamensangst. Ifølge henne er lærerteamet på tiende trinn hvert år «*fryktelig aggressiv mot andre som foreslår noe*

annerledesopplegg - i hvert fall etter vinterferien» (I 245). Den kommende eksamen gjør lærerne på det trinnet ekstra fagfokusert og lite positivt innstilt til opplegg på tvers av trinn. Det som er nytt, er at lærere på åttende og niende trinn også har begynt å stille spørsmål ved de felles fagdage. Rektoren refererer en lærer som uttrykte: «Nå, må vi slutte med alt dette tulleopplegget. Nå må vi kjøre fag!» (I 245).

På begge skoler utfordres lærernes planlagte undervisning av eksterne og interne invitasjoner til aktiviteter og undervisningsopplegg som lærerne ikke forstår som fag- eller målorienterte. De ønsker å avvise flere av dem, og enkelte lærere opplever undervisning på tvers av trinn som bortkastet tid. Alseth (2004) gir lignende beskrivelser av hvordan stasjonsbasert matematikkundervisning som foregår isolert fra den øvrige undervisningen, ikke blir sett på som undervisning i faget. Arbeidsplaner og årsplaner oppfattes av lærerne som kontrakter de vil gjennomføre, og timer i et fag blir «mistet» når de ikke blir gjennomført. Skriftlige og synlige arbeidsplaner øker lærernes forpliktelser til det planlagte læreplanarbeidet. Det kommer til uttrykk i deres fagfokusering og i deres lite positive innstilling til andre aktiviteter, samt i deres iver etter å gjennomføre det planlagte.

Brudd i undervisningsmønstre

For å få tak i lærernes vaner og tolkninger i undervisningen, ser jeg først nærmere på undervisningen til læreren i samfunnsfag på Fagvik. Her observerer jeg et av få tilfeller hvor en av lærerne i undervisningen bryter med den planlagte undervisningen i arbeidsplanen. Det får fram hva lærere baserer sine øyeblikkstolkninger på (Coburn, 2004). Det andre empiriske eksempelet er fra samfunnsfag på Elevtopp. Det representerer også et brudd, men her skjer bruddet mellom en lærers verdenssyn og det felles planlagte geografiprojektet.

Vane 33: Gjennomfører helklassesamtaler preget av dialogisk instruksjon

Bruddet må sees i relasjon til lærerens dominerende undervisningsmønstre. Fem av de observerte samfunnsfagtimene foregår etter følgende mønstre (OBS 122, 125, 135, 137 og 143): Læreren bruker noen minutter på å gi elevene informasjon om for eksempel et museumsbesøk og sjekke fravær. Deretter går timene med til å gjøre to hovedaktiviteter. Den første er å sjekke om elevene har gjort lekser. I de fleste tilfellene skjer det ved at læreren stiller spørsmål og vurderer svarene som riktige eller gale. Den andre aktiviteten er samtale med klassen rundt nytt fagstoff som tar halvparten av timen eller mer.

Helklassesamtalen foregår ved hjelp av spørsmål som starter åpent og blir stadig mer ledende. Den følger det mønsteret som Klette (2004) kaller en dialogisk instruksjon. Læreren bygger på elevers innspill, men hun styrer retning på samtalen. I tillegg kobler, repeterer og eksemplifiserer hun. Ved hjelp av metaforer, nyheter og tidligere lærestoff trekker læreren fram hendelser fra nåtid, fortid og mulig framtid og får elever med seg inn i utforskningen av fagstoff om for eksempel vulkanske krefter. De strekker seg fra vulkanutbrudd i Indonesia i 1816 til klimaforandringer i Europa, fra uår, mangel på korn i Norge og Terje Vigens rotur til England, til vulkanutbrudd som årsak til at dinosaurer forsvant til trusselen knyttet til et framtidig vulkanutbrudd i den amerikanske nasjonalparken Yellow Stone m.m. (OBS 135). Læreren snakker igjennom fagstoffet og holder læringstrykket oppe. Hun gir elevene mulighet til å dvele ved et tema gjennom å sette lærestoffet fra læreboken inn en større sammenheng (Klette et al., 2008). Parallelt vurderer læreren både elevenes faglige innsats og atferd i timen. Det skjer som tidligere beskrevet, gjennom å korrigere elevers atferd, eller læreren gir elevene faglig relatert ros når de gir gode svar eller refleksjoner. Avslutningsvis gir læreren elevene lekse til neste samfunnsfagtime. Den består av å lese et antall sider og gjøre en eller flere av oppgavene i arbeidsplanene.

Observasjonene viser at helklassesamtaler som dialogisk instruksjon er en dominerende aktivitet i alle klasserommene (OBS 214, 222, 223, OBS 122, 125, 132, 135, 137, 143, OBS 111, 126, 133, 138, 144, 145, OBS 212, 215, 218, 224, 226, 231, 233). Lærerne både i norsk og samfunnsfag på begge skoler bruker disse lærerstyrte helklassesamtalene for å gå igjennom det lærestoffet som arbeidsplanene skisserer. Lærerne har kollektivt for vane å bruke dette undervisningsmønsteret jevnlig. Dette er i samsvar med hva Klette (2004) fant.

Oversettelse 33: Trekker fra deler av arbeidsplanen for å endre elevenes lekselesing

I den sjetten timen, som er i geografi, bryter læreren sitt faste undervisningsmønster. Timen starter som vanlig med at læreren, etter å ha gitt informasjon og sjekket fravær, sjekker elevenes lekse, denne gangen ved å gå rundt i klasserommet og kikke i arbeidsbøkene. Framme ved kateteret kommenterer hun: «*Da har jeg gått rundt og gått over det vi jobbet med i forrige uke. Det var en del som manglet, ikke noe særlig lurt det der og dere vet konsekvensene*» (OBS 132)⁶³. Deretter spør hun klassen om hva de vet om platekollisjoner. Flere elever gjør forsøk på å svare. Svarene er upresise og delvis feilaktige, siden elevene blander sammen kontinentplater og havdypsplater. Læreren spør elevene om de har gjort

⁶³ Elevene som ikke har gjort leksene, blir notert og får antakelig anmerkning.

lekse, før hun stiller et nytt spørsmål om kollisjoner i områdene rundt Japan og spør hvilke av de to skissene i læreboka som beskriver området. Den første eleven bommer, og deretter rekker ingen opp hånden. Læreren responderer slik:

Det her holder ikke mål. Da må vi utsette det jeg skulle gjøre i dag. Da setter dere ned, også får dere en del av timen nå. Da leser dere side 50 og tar for dere kopieringsoriginalen 4.2. Sett i gang! (OBS 132).

Min første respons er, som jeg skrev i feltnotatet, at læreren straffer klassen kollektivt fordi noen elever ikke har gjort lekse. Jeg satt med følelsen av at et par av jentene kunne svare, og jeg tenkte at læreboka kanskje forklarer platekollisjoner på en klønete måte. I min senere analyse blir det tydelig at lærerens øyeblikkstolkning bygger på mer enn manglende lekselesing. Hun har sjekket elevenes arbeidsbøker og sett at mange ikke har gjort lekser, før hun stiller dem spørsmål. På det siste spørsmålet gir læreren elevene drahjelp ved å koble det til en visuell framstilling brukt i en tidligere time (OBS 125). Elevene får flere sjanser til å vise at de behersker temaet, før læreren setter dem til å lese lekse på nytt.

Leksen læreren gir til elevene mot slutten av timen, utgjør nok et brudd i undervisningsmønsteret. Hun gjør en øyeblikkstolkning av hva som er en passende lekse, basert på timens forløp og ikke på det planlagte. Elevene skal lese, og tegne de to vulkantypene som læreren rakk å snakke om. De skal ikke gjøre de oppgavene som arbeidsplanen beskriver (jf. vedlegg 8.4). Elevenes manglende lekselesing og følgende manglende kunnskaper om platekollisjoner, får læreren til fravike arbeidsplanen, tempoet for undervisningen som den felles arbeidsplanen for trinnet gir og sitt eget undervisningsmønster. Endringen fører til repetisjon av lærestoffet om platekollisjoner, en kortere dialogisk instruksjon om nytt lærestoff enn i de andre timene og en annen lekse enn den arbeidsplanen skisserer.

Vane 34: Å lese lekser betyr å kunne fagstoffet

På vei til teamrommet kommenterer læreren til meg at elevene har med seg en vane fra barneskolen som styrer hvordan de gjør lekser (Feltnotat 160209). Elevene ser etter nøkkelord til oppgavene, og ungdomskolen bruker det første året på å avlære elevene de leksevanene de har med seg. Læreren mener at elevene heller må lese i læreboka og lære seg fagstoffet som står der. Å ha lest vurderer hun som viktigere enn å ha gjort oppgaver. Kommentaren gir et innblikk i hennes verdenssyn. Hennes øyeblikkstolkninger i timen er ikke tilfeldige. De samsvarer med hennes verdenssyn og er en opplæring av elevene i hvilke studievaner og lesestrategier læreren mener de skal ha. Læreren tar sin egen tolkning for gitt, når hun til elevene formulerer den som en regel og den riktige måten å gjøre lekser på. Torvatn (2003)

fant i sin avhandling gjennom å observere elever på 8. årstrinn at de er opptatt av å finne svar på oppgavene i læreboka. For å finne svarene brukte elevene en matcheteknikk, hvor de leste for å finne formuleringer som gir svar på oppgavene, framfor å lese teksten for å forstå den.

Kollektivt verdenssyn og øyeblikkstolkninger

Resten av Fagvikteamet deler lærerens syn på elevenes studieteknikk som «barneskolemetoden» (FG 128). Teamet forklarer elevenes studieteknikk med den utstrakte bruken av arbeidsplaner på barneskolene, hvor elevene hiver seg over oppgaver for å få strøket dem av arbeidsplanen (FG 128). Med andre ord har lærerne på ungdomskolen og barneskolene ulike verdenssyn på arbeidsplaner og lekser.

Rektor forbinder teamets skepsis til arbeidsplaner med individuelt elevarbeid og uttrykker skolens delte verdenssyn på at «å sitte med en ukeplan og svare på spørsmål, gjøre oppgaver, det har vi veldig lite tro på» (I 139). Begrunnelsen er at individuelt elevarbeid ikke ivaretar elevenes utvikling av fagspråk. Elever måtte få små drypp fra flere vinkler. De må høre og snakke fag, ellers blir elevene «begrepsløse» (FG 128). Slike små faglige drypp kan ifølge teamet bedre ivaretas av undervisning i klasse enn av individuelt elevarbeid.

Teamet tar sin forståelse og vanen den fører til for gitt. Læreren, teamet og rektoren uttrykker et delt og kollektivt verdenssyn på hvilken pedagogikk, undervisningsmetoder og arbeidsmåter som er hensiktsmessig for å fremme elevenes læring. Synet på arbeidsplaner, lekselesing, undervisning og individuelt elevarbeid henger sammen. Deres verdenssyn er hva Coburn (2004) kaller konsistent. Lærerens endring av undervisningsmønsteret øker antakelig elevenes kunnskaper om platekollisjoner, og de lærer at å lese lekser på ungdomsskolen betyr å kunne alt fagstoffet fra læreboken og utdelte ark. Lærernes kollektive verdenssyn på lekselesing får betydning for undervisningen til samfunnsfaglæreren.

Lokal føring 37: Prosjektplanens valgskjema i geografi utformer elevmedvirkning

På Elevtopp samarbeider samfunnsfaglæreren med de andre lærerne på teamet om geografiprojektet. Oppstarten på prosjektet handler om å sette elevene i grupper ved hjelp av valgskjemaer. Under har jeg gjengitt mine fortettede observasjoner av disse prosessene.

- Time 1. Læreren forteller elevene hvordan de etter påske skal begynne med et stort prosjekt i geografi. Det skal ende opp i en reiselivsmesse, hvor foreldre kunne komme og se. Hele messen skal handle om Norges fylker. En elev spør om de får velge grupper selv. Læreren svarer at det tviler han på, og dessuten vet han sann cirka hvem som vil jobbe sammen (OBS 223).
- Time 2. Ved oppstart av prosjektet forklarer læreren til elevene hvordan de skal få velge fylke ved hjelp av et valgskjema. Gruppene vil bli satt sammen av de som velger samme fylke. Det skal være en gruppe per

fylke i klassen med tre til fire elever per gruppe. Deretter får elevene syv minutter til å tenke på hvilket fylke de ville velge.

Rommet eksploderer i lyder. Elever skravler, stoler skraper, læreren roper et navn, en jente svarer, og noen gutter flirer. Hele rommet summer av snakkelyder. Elever roper til hverandre på tvers av klasserommet: ”hvilket fylke har du valgt”? (...) (OBS 237).

Observasjonene får fram hvordan lærerens øyeblikkstolkning endrer seg imellom timene. I den første timen får elevene høre at de ikke vil få velge grupper, mens ved oppstart av prosjektet tar elevenes valg av fylke mesteparten av timen. Imellom de to timene har den ferske læreren fått mer innsikt i geografiprojektet. Det har tydelige og detaljerte føringer som felles veiledning, hvilke dager og timer, sjekklister, oppgitte lenker, vurderingskriterier, logg, og formen på produktet (OBS 237, 241 og 243). Elevenes valg handler om hvilket fylke de foretrekker å fordype seg i (OBS 237). Lærernes planlegging av prosjektet har skjedd på den måten som Little (1990) kaller et felles arbeid, hvor lærerne sammen bestemmer alle detaljene i undervisningen helt ned til sammensetting av elevgrupper. Det gjør den til en tydelig regulativ føring for lærerens undervisning.

Oversettelse 34: Etterlever geografiprojektets detaljerte opplegg

I den andre timen går læreren på tvers av sin første øyeblikkstolkning og bruker valgskjemaet, hvor elevene velger fylke. Samarbeidet mellom samfunnsfaglærerne på trinnet innvirker på hvordan han lar elevene medvirke, selv om prosjektets forståelse av elevmedvirkning ikke er i tråd med hans verdenssyn. Teamets føringer og valgskjema overstyrer hans synspunkter på hvordan gruppeinndeling bør skje i denne klassen. Han gjennomfører lojalt prosessen og bruker skjemaet. Det felles planlagte geografiprojektet utvikler delte tolkninger i lærerteamet og standardiserer undervisningen til lærerne på tvers av klasser.

Lærernes intensjon er å øke elevenes motivasjon gjennom å la dem velge hvilket fylke de skal jobbe med. Observasjoner viser at det er ikke hvilket fylke som er avgjørende for elevens valg. For flertallet av elevene er det hvilke elever de kommer på gruppe med som er avgjørende for valget. Lærerne setter rammene for elevenes medvirkning, og den har typisk handlet om mulighet til å velge oppgaver eller temaer (Foss & Solhaug, 2007). Ifølge Bjerrum Nielsen (2009) kan en slik forståelse av elevmedvirkning virke forkjørt når arbeidet er et pålagt skolearbeid som elevene må gjøre.

Brudd: forhandlende og urolige elever

Uro er en annen kjent tidstyp i klasserommet. Hvorvidt det har blitt mer eller mindre uro i norske skoler spriker. Noen finner at uro og konflikter tar mye av undervisningstiden (Haug,

2010; Kjærnsli, 2007), mens andre finner at det ikke er mer uro i skolen enn før (Imsen, 2003b; Øia, 2011). Uavhengig av om det har blitt mer eller mindre, er uroen en del av relasjonene mellom lærere og elever i undervisningen. I klasserommene er det ulike typer av uro. Lærerne avbryter undervisningen for å irettesette elever for impulsive faglige innspill uten å rekke opp hånden (OBS 115, 223, 143 og 241), eller en klasse får beskjed om å dempe lydnivået (OBS 121, OBS 126, OBS 144, OBS 223, OBS 122).

Deler av uroen er forhandlinger mellom lærer og elever. Elever stiller spørsmål ved lærerens organisering av undervisning: «bare jenter som er gruppeledere?» (OBS 241), hvorfor deres gruppe skal starte med å ha framlegg (OBS 239), ved lærerens forventninger til hvor mye de skal jobbe med en oppgave (OBS 214), tidspunkt for levering av en oppgave (OBS 212), hvilke regler som gjelder for lærere og hvilke for elever (D OBS 238), og om de kan samarbeide om en oppgave (OBS 111). Haug (2006b) fant også elever som forhandlet om regler og hvordan regler skal etterleves.

Elever forhandler om atferd

Ifølge elevene har lærerne ulike og vage terskler for når de iverksetter og håndhever regler (D OBS 238). Mine observasjoner stemmer med det elevene sier. I en og samme time får for eksempel en elev tilsnakk av læreren for å ha glemt ordliste, mens en annen ikke får det (OBS 111). Ifølge elevene får de flere anmerkninger fra lærere de ikke liker, men selv bråker de mer og jobber mindre når de ikke liker læreren (D OBS 238). Relasjonene mellom lærere og elever har betydning for uroen og dermed for undervisningen.

Elever forhandler om vurdering

Synlige kriterier for vurdering og framheving av noen elevers innsats, gir elevene rom til å forhandle om vurdering (OBS 222). Hodgson et. al. (2010b) fant at elever har mer rom for å forhandle når vurderingen skjer, enn når den planlegges. Hvilke elever som deltar i forhandlingene, og hvem som når fram, har betydning for om synlige vurderingskriterier gjør lærernes pedagogiske praksis mer forutsigbar og rettferdig. På dette området indikerer denne studien at det er behov mer forskning. Ikke minst fordi også kriteriebasert vurdering har rom for tolkninger og skjønn og fordi noen elever framstår som bedre forhandlere enn andre.

Elevene forhandler om undervisningsmetode

I en av samfunnsfagtimene på Elevtopp spør en elev læreren flere ganger om han kan gå igjennom begrepene på arbeidsplanen, og mot på slutten av timen går læreren muntlig

igjennom begrepene slik eleven etterspør (OBS 223). Etterpå forklarer læreren at han ikke er overrasket over at eleven etterspør begrepsdefinisjoner. Han tror det har med elevens forventninger til undervisningen å gjøre:

for jeg har – alltid før så har jeg gått igjennom begrepene systematisk, og liksom sagt at det er det og det er sånn, og det – Og dette her var på en måte – dette her var første gangen jeg ikke gjorde det, når jeg hadde begrepene så klart stilt opp (I 229).

Han ønsker å variere undervisningsmetoder for å nå fram til alle elever. Denne gangen har han valgt idémyldring, og han rekker ikke alltid å bruke flere metoder. Han vet at han ofte underviser på en annen måte, og avslutningsvis bevisstgjør han elevene på at de sammen har gjennomgått begrepene, selv om de denne gangen må formulere definisjonene selv (I 229).

Episoden viser en ny side ved elevenes forhandlinger. Noen elever blir ifølge læreren utrygge på om undervisningen har tatt opp arbeidsplanens begreper, når han skifter metode (I 229).

Idealet om å gjennomføre en variert og mangfoldig undervisning har med andre ord også konsekvenser for elevene. En undervisningsmetode med vekt på deltakelse, stiller andre krav til elevenes læringsarbeid. De må selv trekke ut essensen fra idémyldring og skriftliggjøre begrepene. Læreren legger derfor til en muntlig gjennomgang av begrepene til slutt i undervisningen for å ivareta det eleven etterspør. Det betyr at også *elever har vaner*, og når læreren endrer undervisningsmetode, bryter det med deres forventninger til undervisningen.

Vane 35: Ferske lærere blir stressa, gir generell ros og truer med anmerkning

Den ferske norsklæreren på Fagvik blir stresset av elevenes uro. Det kommer til uttrykk i at stemmen blir høyrøstet, han snakker fort og gir gjentatte beskjeder om å komme til ro (OBS 126). Han forklarer at det er enkelte elever som forstyrrer ham. «Og det er ikke det at det er sånn kjempebråk, men det er liksom sånne kommentarer og den småpratinga der som irriterer meg» (I 127). Han vil ta opp uroen med kontaktlæreren og eventuelt forslå at elevene skifter plasser, siden han mener det er tre eller fire elever som setter standarden. Hans regel er klar. Når han gjennomgår noe på tavla, vil han ikke bli avbrutt. Da skal elevene rekke opp hånden. De som rekker opp hånden, prøver han å rose (I 127).

Jeg observerer at han starter undervisningen før det blir rolig i rommet og må gjenta beskjeder. I undervisningen bruker han generell ros om klassens atferd (OBS 116), og skaper selv uro ved å bryte opp elevenes arbeid og gjør enkeltelevers problemer til generelle (OBS 116). Han håndhever regelen som sier at elevene skal jobbe en og en når flertallet allerede samarbeider med sidemannen (OBS 111). Det gjør at hans regler får en generell og litt moralistisk karakter. Han rekker ikke det han har planlagt og bruker opp energien på å få ro

og fremfor å undervise. Han lurer på hva disiplinproblemene kommer av, siden det er første gangen han opplever å slite med å få ro i en klasse (I 127). Læreren er etter min forståelse ikke ferdig med å utvikle sine undervisningsstrategier og vaner. I løpet av den observerte perioden observerer jeg hvordan han gradvis etablerer en relasjon til elevene og utvikler sine vaner ved å bli tydeligere på hva elevene skal gjøre og ved å snakke roligere.

På Elevtopp får elevene, etter en felles gjennomgang av påstander og fakta i samfunnsfag, i oppgave å samarbeid to og to med å finne påstander og fakta i en oppgave. En beslutning elevene bejubler og en elev sier: «*ferie, ferie*» (OBS 222). Læreren gir elevene noen betingelser for samarbeidet:

Hvis det er noen som ikke tar oppgaven seriøst og bråker, så flytter dere fra hverandre og så må dere sitte en og en i stedet (...). Eneste grunnen til at dere skal sitte sammen, er at dere skal sitte sammen og jobbe (OBS 222).

Med en gang læreren er ferdig med å forklare oppgaven, stiger støyen i rommet. Den vedvarer hele tiden, mens elevene samarbeider to og to. Noen elever får et varsel om en anmerkning fra læreren. Selv om flertallet snakker fag, opplever mine ører lydnivået som høyt. Elevene får beskjed om å roe seg ned, men ingen elever blir flyttet fra hverandre. Etter cirka 15 minutter sliter læreren med å få ro før den felles gjennomgangen av oppgaven. Først når læreren sier: «*nå teller jeg til tre og de som ikke er stille da får en anmerkning. 1, 2, 3 ...*» (OBS 222), blir det stille i klasserommet.

Uro kombinert med forhandlinger om lærerens regler for elevers atferd under gruppearbeidet, forstyrrer opptakten til oppsummeringen av oppgaven. Læreren er ikke uvant med et høyt støynivå i denne klassen. Utfordringen er tiden læreren må bruke på å fastslå og forklare regler som elevene forhandler. Å ha en arbeidsform som er basert på deltakelse og innspill fra elever fungerer dårlig, når læreren hele tiden må håndheve atferdsregler. Læreren forklarer hvordan denne klassen ikke kan ha løse opplegg.

Så det stiller krav til meg når jeg planlegger, at jeg må ha et opplegg for hele timen. Og ... elevene prøver seg jo også i forhold til ... NESTEN hver time at – i begynnelsen av timen, noen spør om de ikke bare kan sitte og jobbe med arbeidsplanen, for eksempel. Og jeg må liksom ha tenkt igjennom hva vil jeg med timen, ellers så er det nok av gode forhandlere som vil prøve å argumentere for SITT syn og hvorfor de skal få gjøre akkurat det (I 229).

Elevenes forhandlinger preger lærerens planlegging og gjennomføring av undervisning. Mine observasjoner tyder på at noen klasser forhandler mer enn andre, og de fleste episodene gjengitt her er hentet fra den samme klassen. En mulig forklaring er at denne læreren har synlige vurderingskriterier. En annen forklaring er at elevene i denne klassen er gode til å forhandle. Rismark (1995) fant også at noen elever forhandler mer enn andre.

Oversettelse 35: Uro fører til mindre fleksible undervisningsmetoder

I den neste undervisningstimen velger samfunnsfaglæreren en annen undervisningsstrategi. For det første inntar han en ydmyk rolle ovenfor elevene og tar ansvaret på sine skuldre for at undervisningen ikke har fungert (OBS 223). Han tar ansvar for å ha gjennomført en dårlig undervisning, fremfor å gi elevene ansvar for deres dårlige atferd. Elevene slipper å ta ansvar for egne handlinger, men strategien tar luften ut av deres forhandlinger. Det eneste de nå kan forhandle om, er hvorfor han ikke har sagt dette før (OBS 223). Undervisningen som læreren gjennomfører, er forelesningsorientert og mindre dialogorientert enn sist. Det er den eneste av de observerte timene hvor denne læreren har en sammenhengende forelesning (OBS 223). Han er godt forberedt og konkret i sine eksemplifiseringer. Læreren fant nøkkelen til hvordan han kan håndtere denne konkrete elevgruppen basert på de erfaringene han har gjort seg og gjennom det arbeidet han har gjort mellom timene. I denne klassen var nøkkelen at læreren tilpasset sitt i utgangspunktet dialogpregede undervisningsmønster og gjennomførte en undervisning med mindre rom for elevs avsporinger. Gjennom å minske elevenes muligheter til å forhandle og skape uro, utvikler han sitt verdenssyn og vaner.

Vane 36: Erfarne lærere korrigerer uro kjapt, nøytralt og bruker konstruktiv ros

De to erfarne lærerne håndterer derimot uforutsette hendelser, uro og forhandlinger. I en av samfunnsfagtimene på Fagvik sier for eksempel læreren da en elev snakker uten å rekke opp hånden: «*jeg synes jeg hørte svaret*» (OBS 143) eller «*hva sa suffløren?*» (OBS 122). Læreren korrigerer eleven på få sekunder uten å direkte irettesette. De erfarne lærerne lar regelbrudd få konsekvenser, fører anmerkninger og er kjapt tilbake på det faglige sporet. Begge de erfarne lærernes atferd i klasserommet er nøytrale. De hisser seg ikke opp, stemmen er rolig, det tar kort tid og det skjer som en del av den dialogiske instruksjonen.

Begge lærerne har også vaner i helklassesamtalen som er preget av gjentakelser eller repetisjoner. Samfunnsfaglæreren på Fagvik gjentar for eksempel minst tre ganger hva som skjer når havdypsplater og kontinentalplater kolliderte, og siste gangen fullfører elevene setningen høyt (OBS 125). Norsklæreren på Elevtopp repeterer tidligere gjennomgått lærestoff som for eksempel tre ulike måter å skrive fortelling på (OBS 223). De har som strategi å bruke fagbegrepene flere ganger, og begge bygger videre på elevs spørsmål og innspill i undervisningen (OBS 125 og 223).

På spørsmål virker begge lærerne overrasket over mine beskrivelser av deres undervisning. Den baserer seg som en av dem sier, på mange timers erfaring i hva som fungerer (I 136).

Deres vaner holder imidlertid læringstrykket oppe og bidrar til koblinger og gjentakelser i fagstoffet. Lærerne har hva flere forskere trekker fram som gode strategier i undervisningen (Bjerrum Nielsen, 2009; Cuban, 2009). Også de ferske lærerne eksemplifiserer lærestoffet, men det er ikke like utpreget som i undervisningen til de erfarne lærerne.

De ferske lærerne sliter med overgangene i timene, som mellom å gi informasjon, få ro i rommet, komme i gang med undervisning og tilpasse undervisningen ved uventede hendelser. De bruker lengre tid og har mer generelle strategier. De gir for eksempel elever ros med bruk av ord som *bra* (OBS 241), mens deres erfarne kollegaer er mer konkrete og faglige orientert i sin ros og gir uttrykk for mulige forbedringer. Samfunnsfaglæreren på Fagvik sier for eksempel til en elev når hun ser på tegningen av vulkaner: ”*Ikke like flott (hun sammenlignet med sidemannen), men har du forstått det?*” (OBS 135). Hun legger vekt på hvilken flid eleven har lagt ned i å tegne vulkaner, men også om eleven har forstått forskjellen mellom de to vulkantypene.

De erfarne lærerne snakker også mer om straff. For eksempel ved å si «*det blir anmerkning snart*» (OBS 222). Riset bak speilet er tilstede hos de erfarne, men de markerer regler og bruker mindre tid og energi på å gjøre det. De kommenterer regelbrudd, og lar dem få konsekvenser ved å gi anmerkninger og går over til den faglige undervisningen (OBS 143). Eller de lar støynivået stige som norsklæreren på Elevtopp gjør for å få gitt en elev en mer omfattende underveisvurdering (OBS 226). På grunn av sine strategier har de erfarne lærerne mindre uro enn de to ferske. Deres erfaringsbaserte kunnskaper har betydning for undervisningens driv og læringstrykk, samt for deres relasjoner til elevene. De erfarne lærere tør, som læreren i samfunnsfag på Fagvik gjør, å bryte med planene. Deres vaner på tvers av skole og fag framstår som mer utviklet enn vanene til de to ferske lærerne. Uro og forhandlinger aktualiserer betydningen av lærernes erfaringsbaserte vaner.

8.5 Praksis i klasserommet – en oppsummering

I analysene har jeg undersøkt hvorvidt lærernes vaner i undervisningen er individuelle eller kollektive. De har også utforsket om føringene er regulative eller normative, hvor detaljerte de er, og hvilke oversettelser lærerne gjør. I tillegg har det blitt sett etter om lærernes eksisterende vaner har blitt utfordret eller om vanene har endret seg.

Vaner i undervisningen

Tabell 23 viser at lærernes identifiserte vaner i undervisningen er kollektive. De er enten felles for alle lærerne, for lærere på samme skole eller for grupper av lærere. Lærerne deler eksempelvis vanen med å følge årsplanenes tematiske rekkefølge, og med å gjennomføre arbeidsplanene. I alle klasserom gjennomfører lærerne en undervisning som kjennetegnes av en tradisjonell og lite progressiv pedagogikk. Det betyr enkeltfaglig undervisning, lærerstyrte helklassesamtaler, oppgaveløsning, tilpasninger av lærebøkens materiell og kontinuerlig underveisvurdering av elever.

Tabell 23 Lærernes kollektive vaner i undervisningen. K=kollektiv.

Kollektive vaner i undervisningen	28. Følger årsplanenes tematiske rekkefølge og tempo (K) 29. Prosjektene overstyrer årsplanenes temaer i samfunnsfag (K) 30. Tilpasser lærebøkens fagstoff og oppgaver (K) 31. Kontinuerlig muntlig underveisvurdering i timene (K) 32. Gjennomfører arbeidsplanenes momenter (K) 33. Gjennomfører helklassesamtaler preget av dialogisk instruksjon (K) 34. Å lese lekser betyr å kunne fagstoffet (K) 34. Ferske lærere blir stressa, gir generell ros og truer med anmerkninger (K) 36. Erfarne lærerne korrigerer uro kjapt, nøytralt og bruker konstruktiv ros (K)
-----------------------------------	---

På begge skoler lar faglærerne i samfunnsfag de felles planlagte prosjektene få overstyre årsplanenes tematiske rekkefølge. Det gjør det uklart om elevene får den undervisning i de målene og i de temaene de ifølge læreplanen og de lokale planene skal ha.

Læreres delte verdenssyn på hva det innebærer å lese lekser får betydning for pedagogisk planlegging og praksis. I tillegg har de ferske lærere og de erfarne lærerne på begge skolene lignende vaner når de responderer på elevenes atferd. Hvorvidt læreren er fersk eller erfaren får betydning for undervisningens rytme og faglige koblinger, og for lærerens evne til å håndtere uro og gi elevene løpende tilbakemeldinger.

Føringer i undervisningen

De identifiserte nasjonale og lokale føringene slik de kommer til syne i undervisningen vises i tabell 24. Flertallet av de identifiserte føringene framstår som regulative pålegg. Av føringene i undervisningen utmerker arbeidsplanene seg. De formulerer undervisningens mål og beskriver læremateriell. Arbeidsplanene beskriver også flere arbeidsmåter og enkelte undervisningsmetoder og på en arbeidsplan er det vurderingskriterier. De lokale planene laget av lærerne, blir for lærerne i deres gjennomføring av undervisningen, regulative føringer.

Tabell 24 De identifiserte nasjonale og lokale føringene i lærernes undervisning i klasserommene. Føringene er kategorisert etter om de er regulative (R) eller normative (N) og hvorvidt de er detaljerte (D).

Føring i undervisningen	<p>29. Nasjonal og lokal føring: Kontrollordninger styrer undervisning og vurdering i nynorsk (R) (D)</p> <p>30. Lokal føring: Arbeidsplanene formulerer undervisningens mål (R) (D)</p> <p>31. Lokal føring: Arbeidsplanene beskriver mesteparten av undervisningens læremateriell (R) (D)</p> <p>32. Lokal føring: Arbeidsplaner uttrykker flere av elevenes arbeidsmåter (R) (D)</p> <p>33. Lokal føring: Arbeidsplaner uttrykker enkelte undervisningsmetoder (R) (D)</p> <p>34. Nasjonal og lokal føring: Kontrollordning og arbeidsplan former vurdering og undervisning i samfunnsfag (R) (D)</p> <p>35. Nasjonal føring: Tredelte kjennetegn på måloppnåelse utformet ved hjelp av læreverket (N) (D)</p> <p>36. Lokal, kommunal føring: Læreplan for den kulturelle skolesekken som beskriver to filmopplevelser i året (N) (D)</p> <p>37. Lokal føring: Prosjektplanens valgskjema i geografi utformer elevmedvirkning (R) (D)</p>
-------------------------	--

Blant føringene er det flere som hører hjemme blant vurderings- og kontrollordningene. Den planlagte undervisningen i nynorsk tydeliggjøres på arbeidsplanene gjennom en kombinasjon av nasjonale og lokale føring. Lærerne trenger et vurderingsgrunnlag for å kunne gi elevene en karakter i nynorsk, og elevene trenger en undervisning som forbereder dem på tentamen.

En annen kontroll- og vurderingsordningen som gir føring for undervisningen på den ene skolen, er forventningen om å ha tredelte kjennetegn på måloppnåelse i underveisvurderingen. Eksempelvis gjennomfører samfunnsfaglæreren en tredelte vurdering av elevenes muntlige innsats i timen, og norsklæreren bruker, riktignok lærebokinspirerte, tredelte vurderingsskjemaer på større oppgaver.

Oversettelser i undervisningen

Tabell 25 viser at lærernes oversettelser av føring i undervisningen varierer fra å etterleve, tilpasse eller å avvise dem. Arbeidsplanenes detaljerte innhold følges av faglærerne i begge fag på begge skoler. De målene, spørsmålene, læremateriellet, arbeidsmåtene, oppgavene, undervisningsmetodene, vurderingsformene og vurderingskriteriene som er beskrevet på arbeidsplanene, etterleves av lærerne i undervisningen. Enkelte planer har oversettelser som får lærere til gå på tvers av eget verdenssyn. Eksempelvis den detaljert prosjektplanen i geografi hvor en faglærer går på akkord med eget syn om elevmedvirkning. Arbeidsplanene som er undersøkt i denne studien er uklare på individuelt elevarbeid, men observasjonene

viser at det individuelle elevarbeidet er lærerstyrt og enkeltfaglig. Det er ikke i tråd med Klettes (2004) definisjon av et selvstyrt arbeid. Lærerne bruker arbeidsmåter og

Tabell 25 Lærernes identifiserte oversettelser av føringer i undervisningen. De tilpasser (T) dem til sitt eksisterende læreplanarbeidet, etterlever (E) dem eller avviser (AV) dem.

Oversettelser i undervisningen	<ul style="list-style-type: none"> 26. Går fra lineær planlegging av emner til parallell undervisning i emner i norsk (AV) 27. Lærerne bestemmer når og hvor elevene skal jobbe individuelt (E) 28. Utvikler læreverkets tredelte vurderingsskjemaer for kjennetegn på måloppnåelse i norsk (T) 29. Etterlever en tredelt måloppnåelse i utforming av oppgavenivåer og i undervisningsvurdering i samfunnsfag (E) 30. Undervisningen etterlever arbeidsplanenes momenter (E) 31. Legger til skolekino og filmanmeldelse til teamets årsplan i norsk (T) 32. Aktiviteter som ikke står på arbeidsplanene, oppfattes som tidstyver (AV) 33. Trekker fra deler av arbeidsplanen for å endre elevenes lekselesing (T) 34. Etterlever geografiprojektets detaljerte opplegg i samfunnsfag (E) 35. Elevers uro fører til mindre fleksible undervisningsmetoder og arbeidsmåter (T)
--------------------------------	--

undervisningsmetoder som gir dem *økt kontroll* med elevenes arbeid og underforstått med deres «læring». Det betyr lærerstyrte helklassesamtaler preget av dialogisk instruksjon og lærerstyrt elevarbeid ved at de gir elevene lekser eller bestemmer når oppgavene på arbeidsplanene skal gjøres. Lærerne har også redusert sin bruk av arbeidsmåter og undervisningsmetoder som gir dem liten kontroll med elevers læring som for eksempel tema- og prosjektarbeid eller rollespill. Enkelte lærere snakker om effektive oppgaver og elevenes læringsutbytte av å gjøre oppgaver. I undervisningen oversetter lærerne arbeidsplanene med å etterleve deres føringer. De har for vane å gjennomføre dem og å etterleve deres føringer. Resultatet er en planstyrt og målstyrt undervisning som er lite fleksibel og som framstår som tradisjonell.

Brudd med den planlagte undervisningen handler i stor grad om timer som lærerne «mister» til interne faglige og sosiale aktiviteter eller til eksterne invitasjoner som eksempelvis konserter. Benevnelsen tidstyv om slike aktiviteter og lærerne som avviser aktiviteter på tvers av klasser, forsterker forklaringen om at undervisningen for lærerne handler om å «gjennomføre» sine forpliktelser og «etterleve» arbeidsplanenes momenter.

I norsk følger den observerte undervisningen årsplanenes temaer og emner. I tillegg underviser norsklærerne i andre emner. Et monoorientert læreplanarbeid, ser ut til å fremme en monoorientert undervisning. For flere av norskfagets emner dekker ikke et slikt læreplanarbeid fagets og særlig elevenes behov for å ha lengre læringsprosesser. Resultatet

blir samtidige emner i arbeidsplanene og parallelle læringsprosesser i undervisningen. Norskklærerne avviser delvis den monoorienterte logikken til et lokalt arbeid med læreplanen i sitt lokale læreplanarbeid og praksis. De tilpasser årsplanene ved å legge til synkroner emner i arbeidsplanene som følges i undervisningen.

I noen timer utfordrer elevenes atferd eller forhandlinger lærernes gjennomføring av det planlagte opplegget. Elevenes uro utfordrer, sammen med interne og eksterne invitasjoner til aktiviteter og fagenes særtrekk, den monoorienterte og lineære logikken som ligger i den hierarkiske modellen for et lokalt arbeid med læreplanen.

En av norskklærerne erfarer hvordan en vurderingsform med tredelte kjennetegn på måloppnåelse standardiserer hennes vurderinger og gir få konstruktive tilbakemeldinger til de flinkeste elevene. Å synliggjøre kjennetegnene gjør elevene kjent med hva læreren vil vektlegge i sin vurdering, men samtidig standardiserer de tilbakemeldingene. Læreren tilpasser derfor vurderingsskjemaer, men samtidig erfarer hun at skjemaene fungerer bedre enn lange utredninger når hun ikke rekker å gi elevene muntlige undervisvurderinger.

Den lokale føringen for differensiering av oppgaver og tilpasset opplæring henger sammen med samfunnsfaglærerens undervisvurdering. Differensieringen følger samme logikk som den tredelte måloppnåelsen av kompetansemålene. Det får betydning for gjennomføring av differensieringen og for hvordan denne formidles til elevene. Praksisen som utvikler seg, hentyder at den preger læreres forståelse av tilpasset opplæring. I denne studien antyder jeg at den tredelte differensieringen av oppgavenivåer bidrar til å endre lærernes elevorienterte vaner.

Faglærerne som etterlever eller tilpasser seg de vertikale føringene for en tredelt vurdering av måloppnåelse, indikerer at skolens forståelse av forsterket tilpasset opplæring er i kollektiv utvikling. Lærernes vaner utvikles gjennom læreverkene og gjennom den lokale føringen om å ha tredelte oppgavenivåer i arbeidsplaner. De observerte lærerne på Elevtopp har endret sine vaner i undervisvurderingen i retning av en tredelt oppnåelse av kjennetegn.

Undervisvurderingen er innrettet mot oppnåelse av de aktuelle kompetansemålene i den nasjonale læreplanen, eller i hvert fall mot logikken lav, medium eller høy måloppnåelse.

Lærernes undervisning etterlever det som er planlagt i læreplanarbeidet. Lærernes tolkninger, er slik de står i det lokale planverket og spesielt i arbeidsplanene, lokale føringer som låser lærernes undervisning til planenes momenter og perspektiver. Analysen av undervisningen forsterker forståelsen av arbeidsplanene som regulative kontrakter som forplikter lærerne.

Disse er, sammen med lærebøkene og kontroll- og vurderingsordningene, sentrale redskaper i lærernes læreplanarbeid og praksis.

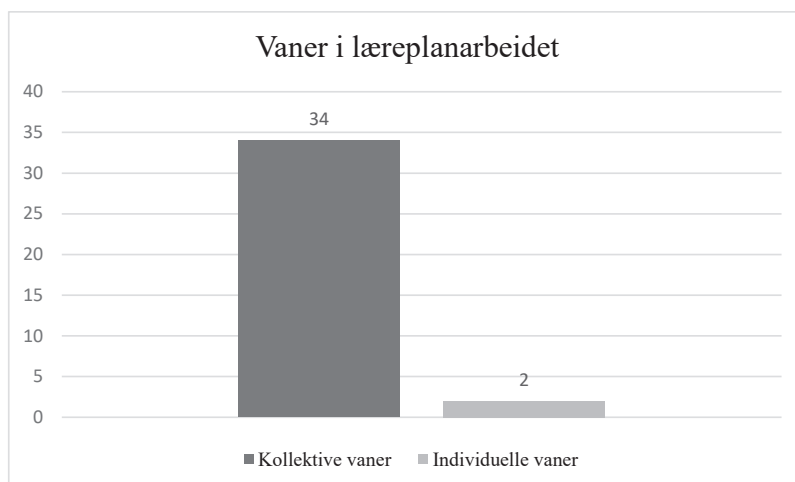
Kapittel 9 Skolebasert læreplanarbeid – mellom vaner og føringer

Målet i denne studien har vært å identifisere lærernes kollektive og individuelle vaner i læreplanarbeidet, å vise hvordan vertikale føringer influerer lærernes vaner og pedagogiske praksis og å undersøke hvilke oversettelser av den nasjonale læreplanen som det lokale arbeidet har resulteret i. I de foregående kapitlene har jeg presentert vaner, føringer og oversettelser på fire nivåer i det skolebaserte læreplanarbeidet. Disse er skolenivå, teamnivå, faglærernivå og klasseromsnivå. I dette kapitlet oppsummerer jeg først studiens hovedfunn av det skolebaserte læreplanarbeidet på tvers av nivåene, og diskuterer deretter funnenes teoretiske, praktiske og utdanningspolitiske implikasjoner for et lokalt arbeid med den nasjonale læreplanen.

9.1 Studiens hovedfunn

Kollektive handlingsmønstre i læreplanarbeidet

Studiens **første** hovedfunn er at 34 av de 36 identifiserte vanene i det skolebaserte læreplanarbeidet representerte *kollektive handlingsmønstre* som var delt av grupper av lærere (figur 13). De delte institusjonaliserte vaner var enten felles for alle lærerne i denne studien, lærere som underviste i samme fag eller lærere som tilhørte samme lærerteam. Eller vanene var delt av de erfarne lærerne eller av de uerfarne lærerne.



Figur 13 Fordeling mellom kollektive og individuelle vaner i lærernes skolebaserte læreplanarbeid.

I arbeidet med årsplanene ble det identifisert utelukkende kollektive vaner. Disse vanene organiserte læreplanarbeidet og videreførte forståelser og oversettelser mellom lærerteam og lærere. På teamnivå var det kollektive vaner og kollektive forståelser i læreplanarbeidet. Lærerne tolket læreplanen ut fra dens innhold, fulgte lærebøkernes fordeling av kompetansemålene mellom årstrinnene og brukte eksamensoppgaver for å avklare læreplanens krav til undervisningen. Lærerne vektla å ha metodefrihet, og det å være elevorientert i læreplanarbeidet.

Både kollektive og individuelle vaner ble identifisert i faglærernes arbeid med arbeidsplanene. Disse planene ble enten utarbeidet kollektivt, eller både kollektivt og individuelt. I faglærernes arbeid var de kollektive vanene imidlertid mindre detaljerte enn de individuelle. Den pedagogiske praksisen i klasserommene var ellers også noe overraskende, dominerte av de kollektive vanene. Et av de delte og betydningsfulle handlingsmønstrene i læreplanarbeidet var lærere som punktlig, på grensen til det rigide, gjennomførte arbeidsplanenes momenter. Det begrenset deres fleksibilitet, og undervisningen framstod som planstyrt.

Lærernes kollektive og individuelle vaner kan deles inn i *strukturelle og organisatoriske vaner, fagspesifikke vaner og erfarings- og redskapsbaserte vaner*. De strukturelle og organisatoriske vanene hadde betydning for lærernes organisering og gjennomføring av læreplanarbeidet. De overførte tidligere oversettelser av lærerplaner og lærebøker, tidligere lokalt læreplanarbeid, større undervisningsopplegg og organisatoriske og praktiske rutiner til nye lærerteam og nye lærere. De fagspesifikke vanene fikk fram fagenes historiske tradisjoner og særtrekk, og hvordan de preget lærernes tolkninger av læreplanen og deres prioriteringer

mellom fagenes hovedområder og kompetansemål. Vanene hadde betydning for hvilke didaktiske tilnæringer lærere anså som passende i et fag og for bruk av læreverk. De erfarings- og redskapsrelaterte vanene synliggjorde at lærerne brukte sine praktiske og pedagogiske erfaringer, samt læreverk, læreplanen, kontroll- og vurderingsordninger, lokale planer og elevenes forventninger som redskaper i læreplanarbeidet.

Blant lærernes redskapsvaner stod lærebøkene som synlige verktøy i en særstilling. Det ble ikke funnet *en* lærebokvane, men et kompleks av vaner med ulike opphav og ulike konsekvenser for læreplanarbeidet og undervisningen. Det var vaner hvor lærerne kontrollerte lærebøkene opp mot læreplanen, og vaner der lærerne lot lærebøker fordele kompetansemål mellom årstrinn. Lærernes vaner var fagspesifikke eller hadde praktiske og eller elevorienterte begrunnelser. Vanene førte til at lærebøkene la premisser for elevens faglige progresjon, men lærerne vurderte og valgte blant bøkens temaer og emner, perspektiver og oppgaver. Norskklærerne forklarte bortvalg av bøkens kreative og utdypende oppgaver med elevenes læring. Slike oppgaver ble forstått å være lite effektive og å ha et usikkert læringsutbytte. Jeg fant i studien et tematisk samsvar mellom lærebøkene og årsplanene, men også at flere temaer og emner i bøkene ikke var omtalt i årsplanene. Lærernes vaner i det enkelte fag gjenspeilet nødvendigvis ikke bøkene, og bøkene forklarte ikke på hvilket grunnlag lærerne vurderte og valgte læremateriell.

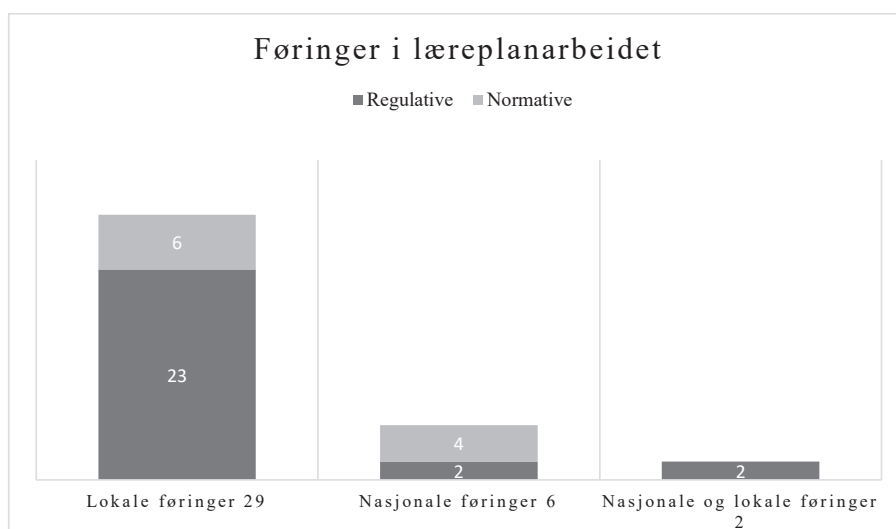
Noen kollektive vaner og kollektive forståelser gikk igjen. Disse var å ha mål i arbeidsplanene, å tolke læreplanen ut fra innhold, å ha en forståelse om metodefrihet og å fritt velge undervisningsmetoder, samt å være elevorientert. Vanene og forståelsene hadde opphav i både tidligere og nåværende forventninger og føringer for læreplanarbeidet. De detaljerte målene i arbeidsplanene var i tråd med den nasjonale forventningen om en målstyrt undervisning, mens lærernes innholdsorienterte tolkninger av læreplanen fulgte logikken til tidligere norske læreplaner som definerte undervisningens innhold. Lærerne oppfattet at individuell pedagogisk autonomi betydde å ha metodefrihet som er i tråd med relasjonen til tysk didaktikk. Lærernes elevorienterte vane samsvarte med pedagogiske tradisjoner som setter eleven i sentrum og opplæringslovens prinsipp om tilpasset opplæring.

Funnene viser at vanene ga lærerne støtte og ble opplevd som nyttige i læreplanarbeidet. De ga dem organisatoriske prinsipper for å håndtere både dilemmaer i og forventninger til læreplanarbeidet. Vanene ga regler som både muliggjorde og begrenset lærernes handlingsrom, og de bidro til å forme deres frihetsgrader. De uttrykte lærernes eksisterende translasjonskompetansen i læreplanarbeidet.

Lokale og regulative føringer i læreplanarbeidet

Styring kom i denne studien til uttrykk gjennom nasjonale eller lokale føringer. I første rekke representert via det nasjonale læreplanverket bredt definert (jf. kap. 1.1). Lokale føringer var skoleledelsens oversettelser av nasjonale eller kommunale føringer, deres egne føringer eller skolenes eksisterende rutiner, rammevilkår og lokale planer. Til sammen har studien identifisert 37 føringer i lærernes læreplanarbeid.

Studiens **andre** hovedfunn er betydningen av *lokale føringer* med en regulativ utforming. Figur 14 viser hvordan 29 av de 37 identifiserte føringene var lokale. Av disse 29 hadde 23 en *regulativ utforming*, og ytterligere to regulative føringer var en kombinasjon av lokale og nasjonale. Det betyr at de lokale og regulative føringene dominerte i læreplanarbeidet. Lærerne ble forventet å etterleve føringer med en regulativ utforming, og deres etterlevelse ble delvis kontrollert. Føringene med en normativ utforming ble derimot overlatt til lærernes vurderinger.



Figur 14 Fordelingen av føringer i det skolebaserte læreplanarbeidet etter om de var lokale, nasjonale eller både nasjonale og lokale, og om føringene var regulative eller normative.

De overordnede, lokale og regulative føringene for lærernes læreplanarbeid og praksis på skolenivå hadde en detaljert utforming. De ble ulikt utformet på skolene og framstod som strukturelle rammebetingelser. I årsplanarbeidet handlet de regulative føringene om temaers varighet og rekkefølge i undervisningen, lærernes bruk av lærebøker og rutiner for klasseråd

og atferds- og sosialiseringsprogram og lokale læreplaner. På teamnivået handlet de lokale og regulative føringene om lærernes egenutformede planer og skolenes økonomi.

Den nasjonale forventningen om et lokalt arbeid med læreplanen var blitt til *lokale og regulative pålegg* om å utarbeide lokale læreplaner i det enkelte fag. De var uformet av enten skoleeieren eller skolens ledelse og beskrev arbeidets prosesser og produkter. Lærernes lokale arbeid med læreplanen skulle ta *utgangspunkt i kompetansemålene* og følge den hierarkiske logikken for å fremme en læreplanstyrt undervisning. Påleggene ga strukturelle betingelser for lærernes lokale arbeid med læreplanen, men de varierte i sitt *detaljeringsnivå*. De lokale føringene hadde en ulik *regulativ utforming*, og de hadde et ulikt *samsvar med lærernes eksisterende vaner*. Vanene ble sammen med tid, ressurser og kompetanse tillagt ulik vekt.

På faglærernivået handlet de lokale og regulative føringene om utforming av arbeidsplanene. Den delte føringen om *å ha like arbeidsplaner for klasser* på samme årstrinn bygde på en *felles kvalitetsforståelse*. Like planer ble antatt å sikre kvaliteten og gi alle elever en like god undervisning uavhengig av hvilken klasse de gikk i. Også her var det lokale variasjoner i de regulative føringene. Deres utforming varierte fra å være generelle til å ha detaljerte krav. De generelle kravene ga faglærere rom til å ta beslutninger og kontrollen var knyttet til elevenes resultater. De detaljerte kravene ga mindre rom til faglærernes beslutninger og arbeidsplanene ble delvis, om enn usystematisk, kontrollert. Føringene begrenset lærernes arbeid, men deres varierte utforming ga lærerne ulike handlingsrom.

I selve undervisningen utgjorde lærernes egenutviklede planer de lokale og regulative føringene. Arbeidsplanenes konkrete og detaljerte innhold om mål, læremateriell, enkelte arbeidsmåter, enkelte metoder og delvis underveivurdering ga tydelige føring for undervisningen. Det skjedde uavhengig av fag, skole og om arbeidsplanen var utarbeidet individuelt eller kollektivt. De regulative føringene som var både nasjonale og lokale, var detaljerte og konkrete krav om vurdering i nynorsk, og bestemte undervisningens tidspunkt og innhold.

Skolens lokale, regulative og detaljerte føring sammenfalt tematisk på fire områder. Disse var for *bruk og valg av lærebøker, arbeidsplaners varighet og utforming, utforming av lokale læreplaner og tilpasset opplæring*. Føringene om lærebøker handlet om å fremme læreplanstyring og redusere lærebokstyring. Føringene om arbeidsplaner skulle å sikre undervisningens kvalitet og tydeliggjøre målene. Føringene om lokale læreplaner handlet om å gjennomføre et lokalt arbeid med læreplanen, mens de som gjaldt for tilpasset opplæring

skulle styrke denne og indirekte undervisningens kvalitet og elevenes måloppnåelse. På disse områdene hadde skolelederne og delvis skoleeier oversatt nasjonale føringer til lokale føringer som ga *tydelige og detaljerte retningslinjer* for lærernes læreplanarbeid og praksis. Det antyder at de nasjonale føringene på disse områdene hadde høy intensitet.

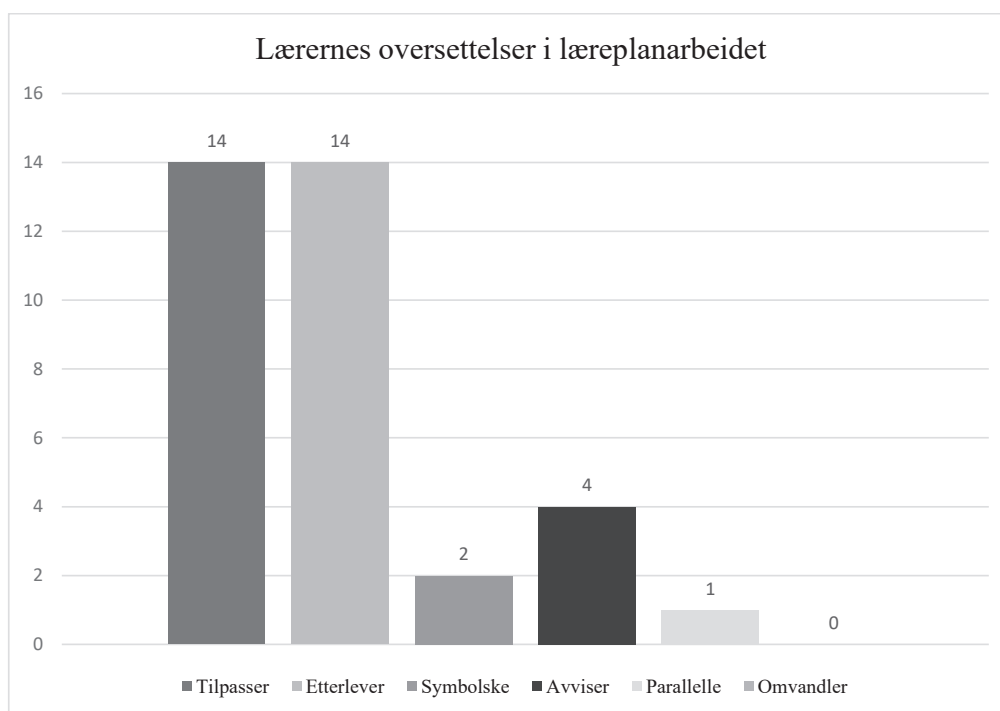
I tillegg hadde de nasjonale føringene i *kontroll- og vurderingsordningene* betydning for læreplanarbeid og praksis. Disse ga flere og mer detaljerte føringer for lærernes læreplanarbeid i norsk enn i samfunnsfag. Lokale føringer forsterket her de nasjonale gjennom å prioritere utarbeidelse av lokale læreplaner, samt innkjøp av nye læreverker i norsk foran samfunnsfag. Sammen skapte nasjonale og lokale føringer en høyere intensitet rundt lærernes læreplanarbeid i norsk enn i samfunnsfag. Det forklarer at det var flere planer i norsk og den observerte tendensen til å prioritere læreplanarbeidet i norsk foran samfunnsfag.

Føringene fikk betydning for lærernes vaner ved at de kontrollerte og valgte bøker ut fra kompetansemålene til LK06. Lærerne tok i bruk tredelte kjennetegn på måloppnåelse i sin vurderingspraksis, og de tematiserte årsplaner, oppgaver og undervisning i norsk. Disse vanene i læreplanarbeidet hadde endret seg fra å være basert på praktiske og pedagogiske erfaringer til å basere seg på vertikale føringer. Lærerne erfarte disse endringene som nyttige. Tematisering gjorde undervisningen i norsk bedre og tydeliggjorde de kravene som eksamen ville stille, og de tredelte kjennetegnene ble erfart som en tydelige måte å formidle vurderinger til elever. Samtidig ble det funnet en indikasjon på at en tredelt standardisering av vurderinger kan begrense tilbakemeldinger til elever med høy måloppnåelse.

Lærernes kollektive forståelse om metodefrihet, sprikende metodiske tolkninger i de lokale planene og argumenter for og imot bruk av tema- og prosjektarbeid ga et inkonsekvent bilde. Tema- og prosjektarbeid ble av lærerne betegnet som en lite effektiv arbeidsmåte som ga dem liten kontroll med elevers læring. Arbeidsmåten ble også beskrevet som en som ga variasjon og som var passende i fag som samfunnsfag. Funnene viser at lærere brukte mindre tid på tema- og prosjektarbeid enn før. Flere ga lekser til konkrete dager. Klasseromsundervisningen var preget av enkeltfaglig og lærerstyrt undervisning. Undervisningsmønstrene var helklassesamtaler, individuell oppgaveløsning og kontinuerlig underveisvurdering. Observasjonene antyder at lærernes pedagogiske verdenssyn var blitt preget av forventningene om å ta ansvar for elevenes resultater. Lærerne valgte arbeidsmåter og undervisningsmetoder som ga dem kontroll med elevers arbeid, og de styrte i større grad elevenes arbeid i klasserommet og hjemme. Det lokale ansvaret for arbeidsmåter og undervisningsmetoder førte ikke til en mangfoldig og variert undervisning.

Lærernes oversettelser i læreplanarbeidet

Studiens **tredje** hovedfunn er at lærerne oversatte føringene ved å *tilpasse* dem til sine eksisterende handlingsmønstre eller ved å *etterleve* dem. Oversettelser i læreplanarbeidet er presentert i figur 15. Lærerne tilpasset 14 føringer, etterlevde 14 føringer, avviste fire føringer, oversatte to føringer symbolsk og en med å lage parallelle strukturer. I denne studien fant jeg ingen oversettelser som antydte større endringer eller omvandling av lærernes verdenssyn og vaner i læreplanarbeidet. For fleste oversettelsene er deres forbindelse til lokale og nasjonale føringer lett å se. Noen framstod imidlertid som basert på indirekte føringer eller vaner. Jeg har valgt å ta med alle de identifiserte oversettelsene, siden de av lærerne i deres læreplanarbeid og praksis ble forstått som føringer.



Figur 15 Lærernes oversettelser i det skolebaserte læreplanarbeidet presentert samlet på tvers av skoler og nivåer. De tilpasser (assimilerer), etterlever (følger), lager symbolske strukturer (kopier), avviser, lager parallelle strukturer og omvandler (akkomoderer).

Å oversette føringer gjennom å tilpasse dem betydde at lærerne enten la til eller trakk fra elementer ved en føring eller ved eksisterende læreplanarbeid eller praksis. Lærerne la til nye temaer og emner i kompetansemålene til årsplanene, mens de grunnleggende ferdighetene ble tilpasset praksis når lærerne forstod dem som inkludert i temaene og undervisningen. Lærerne

tilpasset føringene til vanene når de hadde *pedagogiske, praktiske* eller *didaktiske* innvendinger om konsekvensene av føringen for elevenes læring og egen arbeidsbyrde.

Å etterleve føringer betydde derimot at lærere fulgte dem i planer og praksis. Lærerne etterlevde føringer fra kontroll- og vurderingsordningene, føringer som samsvarte med vaner, føringer som ga strukturelle rammebetingelser eller føringer som bidro til å fjerne trekk i praksis som lærerne hadde erfart som uheldige for elevers læring. Etterlevelse var lærernes oversettelse av en føring når de fikk en dypere forståelse av læreplanen, når de hadde et handlingsrom som tillot bruk av vaner, og når de opplevde føringene som nyttige og som en støtte i det videre læreplanarbeidet.

Hvorvidt lærernes oversettelse var å tilpasse eller etterleve en føring, var avhengig av det handlingsrommet som den regulative utformingen ga til lærernes eksisterende vaner og praktiske erfaringer. Det hadde betydning for hvilke konsekvenser føringen ga for lærernes organisering av undervisningen og for elevenes læring. Funnene antyder at de erfarne lærerne var mer tilbøyelig til å oversette føringer gjennom tilpassing enn de uerfarne lærerne som i større grad oversatte føringer med å etterleve dem.

Lærernes etterlevelse av arbeidsplanene bidro til å gjøre undervisningen planstyrt og målstyrt. Konsekvensene ble en lærerstyrt og lite metodisk variert undervisning med færre utdypende og kreative oppgaver og mindre elevstyrt arbeid. Funnene kan tolkes dithen at økt ansvarliggjøring av lærerne for elevenes måloppnåelse, også øker lærernes behov for å ha kontroll med elevers arbeid. Foran ble det beskrevet hvordan det ført til som ofte kalles tradisjonelle undervisningsmetoder og arbeidsmåter. I tillegg ble elevers uro, og sosiale og faglige aktiviteter som en skidag, en mattedag eller en konsert forstått å ta tid fra den planlagte undervisningen.

Føringen om å ha like arbeidsplaner på årstrinnet oversatte lærerne enten med å etterleve den eller med å lage parallelle strukturer. Lærerne som etterlevde føringen, hadde et verdenssyn og praktiske erfaringer som samsvarte med føringen. Lærerne som lagde to parallelle arbeidsplaner, hevdet at føringen med å ha like planer ville svekke kvaliteten. De ulike oversettelsene antyder at arbeidsplanenes eksisterende utforming var «sterkere» institusjonalisert på den ene skolen. Samtidig utviklet alle de undersøkte arbeidsplanene seg i retning av økt styring av elevenes arbeid.

Et funn blant oversettelsene var at den arbeidsplanen som tydeligst etterlevde nasjonale og lokale føringer, også hadde tette relasjoner til læreboka. Etterlevelse av føringene i LK06 og

til rektor førte ikke til mindre bruk av læreboka. Tvert imot antyder empirien at bruken av læreboka var styrket. Lærerne fikk støtte, hjelp og veiledning fra læreverkene som de trengte for å håndtere forventningene i læreplanarbeidet. De hjalp eksempelvis lærerne med å lage målene i arbeidsplanene, og lærerne lot derfor bøkene begrense eget handlingsrom.

Den hierarkiske logikken i et lokalt arbeid med læreplanen om å gradvis konkretisere kompetansemålene, ble forsterket av de lokale føringene om å lage lokale læreplaner. Lærerne lagde planene i tråd med påleggene, men de etterlevde dem symbolsk og de hoppet over dem i sitt videre læreplanarbeid. Ifølge lærerne overså logikken fagenes særtrekk og innebygde progresjon, og logikken manglet samsvar med deres vaner. Logikken ga lærerne et større handlingsrom enn hva fagene tillot. Dette ble særlig synliggjort i norskfaget som har samtidige emner i læreplanarbeidet. Et monoorientert læreplanarbeid som tar for seg et emne og et emne, passer ikke i alle fag. I tillegg risikerte man at relasjoner til elevene, og deres behov for støtte og fleksibilitet, ble ignorert. Lærerne opplevde de lokale læreplanene som lite nyttige, og de så på arbeidet med å lage dem som bortkastet tid.

Samtidig hadde lærerne mål for undervisningen i arbeidsplanene. Disse målene var mer konkrete og detaljerte enn kompetansemålene. Deres utforming var enten innholdsorienterte eller kompetanseorienterte eller begge deler. Lærerne avviste, tilpasset, eller etterlevde formuleringene av målene i den nasjonale læreplanen. Dette antyder at noen lærere hadde en dypere forståelse av læreplanens kompetanseorienterte mål. Disse lærerne hadde enten «avkodet» et nytt læreverk, deltatt i sensorskolering eller var utdannet etter LK06.

Avkodingen av læreverket skjedde over tid i samsvar med lærernes vaner og pedagogiske erfaringer, og planen var utformet slik at den kunne tilpasses ulike klasser. Prosessen var kjennetegnet av lærernes deltakelse og kreativitet, og de bestemte planens prinsipper og utforming. *Sensorskoleringen* opplevde lærerne som en etterutdanning i LK06. Den avklarte kravene til eksamen i norsk og ga nyttige innspill til tematisering av årsplaner, oppgaver og undervisning. Disse lærerne hadde hatt tid og muligheter til å utvikle sin kompetanse og forståelse. De erfarte at endringene fungerte bedre enn tidligere vaner og handlingsmønstre, og de reduserte deres usikkerhet om forventningene til læreplanarbeidet. For *nyutdannede lærere* var målformuleringene i LK06 i tråd med det de hadde lært som studenter. Lærerne økte sin kompetanse om den nasjonale læreplanen når de fikk delta i læreplanarbeidet, bruke vaner og erfaringer og utvikle et eierforhold til de lokale planene. Når lærerne erfarte at endringene var nyttige, endret de sine vaner i læreplanarbeidet og sin pedagogiske praksis.

9.2 Studiens bidrag til forståelse av læreplanreformer som styringsverktøy

Forskning på læreplanarbeid har i hovedsak omhandlet hvilket handlingsrom en ny nasjonal læreplan gir lærerne, hvorvidt lærerne tar rommet læreplanen gir dem og om de endrer sin praksis. Denne studiens hovedfunn er at lokalt læreplanarbeid er dominert av kollektive vaner, lokale og regulative føring og lærere som tilpasser og etterlever føringene i sin pedagogiske praksis. Dette utvider og supplerer den eksisterende forståelsen av læreres lokale arbeid med nye nasjonale læreplaner. Læreplanarbeidet handler om mer enn hvilket handlingsrom lærere får og tar, når både kollektive vaner og lokale føring begrenser og muliggjør lærernes oversettelser. Funnene viser at endringer i læreres pedagogiske praksis både er et ytrestyrt og et indrestyrt fenomen. I det følgende vil betydningen av kollektive vaner og lokale føring for lærernes handlingsrom og vaner i læreplanarbeidet drøftes. Deretter synliggjøres implikasjonene av lærernes oversettelser for de teoretiske modellene og for pedagogisk praksis. Avslutningsvis drøftes de utdanningspolitiske implikasjonene av å bruke et lokalt arbeid med læreplanen som styringsverktøy.

Sterke kollektive vaner

Funnet av lærere med kollektive vaner på alle nivåene i det skolebaserte læreplanarbeidet utfordrer den tradisjonelle forestillingen om lærere med individuell autonomi og privatisert pedagogisk praksis som et av de mer styrende elementene i læreplanarbeidet. Kollektive vaner i planlegging og gjennomføring av undervisning viser at lærernes læreplanarbeid og praksis har store likhetstrekk. De kollektive vanene ga lærerne støtte, reduserte deres usikkerhet og satte dem i stand til å håndtere forventninger og føring. De uttrykte lærernes translasjonskompetanse og ga regler for læreplanarbeidet.

Lærerne forklarte de kollektive vanene og de delte planene med fordeling av arbeidsbyrde. Begge handlingsmønstrene effektiviserte læreplanarbeidet og reduserte unødvendig tidsbruk i en travel hverdag. Delte planer minsket lærernes individuelle autonomi. Konsekvensene for undervisningen var lærere med et redusert handlingsrom for å tilpasse undervisningen til ulike klasser og elever. Delte planer fikk også enkelte lærere til å gå på akkord med både den nasjonale læreplanen og eget verdenssyn på læring og undervisning.

I studien fant jeg som nevnt tre grupper av i hovedsak kollektive vaner. De var *strukturelle og organisatoriske, fagspesifikke og erfarings- og redskapsbaserte*. De strukturelle og

organisatoriske vanene overførte tidligere oversettelser av læreplanen og rutiner i læreplanarbeidet til nye trinnteam og lærere. Lærernes fagspesifikke vaner ga ulike oversettelser av den nasjonale læreplanen, ut fra hvilket fag læreplanarbeidet skjedde i. Disse vanene hadde sitt opphav i fagets historiske særtrekk. De erfarings- og redskapsbaserte vanene hadde sitt opphav i lærernes praktiske erfaringer og bruk av redskaper. I alle gruppene fant jeg vaner som hadde *et opphav i nåværende og tidligere føringer eller i dominerende pedagogiske paradigmer*. Arbeidsplaner med mål, de innholdsorienterte tolkningene av læreplanen, forståelsen om metodefrihet og elevorienteringen er alle eksempler på slike. I disse vanene gjenfinnes føringer om en målstyrt undervisning og tidligere norske nasjonale læreplaners innholdsorienterte utforming. Her synliggjøres den tyske tradisjonen og prinsippet om tilpasset opplæring. Funn av kollektive vaner med opphav i nye og gamle føringer *utdyper forståelsen* av hvordan vaner utvikles, og antyder at vertikale føringer over tid bidrar til å forme lærernes vaner i læreplanarbeidet.

Nyere norsk forskning viser at lærerne i grunnskolen bruker mer tid på å samarbeide. De planlegger i fellesskap (Hodgson et al., 2010a; Oldervik, 2014), har en delt forståelse om metodefrihet (Hodgson et al., 2010a; Mausethagen, 2015) og velger læreverk i fellesskap (Bachmann, 2005; Skjelbred et al., 2005). Tidligere studier viser også at lærerne har lignende undervisningsmønstre på tvers av klasserom (Hodgson et al., 2012; Klette, 2007; Rønning, 2013). Andre studier viser at økt samarbeid utvikler kollektive «regler» (Irgens, 2009) og at disse kan begrense læreres individuelle handlingsrom (Little, 1990).

Funn av kollektive og fagspesifikke vaner som strekker seg utover skolen, støttes av Spillane og Burch (2006). De fant at faglæreres samtaler om undervisning på tvers av skoler varierte med faget, hvilket de forklarer med fagenes særtrekk. I tillegg forklarer Spillane og Burch (2006) delte vaner med de vertikale føringenes multidimensjonal utforming. Det betyr at fagene har ulike vertikale føringer. Både særtrekk og vertikale føringer gir fag ulike koblinger til sine omgivelser (Spillane og Burch, 2006). Rønning et. al. (2008) fant også faglige særtrekk i den norske læreplanen (LK06). Det styrker forklaringen om at fagspesifikke vaner har et opphav i eller inngår i den vertikale styringen. Bachmanns (2004) påvisning av hvordan læreres bruk av lærebøker varierer med fag, peker også i retning av fagspesifikke vaner på tvers av skoler.

Kollektive vaner med et historisk opphav utenfor skolen aktualiserer den historiske læreplanen som forklaring. Den vektlegger at modeller for læreplanarbeid og syn på kunnskap og læring fra tidligere reformanstrengelser blir værende i skolen, hvor de blir antatt å føre til

stabilitet og kontinuitet (Cuban, 1990). Vaner læres bort til nye lærere som den riktige måten å gjennomføre læreplanarbeidet på (Røvik et al., 2014), og de gjør lærernes verdenssyn velutviklet, kompakt og konsistent (Coburn, 2004). Dette gjør det krevende å endre dem (P. Aasen et al., 2015). Den historiske læreplanen bekrefter betydningen av tidligere vertikale føringer for det eksisterende læreplanarbeidet. Likevel får nåværende vertikale føringer og forventninger betydning. I denne studien finner jeg at vertikale forventninger om økt samarbeid mellom lærere og lærernes erfarte tidspress har bidratt til å utvikle de kollektive vanene i læreplanarbeidet.

Lokale føringer og lærernes handlingsrom

I studien fant jeg lokale og regulative føringer som ga strukturelle betingelser for lærernes læreplanarbeid. De detaljerte føringene fra skolelederne utvider forståelsen av lærernes handlingsrom og utfordrer den dominerende forståelsen av skoler som løst koblede organisasjoner. Føringene uttrykte hvordan skolelederne forstod og tok ansvar for elevenes måloppnåelse og resultater. Dette viser at det er tette koblinger mellom administrative beslutninger og læreplanarbeidet, og ledere som bruker vår tids gyldige og rasjonelle verdier som kvalitet, likhet og resultater som argumenter.

Funnet av lokale føringer på de samme tematiske områdene på tvers av skoler supplerer forståelsen av sammenhengene mellom de lokale føringene og de nasjonale føringene. Det antyder at nasjonale føringer med høy intensitet har ført til utvikling av lokale føringer på konkrete områder. Skolenes lokale føringer var ulike i sitt detaljeringsnivå, i sin regulative utforming og i sitt samsvar med læreres vaner, samt i hvordan kontrollen av lærernes etterlevelse skjedde. De lokale føringene ga lærerne ulike handlingsrom for å ta i bruk vaner og pedagogiske erfaringer, og til å ta egne beslutninger om hvordan føringene skulle konkretiseres i praksis. Tydelige lokale føringer som eksempelvis felles arbeidsplaner på et årstrinn betyr et mindre fleksibelt og mer regelstyrt læreplanarbeid.

Den tradisjonelle oppfatningen er at lærernes pedagogiske handlingsrom gis av læreplanens utforming. Denne nyanseres av regulative, lokale føringer for læreplanarbeidet. De første resultatene fra evaluering av Kunnskapsløftet antydte få endringer i det lokale læreplanarbeidet (Dale et al., 2011). Disse ble forklart med læreplanens utforming (Rønning et al., 2008), lite konkrete nasjonale føringer og manglende lokal støtte til lærernes læreplanarbeid (Engelsen, 2008). Senere resultater har vist et redusert lokalt handlingsrom (Møller, Prøitz, Rye, & Aasen, 2013; Sivesind, 2012). Dette forklares med læreplanens

utforming, samt med kontroll- og vurderingsordningene (Karseth & Engelsen, 2013), økte nasjonale krav (Møller et al., 2013; Sivesind, 2012) og med mer lokal kunnskap om LK06 (Møller et al., 2013). Lærernes reduserte handlingsrom har ført til at undervisningen er blitt mål- og prestasjonsorientert. Det har skjedd på bekostning av dybdelæring og samtaler med elever (Rønning, 2013). Evalueringsresultatene finner, som jeg gjør i denne studien, at kravene til skolene har økt og blitt tydeligere, og kravene har redusert lærernes handlingsrom i læreplanarbeidet.

Mølstad (2015) viser i sin doktorgrad at norske læreres handlingsrom, i motsetningen til finske lærere, blir begrenset av *nasjonale tilleggsdokumenter*. De utdypet læreplanen og gir strukturelle betingelser og arbeidsvilkår for lærernes arbeid. Mølstad (2015) hevder at disse tilleggsdokumentene har større betydning for lærernes handlingsrom enn læreplanens utforming. Norske læreres læreplanarbeid handler om å iverksette og konkretisere den nasjonale læreplanen, i motsetning til finske lærere som skal utvikle den nasjonale læreplanen. Mausethagen (2013) støtter at læreplanarbeidet har fått klarere nasjonale rammer i Norge etter at LK06 ble iverksatt, men hun hevder at den lokale autonomi har økt. Aasen et al. (2012) finner imidlertid store variasjoner i hvorvidt skoleledere opplever å ha fått et større handlingsrom eller ikke. Sett i et lærerperspektiv, som jeg gjør i denne studien, framstår ikke den lokale autonomien som større.

Ledelse har vært et av satsingsområdene i norsk grunnskole etter Kunnskapsløftet (P. Aasen et al., 2012). Hvordan ledelse og lokal styring preger læreres handlingsrom, er imidlertid lite undersøkt (Dale et al., 2011). Vi vet at timeplaner utformet av rektorer gir føringer for læreres læreplanarbeid og undervisning (Imsen, 2003b). Mausethagen og Mølstad (2015) finner, som jeg gjør i denne studien, at det er blitt flere lokale føringer og de har en varierende utforming. Deres forklaring på de lokale føringenes multidimensjonale utforming er lokale forhandlinger på den enkelte skole. Regulative føringer gitt som pålegg og som reduserer lærernes handlingsrom, gjør at deres forklaring bare delvis er dekkende for denne studien.

Funn av *arbeidsplaner* med betydning for lærernes praksis støtter oppunder tidligere forskning. Arbeidsplaner var opprinnelig elevenes planer og et redskap for å fremme elevens selvstendighet (Klette, 2007), men Oldervik (2014) hevder de har blitt til lærernes verktøy for å håndtere forventninger og føringer. I tillegg beskriver hun rektorer med forståelser som ligner de lokale føringene denne studien finner. Arbeidsplanene har også blitt rektorenes verktøy for å håndtere vertikale forventninger. Bergem (2008) titulerer i sin doktorgrad arbeidsplanene som didaktiske kontrakter. De er sosiale teknologier hvor aktører blir

oppmuntret til å forbedre sin praksis gjennom planarbeidet (Moos, 2009), og aktørene handler deretter ut fra de selvdisiplinerende kontraktene som planene blir (Dean, 1999). Lærernes egenutformede kontrakter blir til styringsteknologier som gir føringer for undervisningen. Arbeidsplaner former, som Moos (2009) sier det, premisser for beslutningstaking. Sosiale teknologier har gjerne blitt forstått som myk eller normativ styring av skoler. Oldervik (2014) hevder at arbeidsplaner med mål har relasjoner til både hard og myk styring i utdanningssystemet. Funnene av regulative føringer for arbeidsplanenes utforming understreker deres relasjoner til hard styring.

Å bli ansvarliggjort for resultater er en passiv handling (Mausethagen, 2015). Ved å utforme lokale føringer tar derimot skoleledere et aktivt og synlig ansvar for elevenes måloppnåelse og for kvaliteten på lærernes læreplanarbeid. Føringene uttrykker hva skolelederne forstår som rett pedagogikk (Coburn, 2004), og funn av referanser til samfunnets moderne verdier i de lokale føringene gir skolene sosial legitimitet (J. W. Meyer, 2010). Endring av den nasjonale læreplanen og undervisning i tråd med samfunnets verdier er et velkjent fenomen (Cuban, 1990). Funnene i egen studie antyder at en forklaring på skoleledernes regulative føringer for lærernes handlingsrom er deres jakt på legitimitet. Den får de gjennom å synliggjøre at de tar forventningene på alvor.

Hvorvidt regulative føringer vil gi *varige endringer* av pedagogisk praksis, er teoretisk omdiskutert. Atskillige studier har konkludert med at læreplanreformer ikke gir de ønskede varige endringene (Cuban, 1990, 2013; Fullan, 2005; Spillane, 2004). En beslektet diskusjon i nyinstitusjonell forskningslitteratur er hvorvidt vertikale føringer skal gis normativt eller regulativt for å bli en del av praksis. Czarniawska og Sevón (2005) poengterer at føringer gitt med tvang endrer praksis, men de forsvinner eller endres når det kommer nye føringer (Coburn, 2004). Funnet som viser at lærere som reduserte sin bruk av tema- og prosjektarbeid, viser hvordan en regulativ føring kan endre lærernes pedagogiske praksis for en periode uten å bli bærekraftig og varig over tid. Datnow (2002) fant i en amerikansk undersøkelse at jo sterkere ledelsen i et skoledistrikt støttet et initiativ, jo mindre sannsynlig var et bærekraftig resultat. Jo tydeligere en reform var spesifisert, jo mer sannsynlig var det at modellen forsvant etter få år. Mer fleksible modeller overlevde i større grad, men samtidig observerte Datnow at fleksible modeller *“allowed educators to do very little in terms of reforms but still feel they were associated with a model”* (2002, p. 230). De regulative og delvis detaljerte føringene som er funnet i denne studien tyder på at norske skoleledere tenderer mot å gi tydelige føringer som er preget av tvang og som reduserer lærernes handlingsrom.

Forskningslitteraturen referert her, viser at dette vil endre praksis, men slike føringer er ingen garanti for varige endringer.

Endring av lærernes vaner og praksis

Både nasjonale og lokale føringer utfordret lærernes eksisterende vaner. Den dominerende forståelsen av vaner som barrierer i læreplanarbeidet og trege eller uforanderlige handlingsmønstre, blir nyansert av funnene som viser endringer i vaner og verdenssyn. I det følgende berøres endringer i lærernes elevorienterte vane og deres forståelse av metodefrihet og metodiske praksis. I tillegg blir lærernes redskapersvaner og vurderingspraksis, samt undervisning omtalt.

Lærernes elevorienterte vane ble utfordret av læreplanarbeidets endrede retning fra elev til mål og den nasjonale forventningen om en forsterket tilpasset opplæring, samt detaljerte føringer om hvordan det skal skje lokalt. Inkonsekvensen mellom lærernes *forståelse av metodefrihet* og deres pedagogiske praksis, antyder at ansvaret for elevenes måloppnåelse og resultater har fått lærerne til å velge metoder og arbeidsmåter som ga dem økt kontroll med elevenes arbeid. *Lærebøkene* ble brukt for få støtte og tips, og det antydes en omfattende bruk som heller er styrket enn svekket. Lærerne gjorde fagspesifikke vurderinger av bøkens temaer og oppgaver, men de valgte vekk kreative oppgaver. Dette var særlig tydelig i norskfaget. Valgene begrunnet lærerne med at kreative oppgaver var *lite effektive* for elevenes læring. Læring ble forstått som måloppnåelse, og det ble fremmet av lærernes undervisning.

Lærerne kontrollerte og valgte nye bøker med referanser til læreplanen. Bøkens nye utforming inspirerte lærerne til å prøve ut nye vurderingsformer og planleggingsformer. Vanen med å tolke den nasjonale læreplanen ut fra *innholdet* framstod som lite endret, men lærerne beskrev en økt bruk av *læreplanen*. I tillegg hadde deres *arbeidsplaner* utviklet seg. De hadde lokale, detaljerte mål som lærerne tok for gitt, og det var kommet til egne årsplaner i norsk. Lærerne hadde også endret sin *vurderingspraksis* og de lot, særlig i norsk, nasjonale kontroll- og vurderingsordninger prege både planer og praksis. I *undervisningen* etterlevde lærerne arbeidsplanenes momenter. Den var målstyrt og planstyrt, og lærerne forstod alle brudd med arbeidsplanen som tidstyver. Sammen med de styrkede kollektive handlingsmønstrene var lærernes vaner utviklet og endret, men det varierte hvilke som var endret og hvordan.

Samlet viser funnene at det lokale arbeidet med en ny læreplan hadde endret og utviklet lærernes vaner og verdenssyn. Fellesnevnerne for føringer som bidro til en utvikling av vaner, var at de *samsvarte* med lærernes erfaringer om uheldige konsekvenser for elevers læring. Eller føringene ble erfart som *nyttige* av lærerne i læreplanarbeidet eller i praksis. I tillegg ga føringer som kunne håndteres med *lærernes eksisterende vaner* eller som var en *del av kontroll- og vurderingsordningene* en utvikling. Lærernes vaner ble også utfordret når føringene var *regulative* og *detaljerte*, og når etterlevelse i læreplanarbeidet ble *kontrollert*.

Hargreaves (2001) poengterer hvordan målorienterte læreplaner endrer læreplanarbeidets retning. Lærere er vant til å planlegge undervisningen ut fra elevers behov og forutsetninger. De opplever det som unaturlig å la planlegging ta utgangspunkt i læreplanens abstrakte og vage mål fremfor i sin forståelse av elevene. Uerfarne lærerne erfarer arbeidet med å oversette målene til konkret undervisning som en kompleks oppgave. Hargreaves (2001) fant kun noen få erfarne lærere som håndterte målorienterte læreplaner med vage og omfattende mål. I Norge har lærere etterlyst mer spesifikke strukturer og flere detaljer som kan støtte dem i læreplanarbeidet med kompetansemålene i LK06 (Engelsen, 2008; Hodgson et al., 2010a). De håndterte ikke det handlingsrommet som LK06 ga dem som ny nasjonal læreplan.

Den dominerende forståelse av lærebøker som en begrensning i læreres arbeid med den nasjonale læreplanen, får på den ene siden støtte av denne studien og av andre undersøkelser. Lærebøker fordelte de treårige kompetansemålene i LK06 mellom årstrinn, og lærere la vekk lokale læreplaner som ikke samsvarte med bøkene (Hodgson et al., 2010a). Tradisjonelt blir læreres bruk av lærebøker forklart med læreplanens utforming (Dale et al., 2011; Engelsen, 2008; Sigurgeirsson, 1992). Diffuse læreplaner som ikke dekker lærernes behov for støtte, gir lærebøker og andre redskaper større plass (Engelsen, 2008; Hodgson et al., 2010a; Rønning et al., 2008). Læreres bortvalg av bøkens kreative oppgaver og arbeidsmåter fordi de er ressurs- og tidkrevende, finner også støtte i forskningslitteraturen (Heyerdahl-Larsen, 2000; Rønning et al., 2008). Flere enn meg antyder også en økt bruk av lærebøker i lærernes tolkningsarbeid etter LK06 (Hodgson et al., 2012; Kunnskapsdepartementet, 2013).

På den andre siden viser funnene at bøkene muliggjør en utvikling av læreplanarbeidet. I forskningslitteraturen blir læreres bruk av lærebøker forklart med de organisatoriske prinsippene og den hjelpen de tilbyr lærere for å håndtere forventninger (Carlgren, 1999). Bøkene endrer seg med læreplanen og gir muligheter til å utvikle praksis (Bachmann 2005). Støtten som finnes i bøkene og bøkens koblinger til læreplanen oversees når lærebokstyring blir hovedforklaringen på hva som beskrives som manglende læreplanstyring.

Kontroll- og vurderingsordningers betydning for pedagogisk praksis er et annet velkjent moment (Leer, 2009; Rowan, 2006; Wilson, 2007). På hvilke måter de innvirker på de ulike delene av lærernes pedagogiske praksis, er mer omdiskutert. Spillane og Jenning (1997) konkluderer med at lærere følger *tydelige retningslinjer* for undervisning og vurdering, men også at det er lettere å utforme tydelige retningslinjer for «overflatiske» deler enn for mer krevende deler. I tråd med mine funn fant Hodgson (2010b) at lærere hadde endret vurderingspraksis etter LK06. Samtidig fant de at lærere opplevde at vurderingen tok tid fra undervisningen. Vinge (2014) viser, som jeg gjør i denne studien, at lærernes vurdering framstår som tydeligere for elevene, men hevder også at kompetansemål der det er lett å vurdere måloppnåelse, får stor plass og ensretter undervisningen. Hodgson (2010b) advarer mot de konsekvensene en vurderingspraksis preget av å teste elevenes måloppnåelse i begrensede læringsmål kan ha for elevers helhetlige dybdelæring.

I likhet med mine funn finner flere forskere at lærerne tolker læreplanen med sin innholdsorienterte tolkningsvane. Lærere ser ikke at LK06 gir færre føringer for innholdet enn tidligere nasjonale læreplaner (Andreassen, 2014; Rønning et al., 2008). Funnet av lærere som forstår metodefrihet som å ikke bli pålagt bruk av konkrete metoder, bekreftes også av flere (Mausethagen, 2015; Rønning et al., 2008). Inkonsekvensen mellom lærernes verdenssyn og deres metodiske praksis kan forklares med at lærerne har gått tilbake til gamle vaner. Tidligere føringer om elevaktivitet, tverrfaglighet og tema- og prosjektarbeid har ikke blitt institusjonalisert i lærernes verdenssyn og vaner, og føringenes nåværende normative utforming har dempet presset (Imsen & Ramberg, 2014). Skrøvset (2014) hevder at det skjer på grunn av manglende politisk tro på at arbeidsmåter som tema- og prosjektarbeid vil styrke de grunnleggende ferdighetene. Andre forskere har vist at kompetansemålenes aktive verb og de grunnleggende ferdighetene gir metodiske føringer (Andreassen, 2014; Hodgson et al., 2012; Karseth & Møller, 2014). Dette kan indikerer at *noen metodiske tolkninger av kompetansemålene er riktige enn andre* (Andreassen, 2014), noe som samsvarer med funnene i denne studien.

En velbrukt forklaring på læreres dilemmaer i læreplanarbeidet er læreplanens *motstridende forventninger* (Engelsen, 2009; Sigurgeirsson, 1992). LK06 forventer både en mangfoldig, variert og tilpasset undervisning, og lærere som tar ansvar for elevers måloppnåelse. Flere forskere har vist hvordan læreres handlingsrom i læreplanen minsker når det stilles eksterne, standardiserte krav til undervisningen (P. Aasen et al., 2015, p. 419), og når det nasjonalt legges strukturelle vilkår for lærernes arbeid (Mølstad, 2015). Nasjonale aktører har en

forståelse av det skolebaserte læreplanarbeid som en delegert oppgave som skal løses, konkretiseres og iverksettes lokalt (Møller et al., 2009). Denne oppgaven gis med retningslinjer. De blir regler i læreplanarbeidet som begrenser handlingsrommet, og bidrar til å endre læreres vaner.

Lærere tilpasser og etterlever føringer

I studien fant jeg lærere som oversatte de nasjonale og lokale føringene med å *tilpasse* dem og lærere som oversatte føringene med å *etterleve* dem. Begge oversettelsene utfordrer de tradisjonelle konklusjonene om symbolske endringer og stabilitet i læreplanarbeidet.

Føringene lærerne tilpasset eller etterlevde hadde det til felles at de hadde en regulativ utforming. De føringene lærerne tilpasset, manglet samsvar med deres eksisterende vaner og verdenssyn og pekte mot en praksis lærerne ikke hadde et eierskap til. Lærerne hadde praktiske, didaktiske og eller pedagogiske innvendinger mot føringen. Deres argumenter uttrykte deres vaner og verdenssyn, men de pekte også på ikke-intenderte konsekvenser av føringene i praksis.

Føringer lærerne etterlevde, var en del av kontroll- og vurderingsordningene eller utgjorde strukturelle betingelser i læreplanarbeidet. Enkelte av disse føringene ble introdusert til lærerne på måter som ga dem tid og mulighet til å danne seg en dypere forståelse av den nasjonale læreplanen. For slike føringer erfarte lærerne at etterlevelse resulterte i en bedre pedagogisk praksis. De forenklet lærernes videre læreplanarbeid, eller de reduserte uheldige konsekvenser ved lærernes eksisterende praksis for elevers læring. Vaner og føringer kan forsterke hverandre når etterlevelse betyr at lærerne får støtte, eller når føringen samsvarer med lærernes praktiske erfaringer.

Basert på denne studien vil jeg antyde at lærernes behov for støtte og deres usikkerhet om hva som forventes, ofte handler om å få muligheter til å gjennomføre et læreplanarbeid med en ny nasjonal læreplan. Lærere trenger en *dypere* forståelse av nye nasjonale læreplaner, og hvilke konsekvenser de vil få for elevene, for deres arbeidsbyrde og for deres eksisterende vaner i læreplanarbeidet. De trenger *tid* til å gjennomføre prosesser og tilegne seg kompetanse. Det skjer når de får snakke om praktiske, didaktiske og pedagogiske konsekvenser av de lokale og vertikale føringene. Slik *utvikler* lærerne sin translasjonskompetanse i nye nasjonale læreplaner.

Coburn (2004) hevder at læreres vanligste respons på eller oversettelse av vertikale føringer er å assimilere dem inn i sin eksisterende pedagogiske praksis. I hennes modell omfatter det både de føringene lærerne etterlevde og de lærerne tilpasset. Hun vektlegger særlig den betydningen føringens intensitet har og på hvilke måter lærerne får jobbe med en føring, samt føringens samsvar med lærernes vaner.

Både vaner og føringer ga som er sett i denne studien, «regler» for lærernes oversettelser. Tradisjonelt har vaner blitt forstått som å gi regler som sikrer kontinuitet og fører til oversettelser preget av stabilitet, mens føringer har blitt forstått som å gi regler og oversettelser som sikrer endring og utvikling. Den tradisjonelle forståelsen overser at regler, enten utspringet er en vane eller føring, både kan begrense og utvikle lærernes oversettelser. Lærerne begrenset eget handlingsrom når reglene ga støtte og avklarte krav i læreplanarbeidet, og de tok et større handlingsrom når reglene inspirerte og ga dem en økt forståelse. Denne tradisjonelle forståelsen nyanseres når funnene viser at både vaner og føringer kan gi oversettelser som fremmer stabilitet og oversettelser som fremmer utvikling.

Bachmann (2005), Røvik (2014) og Coburn (2004) *todeler* derfor den kompetansen som trengs for å gjennomføre et lokalt arbeid med en nasjonal læreplan. Røvik (2014) beskriver dette med begrepet *translasjonskompetanse*, det vil si hvordan oversettelser av læreplaner krever kunnskaper om både læreplanen og om praksisen den skal brukes i. Coburn (2004) påpeker hvordan vertikal styring vektlegger resultatene, mens lærere vektlegger hvilke praktiske og organisatoriske konsekvenser styringen får i praksis. Bachmann (2005) hevder at lærere i debatten om utvikling av skoler forholder seg til de skolepraktiske diskursene, mens implementering og kompetanseheving forholder seg til diskursene blant nasjonale myndigheter og skoleeiere. Studiens funn antyder at kunnskaper om den nasjonale læreplanen og dens styringsverktøy dominerer i læreplanarbeidet på bekostning av kunnskaper om praksisen de skal brukes i.

Implikasjoner av studiens funn

Funnene i denne studien har teoretiske implikasjoner for kategorisering av oversettelser og for forståelsen av skoler som organisasjoner, mens de lokale føringene og de kollektive vanene utvider forståelsene om læreres samarbeid og deres handlingsrom i læreplanarbeidet og undervisningen. Ikke minst nyanserer resultatene hvordan styring virker i skolens praksis.

Utvikling av de teoretiske modellene

Lærernes tendens til å etterleve vertikale føringer i sitt læreplanarbeid, utfordrer kategoriene i de teoretiske modellene for oversettelser. Funnene viser at det er behov for en kategori som beskriver *etterlevelse* av vertikale føringer. I Coburns typologi havner disse føringene i kategorien å assimilere. Denne er utydelig på når en føring blir tilpasset læreres eksisterende læreplanarbeid og når lærerne etterlever føringen. I Røviks modell plasseres etterlevelse i kategorien å kopiere. Den synliggjør ikke forskjellene mellom de oversettelsene som får en betydning for pedagogisk planlegging og praksis, og de som framstår som symbolske endringer. Fraværet av en kategori for etterlevelse av vertikale føringer henger antakelig sammen med det nyinstitusjonelle perspektivets utydelige beskrivelser av makt, og dets vegring mot å undersøke bruk av tvingende krefter i styring. De eksisterende modellene blir dermed utydelige på hvilke av lærernes oversettelser som skjer som følge av en vertikal og regulativ styring. I denne studien har jeg avdekket svakheter i modellenes kategorier og vist behovet for supplere dem med en kategori for etterlevelse av føringer.

Funnet av regulative føringer utfordrer også den dominerende teoretiske forståelsen av skoler som løst koblede organisasjoner. Både lokale og nasjonale føringer gir tydelige og konkrete retningslinjer for det som inngår i skolers tekniske kjerne. Konsekvensene de får for pedagogisk praksis, gjør skoler til organisasjoner hvor det er tette koblinger mellom administrasjon og praksis eller mellom ledelse og læreplanarbeid. På hvilke områder disse koblingene er tette eller løse, er i utgangspunktet et empirisk spørsmål. Lokale føringer som forsterket nasjonale føringer på konkrete områder på tvers av skoler, sannsynliggjør at det på disse områdene er tette koblinger mellom føringer og praksis.

Samarbeid og handlingsrom

De lokale føringene i det lokale arbeidet med læreplanen påvirket og influerte lærernes pedagogiske verdenssyn og vaner. Slike strukturelle betingelser for læreplanarbeidet er ikke et nytt fenomen, men i denne studien fant jeg at ansvarliggjøring for måloppnåelse bidro til at skolelederne utviklet regulative og detaljerte føringer som var tett på lærernes pedagogiske planlegging og praksis. Føringene ansporet lærerne om å samarbeide gjennom å forvente at de tok et felles ansvar for å sikre undervisningens kvalitet og for utforming av de lokale planene. Dette impliserer at de lokale føringene bidro til en utvikling av kollektive vaner og et felles læreplanarbeid, hvilket utfordrer den utdanningspolitiske diskusjonen om manglende samarbeid mellom lærere.

Kollektive vaner og handlingsmønstre formet også lærernes translasjonskompetanse i læreplanarbeidet. For pedagogisk planlegging og praksis innebærer kollektive vaner at læreplanarbeidet er et felles arbeid og har delte regler, hvilket reduserer lærernes handlingsrom. Kollektive vaner og økt samarbeid mellom lærere er som kjent ingen garanti for et kvalitativt bedre læreplanarbeid, siden samarbeidet kan ta u hensiktsmessige former (Hargreaves, 1996; Irgens, 2009). Konsekvensene av de detaljerte lokale føringene for pedagogisk planlegging og praksis er i denne studien tosidige. De ga støtte og avklarte lærernes usikkerhet om forventninger til læreplanarbeidet, men de begrenset også lærernes didaktiske og pedagogiske handlingsrom ved å fremme sterke kollektive vaner som ble «regler» som standardiserte læreplanarbeidet og gjorde undervisningen enkeltfaglig og tradisjonell.

Funnet av lokale føringene som forsterket de vertikale føringene på de samme områdene, viser at det ikke var tilfeldig hvilke føringene skolelederne ga for læreplanarbeidet. I denne studien fant jeg fire områder. Disse var å *fremme læreplanstyring eller minske lærebokstyring, utforming av arbeidsplaner, lokale læreplaner og tilpasset opplæring*. Dette impliserer at noen lokale føringene er tilpasninger eller endringer som blir oppmuntret i den vertikale styringslinja. Disse får en særskilt plass i læreplanarbeidet, siden tiltak på disse områdene gir skoler sosial legitimitet. Samtidig delegitimerer de det ansvaret skoler har for andre mål. Utdanningssystemets maktstrukturer har tette bånd til slike områder i læreplanarbeidet. Dette tydeliggjør at det er behov for en bevissthet rundt slike «skjulte» maktstrukturer i den vertikale styringen og deres innvirkning på planlegging og praksis.

Nyansering av debatten rundt lærebøker

De motsetningsfulle funnene av lærebøker som ga støtte og inspirerte lærere og lokale føringene for å begrense læreres bruk av lærebøker, impliserer et behov for å nyansere en dikotom forståelse. Undervisningen er ikke nødvendigvis verken lærebokstyrt eller læreplanstyrt. Samtidig framstår læreres bruk av lærebøkene som styrket, men det innebærer ikke at det er bøkene som er de konservative kreftene i læreplanarbeidet. Blant annet er elevens forventninger til læreres bruk av lærebøker delvis konservative, og de bidrar til å gjøre endring av læreres praksis krevende (Cuban, 1990). I tillegg har den nasjonale læreplanen en utforming som gir lærerne lite støtte i læreplanarbeidet. Lærebokvanene styrte deler av læreplanarbeidet, og de ga lærerne hjelp til å håndtere forventninger og ansprett utvikling av det eksisterende læreplanarbeidet. Bachmanns (2005) undring over at gjentatte påvisninger av

lærebokas sentrale plass i læreplanarbeidet ikke får betydning for utforming av vertikale føringer er betimelig, og St. meld. nr. 30 *Kultur for læring* (2003- 04) påpeker de mulighetene som ligger i å bruke læreverk for å utvikle lærernes arbeid.

Sentral maktutøvelse i lokal forkledning

Flertallet av de lokale føringene som jeg fant i denne studien, har en regulativ utforming. Det impliserer at den hierarkiske modellen for implementering av den nasjonale læreplanen er virksom. Lærernes lokale arbeid med læreplanen framstår som en oppgave som har tydelige rammer. Det lokale arbeidet med læreplanen er bare desentralisert så lenge lærerne og skolene overtar de gyldige verdiene og normene. Disse utgjør en lang liste over indikatorer som lærernes lokale planer blir forventet å ivareta og som lærerne stilles til ansvar for (Moos, 2009). Staten har med dette styringsverktøyet delegert et ansvar for en oppgave og ikke makt til skoleeiere, skoler og lærere (N. Sandberg & Aasen, 2008). Dette ansvaret bygges inn i det lokale læreplanarbeidet, og særlig arbeidsplanene uttrykker lærernes ambisjoner for elevene. Samtidig standardiserer de lærernes pedagogiske praksis. Arbeidsplanenes synlighet forsterker både lærernes selvdisiplinering og undervisningens planstyring. Sosiale teknologier som arbeidsplanene er «powerful but silenced forms of power» (Moos, 2009, p. 88).

En konsekvens av å basere læreplanarbeidet på en hierarkisk logikk, er at «energien» i oversettelsene blir svakere jo nærmere pedagogisk praksis man kommer. Energien og kreativiteten i et læreplanarbeid kommer fra lærernes deltakelse i prosessene. Bjørnsrud (1993) fant i evaluering av lokalt læreplanarbeid med M87 at dette krever styring med rom for deltakelse og utvikling av et eierforhold. Paradokset er at kun et fåtall av læreplanreformene gir lærere muligheter til å tilegne seg en dypere forståelse av endringene (Fullan, 2005; Spillane, 2004).

Konsekvenser av resultat- og vurderingsfokus

Funn av lærere som erfarte at deres didaktiske og pedagogiske dilemmaer med å oversette en målstyrt læreplan til praksis hadde liten plass i læreplanarbeidet, har utdanningspolitiske implikasjoner for den nasjonale læreplanen. Når resultatet av et lokalt arbeid med læreplanen blir et læreplanarbeid som vektlegger måloppnåelse og handler om å etterleve og tilpasse føringer, kan dette arbeidet bli mindre viktig for lærere. Det impliserer at den nasjonale lærerplanens rolle som styringsverktøy reduseres. Framover vil trolig regulative lokale føringer som forsterker de nasjonale føringene, sammen med de nasjonale kontroll- og

vurderingsordningene, være mer sentrale i læreres pedagogiske praksis enn utformingen av og innholdet i den nasjonale læreplanen.

Lokale, regulative og delvis detaljerte føringer impliserer en pedagogisk praksis med tydeligere standarder, mindre rom for faglige særtrekk og færre tilpasninger til klasser og elever med ulike forutsetninger. For *tilpasset opplæring* ga de lokale føringene lærerne *et mindre rom* for alternative vurderinger og muligheter til å velge andre pedagogiske og didaktiske tilnærminger. Det impliserer en smal tilnærming til undervisning generelt og tilpasset opplæring spesielt. De lokale føringene kvalitetssikrer undervisningen og opplæringen, men de reduserer lærernes frihetsgrader gjennom å standardisere utformingen av de lokale planene og undervisningen. Bruken av tredelte kjennetegn på måloppnåelse reiser spørsmål om vurderingsformen utfordrer intensjonene til prinsippet for tilpasset opplæring, og bidrar til å endre lærernes forståelse av hva prinsippet betyr. Konsekvensen er at opplæringen tilpasses elever som faglig ligger midt på treet.

Skoleledere som ikke forstår hvorfor lærere med metodefrihet gjennomfører en tradisjonell og lite variert undervisning, er en annen praktisk konsekvens. De ser ikke at lokale og nasjonale føringer begrenser lærernes metodefrihet. Ansvarer blir lagt på læreres manglende kompetanse, deres «gamle» vaner eller motiver for å unngå endringer. Ulike tiltak har dermed konsentrert seg enten om lærernes manglende kompetanse eller om å iverksette mer regulativ og detaljert styring. Denne studien viser at ansvarliggjøring for måloppnåelse og de andre kontroll- og vurderingsordningene sammen med regulative lokale føringer gir andre forklaringer på fraværet av de *ønskede* endringene enn lærernes vaner.

Styringsmessige dilemmaer

Utdanningspolitisk får funnene betydning når lærernes læreplanarbeid handler mer om strukturelle og institusjonelle betingelser og hvordan disse fordeler ansvar og myndighet, og mindre om lærernes kompetanse og læreplanens utforming. Når læreplanreformer handler om strukturelle vilkår og styring fremfor lærernes evne til å oversette den nasjonale læreplanen og ivareta elevenes faglige og metodiske progresjon, er det nødvendig å løfte fram og undersøke det som Taba (1962) understreker i sin klassiker om læreplaners teoretiske grunnlag.

”It is especially important that the theoretical aspects of curriculum development be re-examined because of the strong tendency to assume that the theoretical foundations of our current curriculum are sound and that the difficulties occur chiefly in translating theory into practice (p v preface)”

Oppmerksomheten må rettes mot LK06 sine motstridende forventninger til lærerne og ikke minst dens styringslogikk. Min studie av lokalt arbeid med en nasjonal læreplan aktualiserer dermed Ben-Peretz (1990) sine tre læreplanproblemer. Det første tar opp hvor detaljert innhold en nasjonal læreplan skal ha, eventuelt hvor lite detaljert innholdet kan være. Det andre handler om hvordan en læreplan skal tilpasses ulike elevforutsetninger og det tredje tar opp læreplanens balanse mellom lærerautonomi og læreplanstyring. Disse dilemmaene er ikke nye med LK06, men de gjør seg gjeldende i lærernes læreplanarbeid.

Lokalt arbeid med læreplanen som styringsverktøy

Intensjonen bak lokalt arbeid med den nasjonale læreplanen i Kunnskapsløftet var å fremme et lokalt og profesjonelt ansvar hos kommuner og lærere for elevers måloppnåelse. Desentralisering av læreplanarbeidet til det lokale nivået var derfor en uttalt strategi. Studiens funn viser at denne desentraliserte strategien har influert og endret lærernes vaner og pedagogiske praksis. Isolert sett ga det lokale arbeidet med den nasjonale læreplanen symbolske lokale læreplaner. Lærernes eksisterende vaner ga bedre støtte, og det monoorienterte læreplanarbeidet som styringsverktøyet fremmet, ivaretok ikke fagspesifikke særtrekk. Samtidig finner jeg i denne studien arbeidsplaner med mål og flere lokale planer i norsk enn i samfunnsfag. Lærerne har tatt i bruk nye vurderingsformer, og undervisningen var planstyrt. Samlet tydeliggjør funnene at styringsverktøyet har bidratt til å endre praksis.

Tidligere skolebasert læreplanarbeid har vært drevet av en demokratisering av læreplanens innhold og en myndiggjøring av lærere eller elever (Marsh, 2010). Slike verdier er ikke den sentrale drivkraften i det skolebaserte læreplanarbeidet som er undersøkt i denne studien. I dette lokale arbeidet med læreplanen har myndighetene delegert ansvaret for en oppgave til skoler og lærere, som består i å konkretisere og iverksette læreplanen lokalt slik at elevene når kompetansemålene. Verktøyet har ikke delegert makt eller myndighet til det lokale nivået (Møller et al., 2009), og nasjonale tilleggsdokumenter har forsterket læreplanarbeidets logikk og de didaktiske avveiningene slik at de er innrettet mot samfunnets forventninger om måloppnåelse (Mølstad, 2015). Verktøyet er preget av hva Rowan (2006) kaller utformingen til kontroll- og vurderingsordningene, og deres tydelige regler har fått betydning for læreplanarbeidet. Det bidrar til å redusere lærernes lokale handlingsrom, og læreplanarbeidets endrede retning fra å ha fokus på elever til fokus på mål gir lærerne et annet manus for deres lokale arbeid med læreplanen enn i tidligere skolebasert læreplanarbeid.

Det endrede manuset bekreftes i denne studien av lokale føringer med en regulativ og delvis detaljert utforming som gir tette koblinger mellom administrative og pedagogiske beslutninger. Manuset underbygges av arbeidsplanenes endrede funksjon fra å være elevenes arbeidsplaner til å bli lærernes og rektorenes verktøy for å kvalitetssikre undervisningen, og som etterleves av lærerne i deres praksis i klasserommet. De lokale føringene eller standardene griper inn i lærernes pedagogiske handlingsrom og får lærere til å velge effektive undervisningsmetoder og arbeidsmåter som gir kontroll med elevers «læring». Styringsverktøyet har bidratt til å endre både lærernes institusjonaliserte handlingsmønstre og deres omgivelser. Det er en del av en læreplanreform som har konsepter som påvirker hva lærere gjør, og hvordan de ser på seg selv (Ball, 2003).

Det lokale arbeidet med den nasjonale læreplanen foreskriver en hierarkisk kjede for oversettelsene. Styringsverktøyet vektlegger en gradvis konkretisering av kompetansemålene og har en forståelse av hvordan målene skal tilpasses konteksten og leveres lokalt. Det har en ovenfra og ned tilnærming, og det fremmer et instrumentelt og teknokratisk læreplanarbeid. Lærerne gis et begrenset lokalt handlingsrom for å oversette den nasjonale læreplanen. Det begrenser deres muligheter til å ta i bruk forskjellige didaktiske tilnærminger og til å drive et pedagogisk nytenkende arbeid. De skal iverksette og ikke utvikle den nasjonale læreplanen. En ikke-intendert konsekvens er at lærernes arbeid med læreplanen skjedde med læreplaner i fag og ikke i lys av den generelle delen av den nasjonale læreplanen eller ut fra prinsippene.

Tydelige lokale standarder er effektive til å endre overflatiske deler av undervisningen, men de er mindre egnet til å endre de krevende delene av opplæringen. En annen ikke-intendert konsekvens av styringsverktøyet er at de av målene i læreplanen som det er lettere å utforme standarder for, får mer undervisningstid når skoler og lærere prioriterer mellom fag og mål. Funnene i denne studien viser at det dreier læreplanarbeidet mot fagene som blir målt og de målbare delene i et fag. Det gir en smalere læreplan og en smalere praksis i skoler som legger mindre vekt på dannelse. Samlet sett peker funnene i retning av et læreplanarbeid som går mot det Young (2009) kaller deprofesjonalisering. Dette er en følge av de kollektive vanene og standardene for de lokale planene. De gir, med lokale variasjoner, et mindre rom for profesjonelt skjønn.

Å endre pedagogisk praksis i ønsket retning gjennom detaljert, regulativ styring reiser et spørsmål om hvor *detaljert* både den nasjonale og den lokale styringen vil bli. Moos (2009) antyder at de lokalt utarbeidede didaktiske kontraktene i større grad vil bli laget på utsiden av skolen, mens Engelsens (2016) undrer seg over om de nyeste føringene for lokalt arbeid med

læreplanen i Norge vil gi «kreative og profesjonelle lokale løsninger» (p. 57) i framtidens skole (Ludvigsenutvalget, 2015). Andre spørsmål er hvor varige endringer i praksis detaljerte føringer vil gi, og om den nasjonale læreplanen vil reduseres til de delene av læreplanen som føringene fremmer.

Den nasjonale læreplanen og det lokale arbeidet med læreplanen i Norge preges av hvordan nasjonale læreplaner og læreplanreformer utformes internasjonalt og av internasjonale tester. De gir forventninger om både læreplanens utforming og hvordan elevens resultater bør vurderes og kontrolleres. Det har bidratt til at Pisa og de nasjonale prøvene blir til en konkurranse mellom og rangering av skoler. Ifølge Ludvigsenutvalget (2014) er nye nasjonale læreplaner i andre europeiske land resultatorienterte og har kompetansemål. Utvalget trekker fram to vesentlige tendenser i de læreplanene som det har valgt å undersøke. Den ene er at læreplanene har tydeligere beskrivelser av innholdet enten i kompetansemålene eller i hva LK06 kaller hovedområdene, og den andre er nasjonale beskrivelser av kjennetegn på måloppnåelse på konkrete nivåer (Ludvigsenutvalget, 2014). Begge disse tendensene signaliserer en sentralisering av læreplanarbeidet og et mindre lokalt handlingsrom. Den første for hvilket innhold opplæringen skal ha, mens den andre gir nasjonale standarder for elevenes måloppnåelse.

For et framtidig lokalt arbeid med læreplanen kan disse internasjonale tendensene innebære at det skjer en intensivering av resultatens betydning. Nasjonale standarder for hvordan elevens læringsutbytte skal vurderes på konkrete nivåer og skoleeiere og skoler som har et juridisk ansvar for elevens resultater, vil styrke læreplanarbeidets resultatorientering. Det peker i retning av sterkere ledelse og flere lokale standarder i pedagogisk praksis. For å bruke Tabas (1962) modell, vil den vertikale akse mellom mål og vurdering dominere blant de didaktiske avveiningene. Den angloamerikanske tradisjonen vil sitte i førersetet, mens den tyske dannelsesstradisjonen og de didaktiske avveiningene mellom organisering og faglig innhold kan enten bli forvist til baksetet eller få mer detaljerte føringer.

9.3 Videre forskning

Studiens funn understreker behovet for mer kunnskap om hvordan ansvarliggjøring av lærere for elevens måloppnåelse preger deres planlegging og gjennomføring av undervisning. I tillegg peker den på et lite utforsket område som handler om hvordan ansvarliggjøring av skoleeier og skoleledere preger lærernes læreplanarbeid og praksis, samt hvilke relasjoner det er mellom de lokale og nasjonale føringene. De lokale og regulative føringene formet

lærernes handlingsrom og oversettelser av læreplanen, og fikk konsekvenser for undervisningens mangfold og variasjon. I et av fokusgruppeintervjuene stilte en av lærerne spørsmål om hvorvidt deres undervisning egentlig var blitt mer målstyrt, eller om den bare var blitt mer planstyrt. Læreplanarbeidet framstod som standardisert, og det bidro til å fremme overflatisk læring hos elevene. Det synliggjør behovet for ytterligere kunnskap om de lokale føringene og de kollektive handlingsmønstrene de fremmer og hvilke konsekvenser de får for læreplanarbeidet i andre fag enn de som er undersøkt her.

Innholdsorienterte mål har blitt antatt å orientere seg mot lærestoffet, mens de kompetanseorienterte målene i prinsippet skal innrettet seg mot hvordan kunnskap skal anvendes (Andreassen, 2014; Imsen, 2012). I denne studien var arbeidsplaner med ulike målformuleringer laget av lærere med en lignende pedagogisk praksis. Det viser behov for nærmere undersøkelser av hvilken betydning målformuleringer i lokale planer har for læreres orientering i deres pedagogiske praksis.

Hvilke konsekvenser en målstyrt undervisning får for tilpasset opplæring, er et annet område med behov for mer forskning. Ikke minst gjelder det hvor utbredt standardisering av tilpasset opplæring er, hvilke relasjoner en standardisert tilpasset opplæring har til lærernes undervisningsvurdering og hvilke konsekvenser det får for elevers læring. Synlige vurderingskriterier og elevenes forhandlinger med læreren om vurderinger framstår som relaterte fenomener. Hva vurderingskriterier, tredelt måloppnåelse og forhandlinger gjør med elevers læring og motivasjon, har en perifer plassering i denne studien og trenger mer oppmerksomhet.

Hvilke elever som blir premiert i forhandlingene, blir når forhandlingene framstår som elevenes mulighet for medvirkning i læreplanarbeidet, et vesentlig område for videre forskning. Antakelig har ikke alle elever de samme forutsetningene til å forhandle, og noen elever forhandler antakelig mer enn andre. Hvilke elever som forhandlet og fikk gjennomslag for sine meninger, kan ikke denne studien svare på. Individens forutsetninger til å forhandle om goder har ofte forklaringer som kjønn eller sosiale ulikheter. Eika (2006) sitt begrep om individer med svake røster som ikke evner å hevde sine rettigheter kan være gyldig også i klasserommet. En tredelt differensiering og vurderingspraksis kan være en mekanisme som bidrar til å øke sosiale ulikheter i samfunnet. Å ansvarliggjøre den enkelte eleven for valg av oppgaver og oppgavenivå fra arbeidsplaner, har blant andre Klette (2008) problematisert og knyttet til utfordringene om sosiale ulikheter mellom elever.

Utgangspunktet for denne avhandlingen var å utforske lærernes institusjonaliserte vaner, de vertikale føringene og oversettelsene som læreplanarbeidet resulterte i. Beskrivelser og forklaringer av hvordan kollektive vaner og lokale standarder preger et lokalt arbeid med læreplanen, belyser sentrale problemstillinger ved utforming og bruk av nasjonale læreplaner og iverksetting av læreplanreformer. Kunnskap om hvordan nye nasjonale læreplaner og idéer om læreplanarbeid implementeres og organiseres, har aktualitet for lærere, skoleledere, lærerutdanninger, administratorer og politikere. Hva som formidles til nåværende og framtidige lærere om deres handlingsrom i læreplanarbeidet, og hvilke strukturelle vilkår og forventninger som ligger i et lokalt arbeid med en nasjonal læreplan, er avgjørende hvis framtidig læreplanarbeid skal føre til ønskede og varige endringer av praksis.

Litteraturliste

- Aarre, T., & Helland, T. (2006). *Makt og Menneske. Samfunnskunnskap 8* (Vol. 1, opplag): Damm.
- Aasen, A. J., & Nome, S. (2005). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, P. (1994). Bærekraftig pedagogikk : pedagogiske og utdanningspolitiske utfordringer i velferdsstaten. In P. Aasen & O. K. Haugaløkken (Eds.), *Bærekraftig pedagogikk : identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Ad notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Aasen, P. (1999). Det sosialdemokratiske prosjektet. In A. O. Telhaug & P. Aasen (Eds.), *Både - og. 90-tallets utdanningsreformer i et historiskperspektiv*. Oslo: Cappelens Akademiske Forlag.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsform - et løft eller et løfte*. Retrieved from Oslo: NIFU, ILS, UiO.
- Aasen, P., Prøitz, T., & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99, 417-433.
- Alseth, B. (2004). Endret læreplan = endret matematikkundervisning? In K. Klette (Ed.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*: Universitetsforlaget.
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning og refleksjon. Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod* (2 ed.): Studentlitteratur.
- Andreassen, S.-E. (2012). *Hva skal kompetansemålenes åpne rom fylles med?* Paper presented at the FoU i praksis, Trondheim.
- Andreassen, S.-E. (2014). Lokale læreplaner - kunnskapsmonopol eller kompetansemeny? In K.-A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Eds.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (Vol. 1). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Angrosino, M., & Rosenberg, J. (2011). Observations on Observation. Continuities and challenges. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Qualitative reasearch* (Vol. 4, pp. 467-478): Sage.
- Asdal, F., & Justdal, H. (2006). *NB! norskboka 8*: Akademika.
- Bachmann, K. (2004). Læreboken i reformtider - et verktøy for endring. In G. Imsen (Ed.), *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K. (2005). *Læreplanens differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis*. (PhD), Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, NTNU, Trondheim.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Retrieved from Møreforskning. (62). Høgskulen i Volda
- Bachmann, K., Haug, P., & Myklebust, R. (2010). Med rett til å prestere. In E. Elstad & K. Sivesind (Eds.), *Pisa - sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K., Sivesind, K., Afsar, A., & Hopmann, S. (2004). Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler - deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis. Steinkjer: Høgskoleforlaget.
- Bakken, A. (2004). Nye tall om ungdom. Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 4(1), 83-91.
- Bakken, A., & Danielsen, K. (2011). *Gode skoler gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler*. Retrieved from Oslo:
- Bakken, J. (1971). *Synet på verdien av lærestoffet kontra arbeidsmåten*. (Hovedfag), Oslo, Universitet i Oslo.
- Bakken, J. (1973). Pedagogisk materialisme og pedagogisk formalisme i norsk folkeskole i vårt århundre. In E. Befring, T. Bergem, O. Evenshaug, D. Hallen, G. Handel, A. Nordborg, J. Osnes, K. Tveit, & L. Vislie (Eds.), *Pedagogisk perefieri - noen sentrale problemer*: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bamford, A. (2011). *Arts and Cultural Education in Norway*. Retrieved from
- Barbour, R. (1999). Are focus groups an appropriate tool for studying organizational change? In J. Kitzinger & R. Barbour (Eds.), *Developing Focus group Research. Politics, Theory and Practice*. London: Sage.
- Barbour, R. (2007). *Doing Focus Groups*: Sage Publications.
- Barnard, C. I. (1938). *The Functions of the Executive*: Havard University Press.
- Barnes, M., Clark, D., & Stephens, M. (2000). Assessment: The engine of systemic curricular reform? *Journal of curricular studies*, 32(5), 623-650.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter. Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. Albant State: University of New York Press.
- Berg, A. (2013). *Forhandlinger om store kroppar - hvordan overvekt og livet etter vektredduserende kirurgi håndteres*. (PhD), Nordland, Nordland.
- Bergem, O. K. (2008). *Individuelle versus kollektive arbeidsformer : en drøfting av aktuelle utfordringer i grunnskolen*. (PhD), Universitet i Oslo, Oslo.

- Bergem, O. K. (2009). *Individuelle versus kollektive arbeidsformer. En drøfting av aktuelle utfordringer i matematikkundervisningen i grunnskolen*. (Phd), Universitet i Oslo, Oslo.
- Bergem, O. K., & et. al. (2006). *Tidleg oppstart med nye læreplanar. Kartlegging av erfaringar med førebuing og iverksetjing*. Retrieved from
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966/2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Bibsys. (2017). Retrieved from <http://www.bibsys.no/om-bibsys/organisasjon/>
- Bjerrum Nielsen, H. (2009). *Skoletid. Jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, B. (1982). *Et studium i lærebøkernes didaktikk*. Retrieved from Oslo:
- Bjørnsrud, H. (1993). *M87 - mange erfaringer rikere: Prosjekt: læreplananalyse og erfaringsdokumentasjon om M 87*. Retrieved from NB/DEP.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Larsen, E. (2006). *Kontekst 8-10 Basisboken* (Vol. 5): Gyldendal undervisning.
- Bloom, B. S., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners*. New York Longmans.
- Bloor, M. m. f. (2001). *Focus groups in Social Research*. London: Sage.
- Bonde, E. (2001). *Moderne pedagogikk: teori og praksis ved Ringstabekk skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Boxenbaum, E., & Jonsson, S. (2008). Isomorphism, Diffusion and Decoupling. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, & R. Suddaby (Eds.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (pp. 78-98). Los Angel: Sage.
- Brinchmann-Hansen, Å. (1999). *Prosjekt- og problembasert læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Brunsson, N. (2002). *The organization and hypocrisy: talk, decisions and actions in organizations*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Bukve, O. (2012). *Lokal og regional styring: eit institusjonelt perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati. en studie av politisk oppseding i norsk skole*. (PhD).
- Carlgren, I. (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (2005). Konsten å sätta seg själv i arbete. In E. Österlind (Ed.), *Eget arbete - en kameleont i klassrummet. Perspektiv på arbetsätt från förskole till gymnasium*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Carlgren, I., Klette, K., Schanck, K., & Simola, H. (2006). Changes In Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301-326.
- Christophersen, J. (2004). Samfunnsfag. In K. Klette (Ed.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christophersen, J., Lotsberg, D. Ø., Knutsen, K., & Børhaug, K. (2003). *Evaluering av samfunnsfag i Reform97 Synteserapport*. Retrieved from
- Coburn, C. (2001). Collective Sensemaking about reading: How Teachers Mediate reading Policy in Their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145 - 170.
- Coburn, C. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77 (july), 211 – 244.
- Coburn, C. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 19(3), 476-509.
- Cronbach, L. J. (1955). *Text materials in modern education*. Urbana: Universty og Illinois Press.
- Cuban, L. (1990). Reforming Again, Again and Again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.
- Cuban, L. (1996). Curriculum stability and change. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook og research om curriculum. A project of the American Educational research Assosiation*. New York: Macimmilan Library Reference USA.
- Cuban, L. (2009). *Hugging the Middle. How Teachers teach in an Era of Testing and Accountability*: Teachers College Press.
- Cuban, L. (2013). Why so many structural changes in schools and so little reform in teaching practice? *Journal of Educational Administration*, 51(2), 109 - 125.
- Czarniawska, B. (2005). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Malmö: Liber.
- Czarniawska, B. (2011). Intoduction to the Special Themed Section: Fashion in Research and in Management. *Organization Studies*, 32(5), 599 - 602.
- Czarniawska, B. (2012). *Globale idéer og lokale oversettelser*. Forelesning. Tromsø.
- Czarniawska, B., & Joerges, B. (1996). Travels of ideas. In B. Czarniawska & G. Sevón (Eds.), *Translating organizational Change*. Berlin: Walter de Grueter.
- Czarniawska, B., & Sevón, G. (Eds.). (1996). *Translating Organizational Change*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Czarniawska, B., & Sevón, G. (Eds.). (2005). *Global ideas. How Ideas, Obejects and Practies travel in the Global Economy*: Liber & Copenhagen Business School Press.

- Dale, E. L. (Ed.) (2009). *Læreplan i et forskningsperspektiv*: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjoniseringer: En analyse av en læreplanreform*. Retrieved from Universitetet i Oslo:
- Dale, E. L., & Øzker, K. (2009). *Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger* (Delrapport 2). Retrieved from ILS, UiO, Ark.
- Danielsen, I.-J., Skaalvik, E. M., Garmannslund, P. E., & Viblemo, T. E. (2009). *Elevene svarer! Analyse av Elevundersøkelsen 2009*. Retrieved from Oxford Research AS
- Datnow, A. (2002). Can we transplant educational reforms, and does it last. *The Journal of Educational Change*, 3(3-4), 215-239.
- Dean, M. (1999). *Magt og styring i det moderne samfund* (K. Villadsen & I. Treebak, Trans.): Forlaget Sociologi.
- Den kulturelle skolesekken. (2011). Retrieved from <http://www.denkulturelleskolesekken.no/>
- Denzin, N. K. (1994). The Art and Politics of Interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*: Sage Publications.
- Diamond, J. B. (2007). Where the Rubber Meets the Road: Rethinking the Connection between High-Stakes Testing Policy and Classrooms instruction. *Sociology of Education*, 80(4), 285-313.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983/1991). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality. *American Sociological Review*, Reprinted in Powell and DiMaggio (eds.), *The new institutionalism in organizational analysis*, 48, 147 - 160.
- Eggen, A. B. (2009). Vurdering, evaluering og læreplaner som kunnskapsområde. In S. Dobson, A. B. Eggen, & K. Smith (Eds.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eika, K. H. (2006). *The differcult quality. Essays on human services with limited sovereignty*. (PhD), University of Oslo, Oslo.
- Elstad, E. (2009). Styring, ansvarliggjøring og ansvarsfraskrivelse. In E. L. Dale (Ed.), *Læreplanen i et forskningsperspektiv*: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som former vår skole. Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementering av Kunnskapsløftet og LK 06. In E. L. Dale (Ed.), *Læreplanen i et forskningsperspektiv*: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor?* (Vol. 6. utgave): Gyldendal akademiske.
- Engelsen, B. U. (2016). Skoleeiere og den lokale læreplanvirksomheten. *Bedre skole*.
- Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet - et endret kunnskapssyn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5.
- Eriksson-Zetterquist, U. (2009). *Institusjonell teori - ideer, moden, förändring*. Malmö: Liber AB.
- Erlingsdóttir, G., & Lindberg, K. (2005). Isomorphism, Isopraxism and Isonymism: Complementary or Competing Processes. In B. Czarniawaska & G. Sevón (Eds.), *Global ideas. How ideas, Objects and Practises travel in the Global Economy*. Malmö: Liber.
- Evensen, L. S., & Vagle, W. (2004). Hvordan står det til i norsk skriftlig? In K. Klette (Ed.), *Fag og arbeidsmåter i endring?Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Farstad, H. A. (2013). *Spredning av ideer mellom eksperter, politikk og praksis: En studie av frafallsdiskursen om norsk videregående skole*. (Master), NTNU, Trondheim.
- Film og Kino. (2009a). *Fighter*. Retrieved from <http://www.filmweb.no/skolekino/template/doSearch.jsp?eceExpr=&klasetrinn=8.+9.+trinn&fag=&emnerSelect=>
- Film og Kino. (2009b). *Læremateriell Fighter*. Retrieved from <http://www.filmweb.no/skolekino/incoming/article226158.ece>
- Film og Kino. (2009c). *Skolekinodag*. Retrieved from <http://www.kino.no/skolekinonytt/article221185.ece>
- Fiss, P. C., & Zajac, E. J. (2006). The symbolic management of strategic change: sensegiving via framing and decoupling. *Academy of Management Journal*, 49(6), 1173-1193.
- Forskrift til opplæringsloven Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring, § 3 C.F.R. (2006).
- Forskrift til Opplæringsloven. Lokalt gitt eksamen i grunnskolen, §§3-29 C.F.R. (2006).
- Foss, B. O., & Solhaug, T. (2007). *Tilpasset opplæring i nye læringsomgivelser*. Retrieved from
- Fossum, L. (2010). *Bedre skole*, 84.

- Frederici, R. A., & Wendelborg, C. (2013). *Analyse av data fra utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser i skolen. En helhetlig beskrivelse av læringsmiljøet*. Retrieved from Trondheim:
- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*: Thousand Oaks, California: Corwin Press, and Ontario Principals' Council.
- Gellner, C. N., & Hirsch, E. (2001). Introduction: Ethnography of organizations and organizations of ethnography. In C. N. Gellner & E. Hirsch (Eds.), *Inside organizations. Anthropologists at work*. New York, London: Berg.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36, 217-223.
- Goodlad, J., & et.al. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Company.
- Greenwood, R., Oliver, C., Suddaby, R., & Sahlin, K. (Eds.). (2008). *The SAGE Handbook of organizational institutionalism*. Los Angeles: SAGE.
- Grimmen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*: Universitetsforlaget.
- Gronmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. In H. Holter & R. Kalleberg (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2003). *Postmodern Interviewing* (1 ed.): Sage Publications.
- Haavelsrud, M. (1979). Introctrination or Politization through Text Book Content. *International Journal of Political Education*(3), 67-84.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerearbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*: ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2001). *Learning to change: teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in The Age of Insecurity*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hatch, M. J. (2008). *Organisasjonsteori. Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*: Abstrakt forlag etter avtale med Oxford University Press.
- Haug, P. (2004a). *Resultat frå evaluering av reform 97*. Retrieved from
- Haug, P. (2004b). Sentrale resultater fra evalueringa av Reform 97. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(4), 248-263.
- Haug, P. (2006a). Begynnarundervisning og tilpassa opplæring. In P. Haug (Ed.), *begynnaropplæring og tilpassa undervisning - kva skjer i klasserommet?* : Caspar Forlag A/S.
- Haug, P. (2010). Elevaktivitet. *Bedre skole*(2).
- Haug, P. (Ed.) (2006b). *Begynner opplæring og tilpassa undervisning - kva skjer i klasserommet*: Caspar Forlag A/S.
- Haukeland, I. H. (2009). *Lærebokas usikre framtid. En studie av brytningen mellom lærebok og digitale læringsressurser i skolepolitikk, pedagogikk og forlagene*. (Master), Oslo, Oslo.
- Helgøy, I., & Aars, J. (Eds.). (2008). *Flernivåstyring og demokrati*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helgøy, I., & Homme, A. (2004). Governance in primary and lower secondary education: comparing Norway, Sweden and England. *Notat Rokkansenteret*, 16, 33.
- Helle, L. (2004). *Ungdomsskolelæreren*: Universitetsforlaget.
- Heyerdahl-Larsen, C. (2000). *Læreboken - tvangstrøye eller helsetrøye? En teoretisk og empirisk framstilling av lærebokens rolle i undervisningen*. (Hovedfag(Master) Hovedoppgave i pedagogikk), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010a). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK 06*. Retrieved from Bodø: Nordlandsforskning.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010b). *Vurdering under Kunnskapsløftet. Lærernes begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis*. Retrieved from Bodø: Nordlandsforskning.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. Retrieved from Nordlandsforskning.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The Active Interview* (Vol. 37): SAGE Publications.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2001). *Handbook of constructionist research*: The Guilford Press.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, utgave 4, (2016).
- Høgmo, A., Solstad, K. J., & Tiller, T. (1981). *Skolen og den lokale utfordringen. En sluttrapport fra Lofotenprosjektet*. Retrieved from Universitetet i Tromsø.
- Hølleland, H. (Ed.) (2007). *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*: Cappelen akademiske forlag.
- Imsen, G. (1999). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. (2 ed.): Tano Aschoug.
- Imsen, G. (2003a). *Instrumenter til prosjektets "Læringsmiljøets betydning for elevene utbytte av skolen"*. Retrieved from Tapir akademisk forlag:

- Imsen, G. (2003b). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolens 4., 7., og 10. trinn*. Retrieved from Trondheim: NTNU. Tapir akademiske forlag.
- Imsen, G. (2004). *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2007). Styringsstrategier og likhetsidealer i norsk skole - i utakt? In H. Hølland (Ed.), *På vei mot Kunnskapsløftet, begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Imsen, G. (2012). Kompetansemål som læreplanlogikk. In A. G. Eikseth, C. F. Dons, & N. Garm (Eds.), *Utdanning mellom styring og danning. Et nodisk panorama*: Akademika Forlag.
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk* (5 ed.): Universitetsforlaget.
- Imsen, G., & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? *Sosiologi i dag*, 44(4), 11-37.
- Irgens, E., J. (2009). *Mellom individuell og kollektiv praksis Evaluering av "Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler" i Nord-Trøndelag*. Retrieved from Steinkjer: HINT. (62).
- Isnes, A. (2007). Læreplanverket i Kunnskapsløftet. In H. Hølland (Ed.), *På vei mot Kunnskapsløftet, Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Jahre, I. E. (2007). *Tilpasset videre leseopplæring. Læreres bruk av forskningsbasert kunnskap og forskningsbasert lokale læreplan på 5- 7. trinn i grunnskolen i en kommune*. (Master), Universitet i Oslo, Oslo.
- Jakobsen, T. B. (2004). *Legitimitetens logik. Institusjonelle dilemmaer i det sociale klagesystem*. København: Sociologisk Institut.
- Jakobsen, T. B. (2006). Institutionel etnografi - myter og logikker i moderne organisasjoner. In O. Berg & K. Villadsen (Eds.), *Sociologiske metoder. Fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier*.
- Jansson, B. K. (2010). Språkleg mangfold i samfunn og skole. In B. K. Jansson & S. Skjong (Eds.), *Norsk=Nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*: Samlaget.
- Johannessen, A., Natland, S., & Støkken, A. M. (Eds.). (2011). *Samarbeidsforskning i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, E. B. (Ed.) (1999). *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehough.
- Johnsen, S., Madsen, K., Sørvig, S., & Andreassen, S.-E. (2016). Verbene i kompetansemålene. *Utdanning, nr. 4/26. februar*, 40-41.
- Jordfald, B., Nyen, T., & Seip, Å. A. (2009). *Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidstidssituasjon*. Fafo 23. Retrieved from http://www.fafo.no/media/com_netsukii/20113.pdf
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, B., & Engelsens, B. U. (2013). Læreplanen for Kunnskapsløftet: Velkjente tråkk og nye spor. In B. Karseth, J. Møller, & P. Aasen (Eds.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, B., & Møller, J. (2014). Hit eit steg og dit eit steg - Et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2014(06).
- Kennedy, D., Hyland, A., & Ryan, N. (2007). *Writing and using learning outcomes: a practical guide*. Cork: University College Cork.
- Kennedy, K. J. (2010). Schoolbased Curriculum development for a new Times: A comparative Analysis. In E. H.-f. Law & N. Nieveen (Eds.), *Asian and European Perspectives on School-Based Curriculum Development*. Rooterdam, Boston, Taipei.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1).
- Kjærnsli, M. (Ed.) (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Retrieved from Oslo:
- Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. In K. Klette (Ed.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidbilder fra norsk grunnskole*: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen - et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*(4), 345-358.
- Klette, K. (2008). Når elevene får ansvaret for å forvalte egen ulykke. *Bedre skole*(1), 9-13.
- Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K., & Roe, A. (2008). *PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen. Rapport om forskningsprosjektet PISA+*. Retrieved from Oslo: Forskningsrådet. Kul. ILS, UiO.

- Knudsen, M., & Vinge, S. (2003). Infrastruktur og reformer i sykehusvæsenet. In F. Borum (Ed.), *Ledelse i sykehusvæsenet*. København: Handelshøjskolens forlag.
- Koritzinsky, T. (2000). *Pedagogikk og politikk i L 97. Læreplanens innhold og beslutningsprosesser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap Fagdidaktisk innføring* (3. utgave ed.): Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (Ed.) (1972). *Samfunnsfag og påvirkning: sju innlegg om samfunnsfagenes plass i norsk skole og om lærebøkernes ideologiske og politiske innhold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KS. (2014). Retrieved from <http://www.ks.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Meld. St. 20 (2012-2013) På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Andersen & J. Rygge, Trans. 2 ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*: Gyldendal Akademisk.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Det kongelige kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, (1996).
- Lagerstrøm, B. O. (2007). *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006*. Retrieved from
- Latour, B. (1986). The Powers of Association. In J. Law (Ed.), *Power, action and belief: a new sociology of knowledge?* London: Routledge and Kegan Paul.
- Latour, B. (1987). *Science in action: how to follow scientists and engineers through society*. Milton Keynes: Open University Press.
- Law, E. H.-f., & Nieveen, N. (Eds.). (2010). *Asian and European Perspectives on School-Based Curriculum Development*: Sense Publishers.
- Leer, L. G. (2009). *Vurdering av matematisk problemløsning. En studie av sammenhengen mellom problemløsning i læreplanen i matematikk og oppgavene som gis på eksamen*. (Master), Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park CA: Sage.
- Lindblad, S., Johannesson, I. A., & Simola, H. (2002). Education Governance in transition: an introduction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3).
- Little, J. W. (1990). The Persistence og Privacy: Autonomi and Initativ in Teachers' Professionals Relations. *Teachers College Record*, 91(4 Sommer 1990).
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Kunnskapsdepartement, (2006/2010).
- Lorentzen, S. (1986). *Ungdomsskolens samfunnsfag i historisk og kooperativt perspektiv (I - IV)*. (Filosofisk doktorgrad), Universitetet i Trondheim, Trondheim.
- Lorentzen, S. (1991). Demokratiske utdanningsidealer i den norske grunnskolen - fortid, nåtid og framtid. In B. Bjørndal, T. Harbo, & J. Haukaas (Eds.), *Levende fortid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lozitskaia, O. (2005). *Den språklige henvendelsen til unge lyttere. en praktisk analyse av programlederens prat i Petres program Pullover*. (Master), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Ludvigsenutvalget. (2014). *NOU 2014:7 Elevenes læring i framtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Regjeringen.
- Ludvigsenutvalget. (2015). *NOU 2015:8 Framtidens skole. Fornyselser av fag og kompetanser*.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2 utgave ed.): Gyldendal Akademisk.
- Læreplan i naturfag, LK06*. (2010). Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/NAT1-02>.
- Læreplan i norsk, LK06, 2008 utgaven for 5-7 årstrinn*. (2008). Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/NOR1-02/Hele/Kompetansemal/etter-7.-arstrinn>.
- Læreplan i samfunnsfag etter 7. årssteg*. (2010). Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/SAF1-02/Hele/Kompetansemal/etter-7.-arssteget>.
- Læringsmiljøsenretet. (2011). Respekt. Retrieved from <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/respekt/>
- Lødding, B., & Borgen, J. S. (2008). *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Retrieved from Oslo: http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/karriereveiledning_i_overgangen_mellom_ungdomsskole_og_videregaaende_opplaering
- Löfström, C. (2003). *Hur Posten blev företag. Om reformer och översättning av ideer*. (PhD), Göteborg University, Göteborg.
- Løvlie, L. (2004). Læreplanen 2006 - fra enhetsskole til ensrettingsskole. *Bedre skole*, 4.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1983). Organizing political life. What administrative reorganization tells us about government. *American Political Science Review*, 77, 281-296.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the woeld system: the emerge of multisited ethnography. *Ann Rev Anthropol*(42), 95-117.

- Marsh, C. J. (2010). Re-examing the conceptual models for school-based curriculum development. In E. H.-f. Law & N. Nieveen (Eds.), *Schools as Curriculum Agencies. Asian and European perspectives on School-Based Development*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense publisher.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing Qualitative Research*: Sage Publications.
- Mausethagen, S. (2013). *Reshaping teacher professionalism. An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability*. (Phd), Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til læreprofesjon og lærerarbeidet*: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *NordStep Nordic Journal of studies in Educational policy*, 1.
- Meyer, H.-D., & Rowan, B. (Eds.). (2006). *The New Institutionalism in Education*. Albany: State University of New York Press.
- Meyer, J. W. (2010). World Society, Institutional Theories and the Actor. *Annu. Rev. Sociol.*, 36, 1-20.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organization: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340 - 363.
- Mik-Meyer, N., & Villadsen, K. (2007). *Magtens former. Sociologiske perspektiver på statens møte med borgeren*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mikkelsen, R. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land Civic Education Study Norge 2001*. Retrieved from Oslo:
- Miller, G., & Dingwall, R. (1997). *Context & Metod in Qualitative Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Mintzberg, H. (1995). Strategisk planlægging i et nyt lys.1.del: Faldgruber og vildfarelser. *Ledelse i dag*(16).
- Monsen, L., & Ålvik, T. (1980). *Læreplanutvikling i samfunnsfag Rapport nr. 2 Forløpet av prosjektet*. Retrieved from
- Moos, L. (2006). Fra politiske demokratidiskurser til markedsorienterte effektivitetsdiskurser. *Nordisk pedagogik*, 4.
- Moos, L. (2009). A general context for new social technologies. *Nordisk pedagogik*(1).
- Moos, L., Krejsler, J., & Kofod, K. K. (2007). *Meninger i ledelse : succesfuld skoleledelse mellom visioner og selvledelse*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2 ed. Vol. 16): Sage university paper.
- MOT. (2011). Retrieved from <http://www.mot.no/?side=96>
- Møller, J., Prøitz, T., & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet - en tung bær å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Retrieved from Nifu Step, UiO. (49).
- Møller, J., Prøitz, T., Rye, E., & Aasen, P. (2013). Kunnskapsløftet som styringsreform. In B. Karseth, J. Møller, & P. Aasen (Eds.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*: Universitetsforlaget.
- Mølsted, C. E. (2015). State-based curriculum-making: approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 441-461.
- Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge. (2014). Pals. Retrieved from <http://www.atferdssenteret.no/informasjon-om-pals-modellen/category161.html>
- Nespor, J. (2002). Networks and Context of reform. *Journal of Educational Change*, 3(3-4), 365-382.
- NHO. (2014). Retrieved from <https://www.nho.no/Om-NHO/Fakta-om-NHO/>
- Nilsen, E. A. (2007). *Oversettelsens mikroprosesser. Om å forstå møtet mellom global idé og lokale praksis som dekontekstualisering, kontekstualisering og nettverksbygging*. (PhD), Tromsø, Tromsø.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle*. Oslo.
- Oldervik, H. (2014). *Arbeidsplaner som styringens kunst. bruk av arbeidsplaner i norsk skole fra 1970 -2010*. (Phd), Trondheim.
- Oliver, C. (1991). Strategic Responses to Institutional Processes. *Academy of Management Review*, 16(1), 145-179.
- Olsen, K. R. (2008). Kvalitetsutvikling og arbeid med lokale læreplaner. *Prosjekt: Når plan møter praksis*. Retrieved from http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=46258&epslanguage=NO
- Om utdanningsdirektoratet. (2011). Retrieved from <http://www.udir.no/Tema/Om-direktoratet/>
- Opplæringsloven. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>. (1998).
- Ottesen, E. (2013). Grunnleggende ferdigheter og individuell vurdering - mellom regulering og profesjonsmakt. In B. Karseth, J. Møller, & P. Aasen (Eds.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*.
- Ottesen, E., & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et innblikk inn i to skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsreform*. Retrieved from Oslo:

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation metodes* (3 ed.): Sage.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassustudier*: Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. (2015). *Læringsutbytte*: Universitetsforlaget.
- Prøitz, T., & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktutvurdering – det (u)muliges kunst?* Retrieved from
- Prøitz, T., & Borgen, J. S. (2011). *Rettferdig standpunktutvurdering - på grensen av det mulige? Bedre skole, 1*.
- Raaen, F. D., & Ålvik, T. (1987). *Håndbok i lokalt læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. (Phd), Bergen.
- Rolland, A. (2004). *Kostra og kvaliteten på de kommunale tjenestene*. Retrieved from
- Rose, N., & Miller, P. (1992). Political power beyond the state: Problematics of government. *British journal of sociology*, 173-205.
- Rowan, B. (2006). The New Institutionalism and the study of Educational Organizations: Changing Ideas for Changing Times. In H.-D. Meyer & B. Rowan (Eds.), *The New Institutionalism in Education*. New York: State University of New York Press.
- RundskrivF-12-06. (2006). *Innføring av Kunnskapsløftet – om fag- og timefordeling for grunnsopplæringen, tilbudsstruktur mm*. Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2006/rundskriv_f_12_06_innfoering_av_kunnskapsloeftet.pdf.
- RundskrivF-13/04. (2004). *Dette er Kunnskapsløftet - Kultur for læring*.
- Rødnes, K. A., & Lange, T. d. (2011). *Lærers bruk av og erfaring med veiledninger til læreplaner for fag og veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Retrieved from
- Rønning, W. (2013). Kunnskapsløftet i klasserommet - lærernes praksis, tenkning og utfordringer for videre læringsarbeid. In B. Karseth, J. Møller, & P. Aasen (Eds.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*: Universitetsforlaget.
- Rønning, W., Fiva, T., Henriksen, E., Krogtoft, M., Nilsen, N. O., Skogvold, A. S., & Solstad, A. G. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. Retrieved from Nordlandsforskning. (2). Bodø.
- Røvik, K.-A. (1998). *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkning ved tusenårsskrifte*: Fagbokforlaget.
- Røvik, K.-A. (2007). *Trender og translasjoner. ideer som former det 21. århundrets organisasjon*: Universitetsforlaget.
- Røvik, K.-A. (2011). From Fashion to Virus: An Alternativ Theory of Organizations' Handling of Management Ideas. *Organization Studies*, 32(5), 631.
- Røvik, K.-A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (Eds.). (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*: Cappelen Damm Akademisk.
- Sandberg. (2010). Lokale læreplaner. *Bedre Skole nr 1, 1*, 83-84.
- Sandberg, N., & Aasen, P. (2008). *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger. Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Retrieved from
- Sarason, S. (1991). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Fransisco: Jossey-Bass Publiser.
- Schneiberg, & Clemens. (2006). The typical tools for the job: research strategies in institutional analysis. *Sociological theory*, 24(3), 195 – 227.
- Scott, W. R., & Davis, G. F. (2007). *Organizations and Organizing: Rational, Natural, and Open System Perspectives*: NJ: Pearson Prentice Hall.
- Sigurgeirsson, I. (1992). *The role, use and impact of curriculum materials in intermediate level Icelandic classrooms*. (Phd), University of Sussex, [Sussex] : University of Sussex.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research*. London: Sage.
- Sivesind, K. (2012). *Kunnskapsløftet: implementering av nye læreplaner i reformen*. Retrieved from Oslo:
- Sjøberg, S. (1990). *Naturfagenes didaktikk. Fra vitenskap til skolefag*: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2009). Arbeidsplaner fremmer flere mål. *Bedre skole*(3), 17-21.
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler.Sluttrapport*. Retrieved from Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. (12).
- Skjelbred, D. (2007). Læreveilederne og dens forløpere - et teksthistorisk perspektiv. In S. V. Knudsen, D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken (Eds.), *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. Oslo: Novus Forlag.
- Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og Læremiddelpraksis*. Retrieved from Høgskolen i Vestfold.
- Skjærseth, A.-G. (2009). *Lærerens arbeid. Hva kjennertegner lærerens arbeid på ungdomstrinnet*. (Master), Volda.

- Skrovset, S. (2014). Hvem skal inn og hvem skal ut? Om hvorfor ideer slår igjennom i skolefeltet, og hvorfor de forsvinner igjen. In K.-A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Eds.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (pp. 335-354). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Skårvold, S. (2011). *Lærere på små-trinnets bruk av og syn på læreverv i naturfag*. (Master Master), S. Skårvold, Trondheim.
- Slette, Ø. (Ed.) (2008). *Opplæringslova med forarbeider og kommentarer 2008*: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Smidt, J. (2009). Norskfagets dimensjoner (pp. S. 16-22). Oslo: Universitetsforl.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional Ethnography. A sociology for people*: AltaMira Press.
- Snekkerhaugen, H. P. (2013). *Tilpasset opplæring i samfunnsfag. En kvalitativ studie av samfunnsfaglæreres oppfatning av tilpasset opplæring i praktisk klasseromsarbeid*. (Master), OSLO, Oslo.
- Solhaug, T., & Fosse, B. O. (2008). Tilpasset opplæring og likeverdige utdanningsmuligheter i en åpen ungdomsskole – en case studie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(2).
- Solstad, K. J., Rønning, W., & Karlsen, E. (2003). *Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L 97. Sluttrapport for prosjektet "Likeverdig skole i praksis"*. Retrieved from
- Spillane, J. (2004). *Standard deviation: How schools misunderstand education policy*. Cambridge: Havard University Press.
- Spillane, J., & Burch, P. (2006). The Institutional Environment and Instructional Practice: Changing Patterns og Guidance and Control i Public Education. In H.-D. Meyer & B. Rowan (Eds.), *The New Institutionalism in Education* (pp. 87-102). New York: State University og New York Press.
- Spillane, J., & Jennings, N. E. (1997). Aligned instructional policy and ambitious pedagogy: Exploring instructional reform from the the classroom perspective. *Teachers College Record*, 98, 449 - 481.
- St.meld.nr.16. (2006-2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>.
- St.meld.nr.30. (2003- 2004). *Kultur for læring*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- St.meld.nr.31. (2007 – 2008). *Kvalitet i skolen*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>.
- St.meld.nr.37. (1990 - 91). *Organisering og styring i utdanningssektoren*.
- Stette, Ø. (2008). *Opplæringslova og forskrifter : med forarbeid og kommentarer 2008 : lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) : forskrifter til opplæringslova*: Pedlex.
- Stevens, P. (2004). Exploring the Importance of Teachers' Institutional Structure on the Development of Teachers' Standards of Assessments in Belgium. *Sociology of Education*, 77(july), 314-329.
- Stokke, K. H., Throndsen, I., Lie, S., & Dale, E. L. (2008). *Evaluering av vurdering for læring. Underveisrapport fra følgeforskningen. "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Retrieved from ILS. UiO. (1).
- Strand, M. (1995). *den gode læreboka?: en undersøkelse av et utvalg av grunnskolelærernes meninger om læreboka sett i lys av didaktisk teori og lærebokforskning*. (Hovedfag), Universitet i Oslo, Oslo.
- Stryker. (2000). Legitimacy processes as institutional politics: implications for theory and research in the sociology of organizations. *Research in the sociology of organizations*(17), 179-223.
- Sveri, T. (2004). *I struktur og reformer - en kvalitativ analyse av reformen "enhetlig ledelse" sett i lys av arbeidsorganisering*. (Master), Universitet i Bergen, Bergen.
- Sæbø, A. B. (2009). *Kunst og kultur i opplæringen. Et forprosjekt for tiltak 25 i Skapende læring: Muligheter og sentrale utfordringer for estetiske fag og estetiske læreprosesser i grunnskolens opplæring med tanke på elevers helhetlig læring og utvikling*. Retrieved from
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt læringssyn*. Oslo: J.W. Cappelen forlag AS.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development. Theory and Practice* (Vol. International ed.). San Francisco: Hartcourt, Brage & World.
- Telhaug, A. O. (1994). *Norsk skoleutvikling etter 1945* (4 ed.). Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, A. O. (2005). *Kunnskapsløftet - ny eller gammel skole. Beskrivelse og analyse av Krinstin Clemets reformer i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3 ed.): Fagbokforlaget.
- Throndsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Retrieved from Oslo: Det utdanningvitenskapelig fakultet. UiO. Ekva.
- Tjora, A. (2009). *Fra nysgjerrighet til innsikt. Kvalitative forskningsmetoder i praksis*: Sosiologisk forlag.
- Topland, B., & Skaalvik, E. M. (2010). *Meninger fra klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Retrieved from Kristiansand: Oxford Research.
- Torvath, A. C. (2003). *Tekststrukturers innvirkning på leseforståelse – en studie av fire lærebokstekster for ungdomstrinnet og syv elevers lesing av dem*. (PhD), NTNU.

- Utdanningsdirektoratet. (2009). *SLUTTRAPPORT. Oppdragsbrev nr. 6 - 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring*. Retrieved from
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Læreplan i samfunnsfag*. Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Informasjon om nasjonale prøver. Til foreldre som har barn på 5., 8. og 9. trinn.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Elevundersøkelsen 2013. Tall fordelt på trinn*. Utdanningsdirektoratet.
- Veileder for lokalt arbeid med læreplaner. (2009). Retrieved from <http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=58439&epslanguage=N>
- O
- Vernersson, F. (1995). *Undervisa i samhällskunskap. Grunskolans sociala omvårdsorientering*. Lund.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag - en deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*.
- Volckmark, N., & Telhaug, A. O. (1998). *Børs eller katedral? En studie av norsk opplæringspolitikk i partiprogrammene fra 1993 og 1997*. Retrieved from Trondheim:
- Volckmark, N., & Telhaug, A. O. (1999). Børs eller katedral? En studie av norsk opplæringspolitikk i partiprogrammene fra 1993 og 1997. In A. O. Telhaug, P. E. Kjøl, A. I. Wallum, & R. T. Tønnessen (Eds.), *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945 - 2000. En studie av utdanningstenkning i norsk partiprogrammer*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Vurdering for læring. (2013). Retrieved from <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>
- Weick, K. E. (2009). *Making sense of the organization: the impermanent organization*. Chichester: Wiley.
- Weiss, I. R., Pasley, J. D., Banilower, E. R., & Heck, D. J. (2003). *Looking inside the classroom: A study of K-12 mathematics and science education in the United States*. Retrieved from <http://www.horizon-research.com/insidetheclassroom/reports/looking/>
- Wibeck, V., Dahlgren, M. A., & Öberg, G. (2007). Learning inn focus groups: an analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative Research*(7), 249.
- Wiederberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*: Universitetsforlaget.
- Wilson, L. D. (2007). High Stakes test in mathematics. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 1099-1110). Charlotte (USA): Information age publishing Inc.
- Young, M. (2009). Education, Globalization and the 'Voice of Knowledge'. *Journal of Education and Work*, 22(3), 335-347.
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever, motivasjon, mestring og resultater*. Retrieved from Novarapport. (9).

Vedlegg

Vedlegg 3.1 Intervjuguide for faglærere

Intervju 1

Presentasjon av meg og mitt prosjekt
Metode og videoopptak
Konfidensialitet og anonymisering
Foreldresamtykke til observasjon

Bakgrunn

Utdanning
Erfaring i å undervise i faget
Lærers funksjon
Underviser i hvilke fag og klasser
Skolens organisering av elever og lærere
eksemplifisering
avklaring av konkrete observasjoner

Årsplan og periodeplan

Kjennskap til årsplanen? Hvordan strukturerer den?
Hvordan bruker du arbeidsplanen?
Arbeidsplanens struktur? Egen tilleggsplan?
Hvordan henger planene sammen?
Gjøre elevene kjent med planer?
Nivådelte planer? Elever velger nivå?
spørsmål om konkrete planer

Planlegging av undervisning

Beskriv hvordan du går fram før neste time i faget
samarbeid med andre lærere,
hjelpemidler og lærerveiledning,
valg av oppgavetyper,
valg av aktiviteter, strategier og metoder,
tidsbruk og organisering av elever
Hvilke hensyn tar du?
konkrete observasjoner
konkrete læremidler

Så inn i klasserommet

Hvordan jobber du med det planlagt?
Hva får deg til å endre det planlagte?
ble noe endret i en konkret observert time

Hvilket handlingsrom har du?
Hva er mest styrende eller støttende?

Muntlig informasjon

Dette er en liste over temaer som vil bli tatt opp i intervjuene.

Intervjuene vil være samtaler om hva du erfarer har betydning for det lokale arbeidet med læreplanene, samt hvordan du bruker planene i den daglige gjennomføringen av undervisning.

Temaer og spørsmål er et veiledende utgangspunkt for samtalen. I tillegg vil jeg trekke fram observerte episoder fra din undervisning og spørre om din vurdering av dem.

Ny intervjuavtale, låne eller kopiere læremidler

Intervju 2

Oppklarende spørsmål

Undervisningsstrategier

Hvilke bruker eller foretrekker du (helclassesamtaler, veiledning av enkelte elever og grupper m.m.)?

koble til konkrete observasjoner

kobling til tidligere intervju eller samtale

Hva tenker du mens du underviser?

Hvordan holder du trykk og retning på undervisningen?

På hvilke måter lærer elever mest?

Lærebøkens betydning?

Hva gjennomgås i timene og hva kan elever tilegne selv?

Vurdering og respons

Hvilken funksjon har prøver? Hvordan utforme, bruke og hva teste?

observert episode

Ut fra hvilke kriterier vurderte du/dere det aktuelle arbeidet?

koble til konkret prøve eller prosjekt

Forventninger til elevene? ROS?

Endring

Hva får deg til å endre undervisning?

Kilder?

Når prøvde du sist noe nytt?

Deltatt i spesielle prosjekter, kurs, utdanning?

Hvilke endringer etter ny læreplan LK06 kom?

Hvordan ble du påvirket?

Hvilke endringer da L97 kom? Forskjeller?

M 87 hadde også lokale læreplaner – vært borti det?

Endringer etter nasjonale prøver ble innført (gjelder ikke i samfunnsfag)?

Mer vekt på prøvekompetanse og resultater?

Hvilke krav stiller foreldre og elever til deg?

Bruker du resultatene som argumentasjon for innsats o.l.?

Hvilke endringer har skjedd i faget?

Pedagogisk grunnsyn

Hvilke undervisningsformer ble vektlagt i din utdanning?

Hva er ditt pedagogiske grunnsyn eller læringssyn?

Etter hvilke prinsipper utvikler elever best etter din mening sine ferdigheter?
Hva legger du i TPO – og hvordan ivaretar du det?

spesielle satsningsområder og skolens elevsyn

Lokale læreplaner

Når og hvor hørt om lokale læreplaner?
Hvor mye jobbet med lokale læreplaner?
Hvilke fag, hvor mye, ofte og grundig lest i LK06?
Kompetanseheving etter LK06? Hvilke behov?

spørsmål basert på hva gjort LK06 på

Vært med og laget lokal plan?
Hva brukt for å lage? Tenkning, kategorier, progresjon?
Hva inspirert av?
Fordeling mellom trinn? Skolemal?
Hvordan bruker dere den? Tanker om videre utvikling?

spørsmål basert på skolens planer og prosesser

Ny intervjuavtale

Intervju 3 og 4

Praktiske og organisatoriske forhold

Oppklarende og oppsummerende spørsmål basert på kontekstualiserte observasjoner fra det enkelte klasserom og/eller skole basert på feltnotater og lydopptak.

Hva var opprinnelig tanken bak *observert episoden i undervisningen?*

Hva tenker lærer om *de observerte episodene?*

På hvilke måter tar du høyde for elevinnspill?

Generelt

Hvordan har min tilstedeværelse preget deg og undervisningen?

Vedlegg 3.2 Intervjuguide for rektorer

Intervju 1

Beskrivelse av skolen

Skole

- Historikk
- stiftet/bygd

Elever

- sammensetting, nabolag
- enkeltvedtak
- innvandrerbakgrunn
- kontakt med elevene

Foreldre

- utdanningsnivå, inntekt og yrker
- type deltakelse
- foreldreutvalg – funksjon og ansvar
- beskrive holdning blant foreldre
- relasjoner til foreldre

Kommunen

- kommunale mål
- finansieringssystem
- spesialpedagogikk bevilgning

Avgiverskoler

- kontaktformer, felles arenaer

Lærere

- antall og kompetanse (faglært, faglig fordypning, videre- og etterutdanning)
- jobbet på skolen i antall år, lett å rekruttere nye, står til de blir pensjonister
- beskrive dine relasjoner til lærerne
- snakker med dem om undervisning

Skolens pedagogisk orientering

- beskrive hva skolen vektlegger
- hvordan ivaretas og hvordan vedtatt
- hvilke føringer gir du for undervisningen

Lokale utviklingsprosjekter

- hvilke pågående?
- Alle ansatte inkludert?
- Elever og foreldre involvert
- Hvem initiert eller bakgrunn for prosjektet

Intervju 2

Ledelse

Hva vektlegger du i din rolle som rektor?
Hvilken myndighet og selvstendighet har du?

Teamorganisering

- Fakta om teamorganisering

- Organisering og sammensetting
- hvor lenge hatt team
- Teamledere
 - Ansvar
 - Oppgaver
 - Myndighet (formalisert)
- felles arenaer for team og teamledere
- Hvilken kontakt har du med teamene? Deltar du på teammøter?

(vikarer, faglige og pedagogisk beslutninger, spesialpedagogikk, foreldre-hjem kontakt, organisering, timeplan)

- Hvilke erfaringer har du med teamorganisering? Fungerer teamene likt?
- Begrunnelse for teamorganisering
- På hvilke måter påvirkes undervisningen av teamorganiseringen?

Intervju 3

Skolespesifikk organisering

konkrete eksempler

Styring og ledelse – budsjett og lederavtaler

konkrete eksempler

Lokale læreplaner

- hvilke prosesser, hvem igangsatt og på hvilken måte
- skoleføringer – momenter – mal
- hvordan er de lokale læreplanene tenkt brukt?
- kommunale føringer (kommunal mal)
- hvem deltatt i utvikling (hele kollegiet, team, enkelte lærere, eksterne, foreldre, elever)
- hvilke hjelpemidler (kompetanseheving, tidligere læreplaner, eksterne ressurser og veiledere, lærebøker)
- egen rolle i prosessene og opplevelse av prosessene

- bruk av planene i dag
- erfaringer med lokale læreplaner – opplevd større handlingsrom?
- Hvilke endringer
 - større variasjon i lærernes metoder
 - mer lokale hensyn

- øke kvalitet
- overvåke undervisningen

Nasjonale prøver

- hvilke reaksjoner på resultatene?
- endringer i skolen som følge av innføring av NP (signaler gitt til lærerne av deg)
- bruk av resultater (innad og utad)
- hvem har analysert resultater
- konkrete tiltak som følge av resultater
- hvem bestemte hvilke tiltak
- fritak av elever (hvem avgjør, diagnose, foreldre, skole)
- Kommunale føringer
- Presentasjon av resultater
- Foreldreinvolvering og resultater
- Offentliggjøring av resultater – på hvilke måter preger det skolen?

Annet

Oppklarende spørsmål basert på observasjoner

Vedlegg 3.3 Fokusgruppeintervjuguide for lærerteam

Læreplan

Hvilke erfaringer har dere med Kunnskapsløftets læreplaner?

Hvilket handlingsrom har dere etter innføring av ny læreplan?

(Metodefrihet, arbeidsmåter, organisering, valg av oppgaver)

Har den endret deres undervisningspraksis?

Planer

Årsplan – hvordan jobber dere med den? Hvem lager, hvordan brukes og hvilken hensikt?

Skoleavhengig eksempel

Lokale læreplaner – hvordan utformet og hvordan brukes?

Periodeplaner/ukeplaner/fagplaner

Hvordan og hvem utvikler arbeidsplan eller periodeplan?

Differensiering og mål?

Lokal læreplan – periodeplan – ukeplan – mål – skoleavhengig – konkretisert

På hvilke måter vurderer dere?

Hva vektlegger dere? (form, faglige vurderinger, slutt- og underveisvurdering, elevmedvirkning?) *Konkret eksempel - skoleavhengig*

NP

Hvilke endringer skjedde etter innføring av nasjonale prøver?

Hvordan jobbet dere i forkant og hvordan bruker dere resultatene?

Elever

På hvilke måter påvirker elevene planlegging og undervisning?

Konkrete observasjoner

Team

Teamorganisering – hvordan fungerer det?

Hvilke føringer legger teamet på den enkeltes arbeid?

Konkrete skoleeksempler

Ulike ferdigheter

Hvilke erfaringer har dere med å lære elevene å lære?

Skoleplaner for verktøy som elever skal lære å bruke?

Hvem har ansvar for dem?

Konkrete observasjoner?

Andre forhold

Forhold som preger undervisningen: elevsammensetting og arealutforming

Konkrete spørsmål om den aktuelle skole basert på observasjoner og intervjuer

Vedlegg 3.4 Intervjuguide, norsklærer og teamleder på Fagvik

Læreplan

Kompetanseheving etter KL 06? Type kompetanse og kurs? Hvilke behov?

Lokal læreplan

På hvilken måte har dere jobbet fram norskplan for 8. trinn?

Hva har dere brukt for å lage den? Hvem har laget den?

Hva blitt inspirert av?

Hvilken tenkning ligger bak de fem kategoriene – emne, lære, gjøre/skrive, lese og lesebok?

På hvilken måte bruker dere den?

Tanker for videre utvikling?

Periodeplan

Hvor kommer målene fra periodeplanene fra?

Hvem lager dem og på bakgrunn av hva?

Funksjon?

Undervisning

Hvordan går du/dere fram for å planlegge undervisningen?

Hvordan bryter du/dere dem ned til konkret undervisning?

Beskrive hvordan går fram? Hvilke hjelpemidler og hvordan tenker?

Hvilke hensyn?

Lager en egen plan? For deg selv eller? Konkret?

Norsk bok – lærerveiledning – hvilken rolle?

Kriterier for utvelgelse av lærebøker (brukervennlighet) flere?

Div

På hvilke måter vil du forklare etterlysning av fagseksjoner – arenaer og møteplasser?

Personalmøte – sa du at læreplanen blir ivaretatt via lærebøkene?

Elever

Hva er bakgrunnen for å sette sammen elever på tvers av avgiverskolen og hvilken betydning har det for undervisningen?

Dere har et opplegg for elever som sliter. Hvordan velges de ut?

Hva med elevene i den andre enden? Hvordan differensierer dere?

Endring

Hva får deg til å endre din undervisningspraksis?

Hvilke kilder har du til endring?

Husker du siste gangen du endret eller prøvde noe nytt? Hva var kilden?

Hvilke endringer har du gjort etter ny læreplan ble innført?

Vedlegg 3.5 Observasjonsskjema

Klasse skole fag time dato: datanr.: elever

Undervisningsaktivitet	Forekomst 1 pr. 5 min.	Kommentarer og beskrivelser
<p>Lærer <i>Spørsmål og svar</i> Klassesamtale eller IRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Innhold</i> - tema, begreper, problemer - fakta - <i>Metodisk</i> - Oppdage - Pugge - Bygger videre på elevers svar - Følger lærers struktur - Bruker elevers forkunnskaper, nærmiljø, media, metaforer, lokalt stoff, tidligere fagstoff - Involvering av elever – antall, hvordan og hvem <p><i>Oppgave relatert instruksjon/lekse</i> Plangjennomgang (tema, periode, mål, vurdering, differensiering)</p> <p><i>Individuell hjelp (veiledning)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - generelt eller spesifikt <p><i>Hjelp til par eller grupper</i></p> <p><i>Forberedelser til, gjennomføring av eller gjennomgang av prøver</i></p> <p><i>Felles aktiviteter utover å løse oppgaver</i></p> <p><i>Vurdering</i></p> <p>Andre: <i>Forlesning</i> <i>Leksesjekk</i> <i>Film</i></p> <p><i>Rutiner (arbeidsbøker)</i> <i>Info (endre timeplan for å se film)</i></p>		
<p>Elever <i>Høre på lærer</i></p> <p><i>Svare på spørsmål (komme med assosiasjoner, ideer)</i></p> <p><i>Jobbe individuelt</i></p> <p><i>Jobbe i grupper</i></p> <p><i>Felles aktiviteter utover oppgaveløsning</i></p>		I

Andre:		
Hjelpmidler Lærebok		
Relasjon til elever Oppstart Elevmedvirkning <ul style="list-style-type: none"> - Oppgaver - Diskutere/forhandler - Blir hørt når stiller faglige spørsmål - Får være med å planlegge Uro Korrigeres? Andre:		
Mål Hensikt, gjennomgang ukeplan/arbeidsplan Intro timen (ide, hovedspørsmål, mål, tema) Andre:		
Organisering av rom		
Organisering av elever under arbeid <ul style="list-style-type: none"> - Individuelt - Grupper - Individualisert gruppearbeid 	1	
Grunnleggende ferdigheter Lesing <ul style="list-style-type: none"> - Høyt - individuelt Skrijving <ul style="list-style-type: none"> - oppgaveløsning - kreativ tekstskriving Regning Digital <ul style="list-style-type: none"> - skriver - nett Engelsk		
Vurderinger Prosess Produkt Generelle Spesifikk		

Individuelt Gruppe Klasse Muntlig Skriftlig Faglig Arbeidsinnsats		
Differensiering – tilpasset opplæring Like oppgaver Forskjellige oppgaver lettere vanskeligere Mer lekser Mindre lekser Mer hjelp Fargekoder Elever velger Lærer bestemmer Kilde:	1	

Vedlegg 3.6 Kvittering på melding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Fårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 684

Kjersti Tommelstad
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 26.02.2009

Vår ref.: 20788 / 2 / AH Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.12.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 13.02.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

20788	Styrt læreplanpraksis?
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Kjersti Tommelstad

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

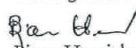
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Vedlegg 3.7 Samtykkebrev til foreldre

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap
og teknologiledelse, Pedagogisk



Kommune .../... 200..

Til elever og foreldre i Klasse ved skole

Informasjon om forskningsprosjektet «Styrt læreplanpraksis»

Jeg skal foreta en undersøkelse av læreplanpraksisen ved flere skoler i Norge. Hensikten med undersøkelsen er å belyse hvordan lærerne konkretiserer målene i læreplanen gjennom planlegging og gjennomføring av undervisningen. Jeg er ansatt som doktorgradsstipendiat ved Pedagogisk institutt, SVT-fakultetet ved NTNU og har bakgrunn som lærer. Min veileder er professor Gunn Insen ved Pedagogisk institutt, NTNU.

Våren 2009 ønsker jeg blant annet å observere læreres undervisning i norsk og samfunnsfag i løpet av to arbeidsplanperioder. Gjennom å observere lærernes undervisning, vil jeg også observere lærerens samhandling med elevene. Observasjonene vil bli tatt opp på video. Ingen elever vil bli gjengitt noe sted med navn eller med bilde. De vil kun bli omtalt som eleven eller elevene i de skrevne rapportene. Video- og lydopptak vil bli slettet når prosjektet er ferdig.

Alle opplysninger som er samlet inn vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige presentasjonen. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

På bakgrunn av dette ber jeg om deres tillatelse til følge klassen noen uker og gjøre video- og lydopptak, samt å bruke datamaterialet i mitt forskningsarbeid.

Er det noe du/dere lurer på, kan du ringe meg på 91639231 eller sende en e-post til kjersti.tommelstad@svt.ntnu.no.

På forhånd takk.

Med vennlig hilsen

Kjersti Tommelstad

Svarslipp/samtykkeerklæring - «Styrt læreplanpraksis» - leveres skolen innen

Barnets navn:

Sett kryss

- Jeg/vi har mottatt informasjon om studien «Læreplanpraksis» og samtykker i at mitt/vårt barn kan observeres.
 Jeg/vi har mottatt informasjon om studien «Læreplanpraksis» og ønsker ikke at mitt/vårt barn skal observeres.

Dato: Foreldre/foresattes signatur:

Vedlegg 3.8 Dataoversikt for Fagvik skole

Dato	Dok (nr)	Kontekst	Fag	Skole	Deltaker	Metode	Dataform
okt 08		Kontor oppvekstsjef		1	Oppvekstsjef	Samtale	Notater renskrevet
Okt 08	Infoskriv Power point	Møterom	Rektormøte	1	Rektorer	Samtale og presentasjon	Notater
Nov 08	Div info om skolen Notater og spørsmål	Telefon		1	Rektor	Samtale ut fra spørreskjema	Notater renskrevet
Des 08	E-post Lærebokoversikt	E-post		1	Rektor	Forespørsel	
210109	Infoskriv	Personalrom	Teammøte	1	Lærerteam	Samtale	Notater
270109	Infoskriv	Møterom		1	Lærer 1 og 2	Samtale	Notater
29.01.09	O111	Klasserom	Norsk Nynorske substantiv	1	Lærer 1 og elever	O (uten video)	Notater renskrevet
290109	S112	Møterom	Norsk	1	Lærer 1	I (u opptaker)	Notater renskrevet
020209	O113	Klasserom datarom	Norsk Opplæring i word	1	Lærer 1 og elever	O (uten video)	Notater renskrevet
040209	O114	Personalrom	Teammøte	1	Lærerteam	Observasjon Feltnotat	Notater renskrevet Referat
050209	O115	Klasserom Datarom	Norsk 4 t Individuelt arbeid med oppgaven om helter og skurker	1	Lærer 1 og elever	Observasjon Punktobservasjon Strukturert observasjon av læreraktivitet	Notater (felles O116) Punktobs. renskrevet OBS læreratferd renskrevet Lydfil
050209	O116	Klasserom Datarom	Norsk 5 t, forts.	1	Lærer 1 og elever	Observasjon	Notater (felles O115) Lydfil (egen)
050209	O117 Program	Auditorium	Personal Møte	1	Alle ansatte	Observasjon	Notater
060209	I118 Spørsmål	Møterom	Intervju om obs i norsk	1	Lærer 1	Samtale om obs ut fra mine spørsmål	Notater Lydfil (O:31:26) renskrevet
060209	O119	Klasserom	Norsk prøve	1	Lærer 1 og elever	Observasjon	Notater Lydfil Prøve

090209	O120	Klasserom	Sam/Nat Prosjekt	1	Lærer 2 og elever	Observasjon	Notater renskrevet Lydfil Valg- skjema
090209	O121 Del 1 og Del 2	Klasserom og datarom	Norsk (en time) Oppgave Fighter	1	Lærer 1 og elever	Observasjon	Notater 2 lydfiler
100209	O122	Klasserom	Samfag	1	Lærer 3, en aktivitør og elever	Observasjon	Notater renskrevet Lydfil Obsreg.
100209	I123	Kontor	Avtalt intervju	1	Rektor	Avtalt intervju med guide som ble tilpasset underveis. Temaene var oppgitt pr e- post og muntlig	Notater renskrevet Lydfil (1:09:20) Dok. Grupper/ kurs Kvalitets- mål kommunen
110209	O124	Personalrom	Teammøte	1	Lærere	Observasjon	Notater Lydfil Referat
120209	O125	Klasserom	Samfag	1	Lærer 3 og elever	Observasjon	Notater renskrevet Punktobser vasjon Lydfil Obsreg.
120209	O126	Klasserom	Norsk 1 time grunnet konsert	1	Lærer 1 og elever	Observasjon	Notater renskrevet Lydfil
120209	I127	Møterom	Norsk	1	Lærer 1	Intervju om obs	Notater Lydfil (0:36:34) renskrevet
120209	FG128	Personalrom	Team	1	Lærer- team (6 stk)	Fokusgruppein tervju	Notater Lydfil (00:55:07) renskrevet
120209	S 129 A	Personalrom	En annen norsklærer Læreverket i norsk			Uformell samtale	Feltnotater renskrevet
130209	O129	Klasserom	Norsk Individuelt framlegg helter og skurker	1	Lærer 1 og elever, aktivitør	Observasjon Punktobser vasjon	Notater Punktobs - renskrevet Lydfil
130209	O130	Klasserom	Norsk Utsatt prøve og individuelt arb med tekster	1	Lærer 1 og elever	Observasjon	Notater Lydfil

130209	S131	Kontor	TPO	1	Inspektør	Uformell og ikke planlagt intervju	Notater renskrevet med spørsmål Dok – TPO
160209	O132	Klasserom	Samfag	1	Lærer 3 og elever	Observasjon	Notater renskrevet Lydopptak Obsreg.
160209	O133	Klasserom	Norsk forelesning om media	1	Lærer 1 og elever	Observasjon	Notater renskrevet med Timeplan Lydopptak
170209	I134	Møterom	Samfag	1	Lærer 3	Intervju ut fra spørsmål fra observasjon	Lydopptak Notater (0:19:22) renskrevet
170209	O135	Klasserom	Samfag	1	Lærer 3 og elever	Observasjon	Lydopptak Notater renskrevet Obsreg.
180209	I136	Møterom	Samfag	1	Lærer 3	Intervju ut fra obs og fra forberedte spørsmål	Lydopptak (00:37:55) Notater renskrevet
190209	O137	Klasserom	Samfag	1	Lærer3 og elever	Observasjon	Notater renskrevet Lydopptak Obsreg.
020309	O138	Klasserom	Norsk Avis	1	Lærer 1 og elever	Observasjon	Notater renskrevet lydopptak
030309	I139	Kontor	Rektor	1	Rektor	Intervju NP, kompetanse og styring	Lydopptak (00:35:33) Utskrevet
030309	I140	Kontor	Inspektør	1	Inspektør	Intervju samfunnsfag, utvikling av årsplan og TPO	Lydopptak (00:25:30) Utskrevet
040309	I141	Møterom	Teamleder	1	Lærer 4	Intervju norskplan og arbeidsplan	Lydopptak (00:40:22) Utskrevet
040309	OBS142	Personalrom	Team	1	Lærerteam (7 stk)	Observerte teammøte	Notater Lydopptak Referat
050309	OBS143	Klasserom	Samfag	1	Lærer 3 og elever	Observasjon	Notater renskrevet Lydopptak
050309	OBS144	Klasserom	Norsk Dobbeltime 1 Avis	1	Lærer og elever	Observasjon	Notater renskrevet (felles med time 2) Lydopptak time 1

050309	OBS145	Datarom	Norsk Dobbel- time 2 Lage reportasje	1	Lærer 1 og elever	Observasjon	Notater renskrevet (felles med time 1) Time 2 har lite lærerinstru- ksjoner
060309	OBS146	Klasserom Datarom	Norsk Museums- besøk Avis- reportasje	1	Lærer 1 og elever	Observasjon	Notater renskrevet Lydopptak
060309	I147	Møterom	Norsk	1	Lærer 1	Intervju e. guide	Lydopptak (00:37:52) Rensket
090309	I148	Møterom	Samfag	1	Lærer 3	Intervju e. guide	Lydopptak (00:37:32) renskrevet
190309	I149	Møterom	Norsk	1	Lærer 1	Intervju e guide	Lydopptak (00:28:42) renskrevet
Intervjuer 12 med FG (1) Rektor 2 Undervisningsinspektør 1 Lærer 4 TL(norsk)1 Lærer 1 (norsk) 4 (1) Lærer 3 (samfag) 3 Fokusgruppeintervju (lærerteam) 1 (Et intervju uten lydopptak) Til sammen ca. 7 timer 30 min 173 sider med transkripsjon				Observasjoner 24 (2) Norsk 13 Samfag 7 (1) Team 3 (1) Kollegiemøte 1 (Tre observasjon uten lydopptak) 81 sider med transkripsjon			

Vedlegg 3.9 Dataoversikt for Elevtopp skole

Dato	Dok (nr)	Kontekst	Fag	Skole	Deltakere	Metode	Dataform
		Kontakt med rektor per telefon og e-post					
110309	Prosesslogg	Møterom Første møte med faglærerne	Bli kjent og avklare praktiske forhold	2	Norsklærer Samfaglærer Meg	Samtale	Notater renskrevet Timeplaner og periodeplaner uke 11 og 12 Fagbøker
170309	Prosesslogg	Omvisning på skolen Personalrom	Bli kjent med skole, lærere og elever	2	Lærere Mange elever Assistenten	Samtale Omvisning	Notater renskrevet
170309	Sam 211	Personalrom	Generelt Norsk Planer & differensiering	2	Lærer 1	Samtale	Notater renskrevet Lyddoptak i ca 2 min
170309	OBS 211 A	Grupperom i paviljong	Første obs – bli kjent med elever	2	Lærer 2 og elever	Observasjon med inngripen	Avslutning – elevgrupper framlegg om skolenedleggelse Feltnotater
180309	OBS212	Klasserom	Norsk	2	Lærer 1 og elever	Observasjon	Notater renskrevet Lyddoptak
250309	I213	Møterom	Norsk	2	Norsklærer	Intervju e guide	Lydfil – del 1 og 2 <i>Vurderingsskjema for fortelling/ novelle kopioriginal</i> 17 Kontekst Evalueringssark av fordypningsoppgave i norsk <i>Vurderingsskjema for skjønnlitterær tekst</i>
250309	OBS214	Klasserom	Samfag	2	Samfaglærer og elever	Observasjon	Notater Lydfil Obsreg.
250309	OBS215	Klasserom	Norsk	2	Norsklærer og elever	Observasjon	Notater Lydfil
260309	OBS216	Klasserom og landskap	Norsk	2	Norsklærer og elever	Observasjon	Notater Lydfil Tegning av landskap
260309	OBS217	Klasserom og landskap	Norsk	2	Norsklærer og elever	Observasjon	Notater Lydfil fra siste halvdel
260309	OBS218	Klasserom og landskap	Norsk	2	Norsklærer og elever	Observasjon	Notater Lydfil
270309	OBS219	Datarom i første etasje	Samfag Prøve	2	Samfaglærer og elever	Observasjon	Notater renskrevet, obs.reg. Lydfil Prøve

270309	I220	Møterom	Samfag	2	Samfag-lærer	Intervju b. på obser-vasjon	Lydfil
310309	I221	Møterom	Samfag fronterprøve	2	Samfag-lærer	Intervju b. på obser-vasjon	Lydfil
310309	OBS222	Klasserom	Samfag	2	Samfag-lærer og elever	Obser-vasjon	Lydfil Notater renskrevet, obs.reg. <i>Ark om forbruker-samfunnet</i>
010409	OBS223	Klasserom	Samfag	2	Samfag-lærer og elever	Obser-vasjon	Lydfil Notater renskrevet
010409	OBS224	Klasserom	Norsk	2	Norsk-lærer og elever	Obser-vasjon	Lydfil Notater
010409	I225	Datakrok på lærer-arbeids-plass	Norsk	2	Norsk-lærer	Intervju basert på obser-vasjon og årsplaner	Lydfil
020409	OBS226	Klasserom	Norsk	2	Norsk-lærer og elever	Obser-vasjon	Lydfil Notater
020409	I227	Kontor		2	Rektor	Intervju basert på guide	Lydfil
020409	OBS228	Teamet sitt arbeids-rom	Teammøte	2	8 trinn 7 lærere	Obser-vasjon av teammøte	Lydfil Notater renskrevet og koblet til lydfil
150409	I229	Møterom	Samfag	2	Samfag-lærer	Intervju	Lydfil Fikk fronterprøve Ukeplan
150409	I230	Rektors kontor		2	Rektor	Intervju basert på guide	Lydfil Notater i prosesslogg
150409	OBS231	Klasserom	Norsk	2	Norsklærer og elever	Obser-vasjon	Lydfil Notater renskrevet <i>Observasjonsark for muntlig framføring / foredrag. Til hjelp under planlegging og ved vurdering Ukeplan</i>
160409	OBS232	Klasserom og bibliotek	Norsk	2	Norsk-lærer og elever	Obser-vasjon	Lydfil fra siste halv del av timen i klasserommet. Notater renskrevet
160409	OBS233	Klasserom	Norsk	2	Norsk-lærer og elever	Obser-vasjon	Lydfil <i>Ark om substantiv Oppgaver for å jobbe med nynorsk ordliste Kryssord</i> Notater renskrevet
160409	I234	Møterom	Norsk	2	Norsk-lærer	Intervju ut fra	Lydfil

						spørsmål og observasjon årsplan	
160409	OBS235	Teamrom	Teammøte	2	8 lærere på 8 trinn	Observasjon	Lydfil Notater renskrevet
210409	OBS236	Klasserom	Norsk	2	Norsk-lærer og elever	Observasjon	Lydfil Notater
210409	OBS237	Klasserom	Samfag	2	Samfaglærer og elever	Observasjon	Lydfil Notater Obs.skjema
230409	D OBS238	Klasserom	Norsk	2	Jeg og elever "fluen på gulvet"	Del-takende observasjon	Lydfil Notater med aktive henvendelse til elever
230409	OBS239	Klasserom	Norsk	2	Norsklærer og elever	Observasjon	Lydfil Notater
230409	FG240	Møterom	Team	2	Teamet (8 lærere) og meg	FG intervju	Lydfil
240409	OBS241	Klasserom i etasjen over	Samfag	2	Lærer og elever	Observasjon	Lydfil – kort Notater renskrevet og obsreg.
290409	I242	Møterom	Samfag	2	Lærer og jeg	Intervju	Lydfil Notater på intervjuguide
290409	OBS243	Klasserom	Samfag	2	Lærer og elever	Observasjon Kake	Lydfil Notater
290409	I244	Møterom	Norsk	2	Lærer og jeg	Intervju	Lydfil Notater (på intervjuguide)
060509	I245	Kontor	Rektor	2	Rektor og jeg	Intervju	Lydfil Notater Intervjuguide (la til og endret et par spørsmål pga. observasjoner og hendelser underveis i intervjuet)
Intervjuer	12	Fokus-gruppe	1	Observasjon 20 +1			
Ledelse (rektor)	3	Team 8		Norsk 12 + 1 (aktiv flue)			
Norsk	4 (+ 1 kort samtale)			Samfunnsfag 7 + 1			
Samfag	4			Team 2			
206 sider med transkripsjon				Felles møte for hele kollegiet 1			
				70 sider med transkripsjon			

Vedlegg 3.10 Tematisering av norskintervjuer

Til sammen gjennomførte jeg ni intervjuer med tre forskjellige norsklærere. For å systematisere materialet gikk jeg igjennom intervjuene og markerte temaer og kategoriserte. Under er det et eksempel fra det fjerde norskintervjuet på Elevtopp hvor faglæreren først snakker om vurdering, tilpasning og planlegging.

273	Jeg vet ikke	
274	S: Og den der Underveis Men som sagt, sånn i norsk så syns jeg ofte at jeg kan – Jeg	sequencer Tilpasning ved hjelp av vurdering Elevene får samme oppgave, men lærer tilpasser mengde og dybde til den enkelte. Lærer er tydelig ovenfor elevene hvilke kriterier hun setter (det har jeg observert). Planleggingen blir preget av vurderingen. Hun må tenke i gjennom hvordan den skal skje. Hun ser at hvis de vet hva de blir evaluert i så blir det enklere. Fordypningsoppgave ser hun etter innhold, personlig stemme, ikke avskrift, har tenkt selv og formelle sider. Allikevel er det elever som ikke har med seg de ulike punktene. Om det skyldes sløvheter, at de ikke har fått det med seg eller ikke har skjont det, vet hun ikke. De kan få det både muntlig og skriftlig. Det er fascinerende.
275	kan planlegge det samme for alle, men så tilpasser jeg det underveis i forhold til den	
276	mengden og den dybden (15:00) og det jeg på en måte krever av dem da, kan du si.	
277	I: Ja. Men de kriteriene eller responsen eller vurderingen som du gjør –	
278	S: Ja –	
279	I: For du har jo ganske sånn – i flere av de prosjektene så er du ganske tydelig på hva de	
280	blir vurdert på.	
281	S: Ja.	
282	I: Og det har jo sagt nå flere ganger –	
283	S: Ja.	
284	I: - i forkant til dem - // i hvert fall det //prosjektet tydelig og –	
285	S: Ja –	
286	I: Men det legger jo en god del føringer når du planlegger også da. Planlegger du de	
287	samtidig, sånn at du -?	
288	S: Ja – Ja, jeg må jo tenke igjennom hva er det vi vil se på. Sånn som nå har jeg jo sagt at –	
289	har på en måte mye vekt på selve den muntlige framføringa ...	
290	I: Ja.	
291	S: Og da må jeg – da vet de jo det, at det er det jeg skal se på – se mye på nå. Og i forhold	
292	til – til den <u>derre</u> fordypningsoppgaven så ser jeg jo både på innholdet, selvfølgelig – ser	
293	jo på at det er en litt sånn personlig stemme, at det – at ikke det er avskrift, at de har	
294	tenkt litt sjøl, og at de også formelt har med – Altså har de ikke med avslutning og	
295	innledning så har de jo mista de punktene der.	
296	I: Ja.	
297	S: Hvorfor har de det? Er det sløvheter, har de ikke skjont det, ikke sant – Det er jo sånn som	
298	ikke jeg alltid vet da, men prøver jo å nøste litt rundt det da, så –	

Vedlegg 3.11 Analysematrise i norskindervjuer

Her ble alle temaene fra analysene i norsk sortert, samlet og ordnet som i eksempel vist under om lokale læreplaner. Til sammen ble det 16 overordnede temaer og en metodisk del. Under hver kategori ble de oppsummert i hva som var sentralt i lærernes beskrivelser og i deres vurderinger. Dokumentet er til sammen på 25 sider.

Lokale læreplaner												
Lokale læreplaner – tre plannivåer (organisering)	L 133 -											
Lokale læreplaner – lærers mening om tidsbruk og nytte og manglende forankring av ide		L 260-										

7

Temakategorisering norsk

Lokale læreplaner, pålegg, ressurser og idébank				L 306-								
Utvikling av lokal læreplan		L 336-										
Den lokale læreplanen og årsplanen				L 426-								
To lokale læreplaner i norsk (skole og dagens norskteam) (OBS BESKRIVELSE)		L 192-										
Lærer N1 har ikke kunnskaper om lokale læreplan eller fag- og emneplan									L451			
Lokale læreplaner <ul style="list-style-type: none"> • Beskrivelse av • Vurderinger av • Alternative ideer • Observasjon 												
Læreplan LK 06 Generelt												
Kilde til læreplan - hefte				L 5								
Lærers vurdering av LK06 (sjangre i norsk og beskrivelse av egen skoles fagorientering)						L152						

Vedlegg 3.12 Utsnitt av et observasjonsskjema i samfunnsfag

Undervisningsaktivitet	Forekomst 1 pr. 5 min.	Observasjoner, beskrivelser og kommentarer
<p>Lærer Spørsmål og svar Klassesamtale eller IRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Innhold - tema, begreper, problemer - fakta - Metodisk - Oppdage - Pugge - Bygger videre på elevers svar - Følger lærers struktur - Bruker elevers forkunnskaper, nærmiljø, media, metaforer, lokalt stoff, tidligere fagstoff - Involvering av elever – antall, hvordan og hvem <p>Oppgave relatert instruksjon(lekse) Plangjennomgang (tema, periode, mål, vurdering, differensiering) Organisering av elever</p> <p>Individuell hjelp (veiledning) generelt eller spesifikt Hjelp til par eller grupper Forberedelser til eller gjennomgang av prøver</p> <p>Felles aktiviteter utover å løse oppgaver</p> <p>Elever deltar i planlegging</p> <p>Vurdering</p> <p>Andre: Forlesning Leksesjekk Film prøve Rutiner</p> <p>Info Oppstart og avslutning</p>	<p>IIII= 5 (e. 8m15s)</p> <p>I</p> <p>II</p> <p>I</p> <p>I</p>	<p>Praktisk info om RLE og plasskifte Fraværssjekk – inkluderer elevene i sjekken – elever som mangler meldinger får beskjed om å få gjort noe med dette – ellers blir fraværet stort. Leksesjekk – 4 elever som ikke har gjort lekse – må forklare hvorfor – vet ikke svar holder ikke - å ha glemt bøker i bokskap holder ikke – da får de la være å bruke bokskap. O – går igjennom oppgavene som var lekse L: hvorfor har vi ikke mye vulkansk aktivitet i Norge? Se på kart s 48. hvorfor har vi av og til skjelv i Norge? O – lærer trekker ned kart (anekdote) E: svarer L: skjønte dere det? E: nei E:ja E: tja L: se på kartet – se på pilene – sprekker – skjelv i Norge aldri store – koppene i skapet kan stå og dirre – mer blir det ikke L: hva er en varm flekk? Hva har du skrevet NN? E: har ikke gjort det Lærer forklarer eleven ansvaret for lekser og med å skrive dem opp med rolig stemme – eleven viste ikke – du må følge med og nå vet du det L: ja, NN? E: ... L: ikke bare – jordvarme L: hva kan føre til de største skadene ved vulkanutbrudd E: ..aske E: giftige gasser, lava L: hvorfor 1816? E: frost, snø E: veldig lang vinter L: varte og varte i månedsvis lærer gjentar svar og utdyper dem L: hva kan folk gjøre som bor i vulkanutsatte områder? E: forebygge E: flykte L: kan de få varsel på forhånd? ledende spørsmål Flere elever prøver svare L: flere ting? NN – se hvem som ikke har vært med så mye. NN? E: spørsmål med forslag? L: ja, riktig Lærer er tilbakeholden med generelle vurderinger – gjentar innhold, korrigerer feil og misforståelser L: se på bildet i læreboka s 60 nederst. Der har det skjedd ting. ... gammelt kjent område – allting – møtes hadde forskjellige rettssaker.</p>

	<p>Hvis vi ser rent geologisk på det – ha ser vi på allting?</p> <p>L: kikk ned på siden på tips</p> <p>L: jordskjelvsprekk... 9000 år gammel - forkastninger</p> <p>L: Har dere hørt om Richters skala? Hva er det?</p> <p>Når hører dere om det på radioen?</p> <p>E: når det er jordskjelv</p> <p>L: hva heter måleapparatet som måler vulkansk aktivitet</p> <p>E: seismograf</p> <p>L: da har du hørt ordet før – delt inn matematisk..</p> <p>Samtalen starter med enkle spørsmål. Etter hvert øker vanskelighetsgrad. Inkluderer ut over i samtalen nyere jordskjelv som ikke står i læreboka.</p>
--	--

Vedlegg 4 Nasjonal læreplan i norsk (LK06) – kompetansemål

Dette er den versjonen som gjaldt i 2009.

LÆREPLAN I NORSK

Kompetansemål etter 10. årstrinn

Muntlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon
- drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende
- delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film
- forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk dagligtale
- lede og referere møter og diskusjoner
- vurdere egne og andres muntlige framføringer
- gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesing, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere

Skriftlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri
- bruke lesestrategier variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa
- orientere seg i store tekstmengder for å finne relevant informasjon
- lese kritisk og vurdere teksters troverdighet
- gjenkjenne ulike måter å argumentere på i tekster
- begrunne egne tekstvalg med utgangspunkt i egne lesepreferanser og formålet med lesingen
- lese og gjengi innholdet i et utvalg tekster på svensk og dansk
- formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon
- gjenkjenne de språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke dem i egne tekster
- uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster på bokmål og nynorsk
- vise hvordan tekster i ulike sjangere kan bygges opp på ulike måter
- vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst
- bruke tekstbehandlingsverktøy til arkivering og systematisering av eget arbeid
- bruke tekster hentet fra bibliotek, Internett og massemedier på en kritisk måte, drøfte tekstene og referere til benyttede kilder

Sammensatte tekster

- tolke og vurdere ulike former for sammensatte tekster
- bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster

- vurdere estetiske virkemidler i sammensatte tekster hentet fra informasjons- og underholdningsmedier, reklame og kunst og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder
- gjøre rede for grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett knyttet til publisering og bruk av andres tekster

Språk og kultur

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar
- gjøre rede for hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk
- presentere resultatet av fordypning i tre selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært tema og et språklig tema
- gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av norske talemål
- forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske skriftspråk og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag
- gjøre rede for rettigheter i forbindelse med samisk språk og om utbredelsen av de samiske språkene i Norge, Sverige, Finland og Russland
- forklare hvordan mening og uttrykk videreføres og endres når enkle fortellinger, tegneserier og poplyrikk oversettes til norsk

Vedlegg 5 Nasjonal læreplan i samfunnsfag (LK06) – kompetansemål

Dette er den versjonen som gjaldt i 2009.

LÆREPLAN I SAMFUNNSFAG

Kompetansemål etter 10. årssteget

Historie

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og reflektere over korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis
- presentere ei historisk hending med utgangspunkt i ulike ideologiar
- skape forteljingar om menneske i fortida, og slik vise korleis rammer og verdiar i samfunnet påverkar tankar og handlingar
- søkje etter og velje ut kjelder, vurdere dei kritisk og vise korleis ulike kjelder kan framstille historia ulikt
- drøfte menneskeverd, rasisme og diskriminering i eit historisk og notidig perspektiv med elevar frå andre skular ved å bruke digitale kommunikasjonsverktøy
- presentere hovudtrekk ved historia og kulturen til samane frå dansketida til i dag, og drøfte forholdet deira til storsamfunnet
- presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie på 1800-talet og første halvdel av 1900-talet, og forklare korleis dei peikar fram mot samfunnet i dag
- forklare framveksten av velferdsstaten og beskrive trekk ved det moderne Noreg
- forklare teknologiske og samfunnsmessige endringar som følgde av den industrielle revolusjonen
- drøfte idear og krefter som førte til den amerikanske fridomskampen og den franske revolusjonen, og følgjer som dette fekk for den demokratiske utviklinga i Noreg
- gjere greie for imperialisme og gje døme på avkolonialisering
- lage spørsmål om sentrale internasjonale konflikter på 1900-talet og i vårt eige hundreår, formulere årsaksforklaringar og diskutere konsekvensar av konfliktane
- drøfte viktige omveltingar i samfunnet i nyare tid, og reflektere over korleis dagens samfunn opnar for nye omveltingar

Geografi

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- lese, tolke og bruke papirbaserte og digitale kart og kunne bruke målestokk og kartteikn
- gjere greie for egne rettar og konsekvensar når ein arbeider på Internett og publiserer sitt eige materiale
- lokalisere og dokumentere oversikt over geografiske hovudtrekk i verda og samanlikne ulike land og regionar
- fortelje om naturgrunnlaget med vekt på indre og ytre krefter på jorda, rørsler i

luftmassane, krinsløpet til vatnet, vêr, klima og vegetasjon, og drøfte samanhengar mellom natur og samfunn

- beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet
- forklare korleis menneske gjer seg nytte av naturgrunnlaget, andre ressursar og teknologi i Noreg og i andre land i verda
- vurdere bruk og misbruk av ressursar, konsekvensar det kan få for miljøet og samfunnet, og konflikhtar det kan skape lokalt og globalt
- gjere greie for storleik, struktur og vekst i befolkningar og drøfte befolkningsutvikling og flytting i nyare tid, inkludert urbanisering
- forklare og drøfte variasjonar i levekår i ulike delar av verda og samanlikne og vurdere dei store skilnadene mellom fattige og rike
- drøfte premissar for ei berekraftig utvikling

Samfunnskunnskap

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- planleggje, gjennomføre og presentere problemorienterte samfunnsfaglege undersøkingar og vurdere arbeidsprosessen og resultatata
- finne fram til og presentere aktuelle samfunnsspørsmål, skilje mellom meiningar og fakta, formulere argument og drøfte spørsmåla
- leggje ein plan for å starte og drive ei bedrift ut frå ei undersøking av grunnlaget for ei slik bedrift
- analysere utviklinga av rusmiddelbruk og røyking i Noreg og reflektere over haldningar til rusmiddel
- drøfte forholdet mellom kjærleik og seksualitet i lys av kulturelle normer
- beskrive korleis forbruksmønsteret har utvikla seg i Noreg og gjere greie for rettane til forbrukarane
- forklare kva haldningar og fordommar er og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn
- utforske kva som krevst for at samfunn skal kunne halde fram å eksistere og samanlikne to eller fleire samfunn
- gjere greie for politiske institusjonar i Noreg og samanlikne dei med institusjonar i andre land
- gje døme på og drøfte demokrati som styreform, gjere greie for politisk innverknad og maktfordeling i Noreg og bruke digitale kanalar for utøving av demokrati
- diskutere årsaker til og følgjer av kriminalitet, og forklare korleis rettsstaten fungerer ut frå korleis eit aktuelt lovbrøt er behandla
- forklare kvifor kultur ikkje er medfødd, og gjere greie for og analysere kulturelle variasjonar
- beskrive hovudtrekk i norsk økonomi og korleis vår økonomi heng saman med den globale økonomien
- gjere greie for grunnleggjande menneskerettar og drøfte verdien av at dei blir respekterte

Vedlegg 6.1 Lærernes kriterier for valg av læreverk

Fagvik		Elevertopp	
Selvinstruerende (FG 128)			
Tidligere gode erfaringer med et læreverk i undervisning ga positive vurderinger av nye utgaver (FG 128)			
Undersøkte om de stemte med målene i læreplanen (FG 128, I 141, I 123)			
Norsk	Samfunnsfag	Norsk	Samfunnsfag
<p>Annerledes bøker som utfordret lærerne til å ta i bruk egne erfaringer (I 141)</p> <p>Likte verkets layout og brukervennlighet (I 141)</p> <p>Gode og mange tekster i tekstsamling med muligheter for å utvikle leseferdigheter (I 141)</p> <p>Til tross for at verket manglet mål var det inspirasjonskilde til arbeidsplanenes læringsmål (I 118)</p> <p>God kvalitet på oppgaver og spørsmål, varierte og nok oppgaver både innholdsmessig, muntlig og fordypende som var utfordrende og ga muligheter for tilpassing til alle klasser og lettet arbeidet for lærer i det daglige (I 127, I 141).</p> <p>God nynorskseksjon (I 141)</p>	<p>Valgte å fortsette med samme verk</p> <p>Skolens økonomi var grunnen til sein utskifting (feltnotat I 70209)</p>	<p>Temabasert kurstankegang som gir muligheter til å la elever jobbe selvstendig (I 244)</p> <p>Tydlig på mål og hadde «test deg selv» spørsmål (I 244)</p> <p>Fleksibel lærebok som gikk over <i>tre år</i> og bandt ikke konkrete temaer til et årstrinn (I 244 og 234)</p> <p>God layout og bra språk (I 244)</p> <p>Tok tak i læreplanens vektlegging av sakprosa (I 244)</p> <p>Bra <i>skriveoppgaver</i>, også i nynorsk (I 244)</p> <p>Bra temabasert tekstsamling (som elevene ikke hadde) (I 244)</p> <p>Basisboken var ferdighetsorientert (Feltnotat 260309)</p> <p>Nettsted og lærerveiledning var dårlig (I 244)</p> <p>Eksempler på vurderingsskjemaer (I 213)</p> <p>Økonomi – skal de velge en nytenkende treårig bok som de ikke har erfaringer med? (I 244)</p> <p><i>Totalt</i> – god magefølelse basert på erfaringer som norsklærere (verdenssynet) (I 244)</p>	<p>I første runde – velge et annet verk enn det de hadde (I 221)</p> <p>Vekt på kreative arbeidsmåter, men det manglet faglig dybde, kapitelsammendrag og ga lite støtte til lærerne (I 242)</p> <p>I andre runde - læreverkets helhet. Faglig dybde på tekstene (I 221)</p> <p>God presentasjon av tema (I 221)</p> <p>Godt formulerte og variert spørsmål og oppgaver (I 221)</p> <p>Kapitelsammendrag muliggjorde en studieteknikk lærerne pleide å lære bort til svake elever (I 221)</p> <p>Tidligere positive erfaringer med læreverket (I 221)</p> <p>Bedre enn det først på faglig dybde, kapitelsammendrag, tematisk fordeling mellom årstrinn, mer støtte i ressursene (veileder og internett) (I 221)</p>

Vedlegg 8.1 Planer og observert undervisning i norsk på Fagvik

Norsk på Fagvik			
Uke	Årsplan Teamets årsplan i norsk	Arbeidsplan	Fortattede observasjoner: emner, undervisningsmetoder, arbeidsmåter, læremidler og vurdering
(4) -5	Ikke til å tro! Lære: Fantastiske fortellinger Gjøre: Skrive fortellinger Se film Lese: Fantastiske fortellinger	Fantastiske fortellinger Norskbok s 74 – 86 Tekstboks s 112 – 121 (film) Nynorsk: substantiv og ordlistebruk. Oppgaver vil bli gitt underveis Læringsmål: -bli kjent med en ny sjanger, -lære om substantivbøyning på nynorsk, -vite hvordan vi bruker en nynorsk ordliste.	Bøying av nynorske substantiver og bruk av ordliste (OBS 111). Dialogisk instruksjon av lærer ved hjelp av spørsmål og tavla. Individuelt elevarbeid med oppgaver på oppkopiert ark og nynorsk ordliste. Veiledende og korrigerende lærer. Word som verktøy (OBS 113). Lærer sjekker at elevene hadde gjort nynorskleske. Individuelt elevarbeid på datamaskin med arvede øvingsoppgaver for opplæring i Word. En ferdighetsorientert, teknisk hjelpende og veiledende lærer.
6	Fantasy Harry Potter Når virkelighet overgår fantasien	Film med etterarbeid (diskusjon og filmanmeldelse) Norskboka: s 83 – 85 Tekstsamling: 137 – 178 Nynorsk: verb s 171 og 172 Ekstra: nynorske tekster med oppgaver Læringsmål: -Kunne redegjøre for innholdet i en film og delta i diskusjon om innholdet -Lære om hva slags typer heltene er i de filmer/bøker vi har jobbet med. Veggavis. -Kunne fortelle hva et a-verb er (<i>nynorsk</i>).	Oppgave om helter og skurker (OBS 115 og 116). Individuelt elevarbeid på datamaskin om selvalgt helt. Hjelpende og korrigerende lærerrolle. Norskprøve i Fantasy og nynorsk (OBS 119). Individuell elevprøve med papir og blyant uten hjelpemidler. Lærer svarer på spørsmål fra elever om prøven.
7	Et utvalg fra leseboka: (se tabell 9) Nynorsk jevnlig og gradvis økende i mengde og vanskegrad		Oppgave om helter og skurker, Filmanmeldelse (OBS 121) Elever fortsetter med oppgaven om helter og skurker, ferdige oppgaver blir skrevet ut og limt på en veggavis. Lære å lage på læringsplattform. Noen elever starter på filmanmeldelse om Fighter (kulturkonflikter) på egen hånd. Filmanmeldelse (OBS 126) Lærer gjennomfører en dialogisk instruksjon om filmanmeldelse ved hjelp av smørbrødlister fra lærebok på 10. trinn og filmstudieark med spørsmål. Gruppearbeid er organisert av lærer, og lærer gjør forsøk på å få i gang en plenumsdiskusjon. Framlegg av helter og skurker (OBS 129). Individuelt framlegg av elever om selvalgt helt eller skurk ved hjelp av veggavisen. Muntlig vurderende kommentarer fra lærer i plenum. Norskprøve og å være ung og Dracula (OBS 130). Fire elever har en utsatt norskprøve. Resten jobber individuelt med oppgaver og tekster om gym, sex, fjortisfest og Dracula fra tekstboka.
8		Vi nøster tråder fra forrige plan. Media s 128 – 143 I uke 10 jobber vi med avis. Nynorsk. Fortsatt verb.	Media og sammensatte tekster (OBS 133). Forelesning og dialogisk instruksjon fra lærer om medier, symboler, kroppsspråk, bilder. Elever leser høyt fra s 128 og utover om ulike tekster. Dialogisk instruksjon fra lærer om et bilde i boka. Individuelt elevarbeid med oppg. 1-4 s 131 som må gjøres ferdig hjemme som lekse. Utlevering av norskprøve.
10		Læringsmål: -Kunne redegjøre for ulike typer av massemedia. -Bli kjent med lokalavisa.	Avis (OBS 138) Dialogisk instruksjon blandet med høytlesing av elever fra s 133. Individuell avlesing av elever. Spørsmål på tavla om: leder, reportasje, overskrift, forfatter? Gjennomgang av spørsmål med vurdering. Individuelt elevarbeid oppg. 1 – 4 s 143. Ingress. Tabloid. Avis (OBS 144, 145) Leksesjekk om reportasje. Elever leser høyt fra s 140 – 141. Lærer utdypet. Avlesing med spørsmål på tavla (OBS 144). Elever lager reportasje med selvalgt tema på datarom. Avis (OBS 146). Ferdigstilte reportasjer. Avlesing og spørsmål. Begynnende frivillig framføring av reportasje for klassen med betydning for muntlig karakter.

Vedlegg 8.2 Planer og observert undervisning i norsk på Elevtopp

Norsk på Elevtopp			
Uke	Årsplan	Arbeidsplaner	Fortattede observasjoner: temaer, undervisningsmetoder, arbeidsmåter, læremidler og vurdering
12	Særemne: forfatter-skap	Arbeidsplan 1: Fortelling, fordypningsoppgave, se film om Rødhette, eventyrsjanger og nynorsk (en time undervisning) Ikke et eget arbeidsprogram.	Nynorsk og fortelling (OBS 212) Elever leser høyt fra et oppkopierte ark i nynorsk. Dialogisk instruksjon om nynorskregler og kurs 4 i lærebok om fortelling. Nynorskt tekst er en kopioriginal. Gjennomgang av arbeidsplan. Individuelt elevarbeid med kurs fire i læreboken om fortelling. Lærebok og ark.
13		Arbeidsplan 1: Uke 13: kurs 4/5 Lekse til torsdag 26.3. Levere kopien beskrivelser. Husk oppgavene som skal legges i mappa di. Uke 14: kurs 6 NB! Lekse til torsdag 2.4. Levere fordypningsoppgave om forfatteren din. Både papirutgave og på læringsplattform. Torsdag 26.3. får du jobbe med fordypningsoppgaven din i norsktimen Arbeidsprogram uke 12 - 14: Hovedmål: lære ulike teknikker for å skrive engasjerende og spennende, lære om forskjellige måter å skrive en fortelling på Kontekst: Fortellinger s 234 – 247. Kurs 4 -6.	Fortelling (OBS 215) Dialogisk instruksjon om å utvide øyeblikket og oppgaver i plenum del A på arket Begynnelsen (oppkopierte fra ressursperm) om overskrifter på noveller. Ulike måter å fortelle på s 240. Individuelt elevarbeid med program. Lærer leverer ut oppgaver og gir vurdering individuelt. Lærebok og ark. Individuelt arbeid med særøppgave eller program (OBS 216 og 217) Elevene kan selv velge hva de jobbet med. Lærer veileder, korrigerer atferd og uro og henter utstyr. Eget arbeid og fortelling (OBS 218). Eget arbeid med særøppgave eller program. Dialogisk instruksjon om skildring. Skildrer, forteller eller gjengir tanker? Gjorde oppg. 1 s 243 i plenum. Råd: Skrive realistisk. Lærer sjekker hvem som ikke har levert oppgaven om Beskrivelse. Vurdering av svar og utlevering av oppgaver.
14		Fordypningsoppgaven – jobbe videre Nynorsk - jobbe med oppgaver på skolen Uke 13: les s 240 – 243. (4 timer undervisning) Hvilke tre måter kan vi fortelle på? La det spennende skje i et miljø som du kjenner godt – hvorfor? Hva er ytre og indre spenning? Kopien: Begynnelsen: Del B, velg 5 linjer. Kopien: Beskrivelser: fylles ut og leveres for vurdering. Husk navn. Grønn: Oppgave 3 s 239 – skriv på data og legg i norskmappen din. I felles klasse: oppgave 1 s 243. Oppgave 1, 3 eller 5 s 243 – skriv på data og legg i norskmappen Uke 14(2 timer)	Fortelling, Novelle (OBS 224) Dialogisk instruksjon om de tre typer fortelling, synsvinkel og å skrive fortellinger i presens. Lærer leser høyt novellen <i>Att døda et barn</i> og bruker en tidslinje. Novelle og lærebok. Fortelling og nynorsk (OBS 226) Dialogisk instruksjon om personal og aural synsvinkel. Å ha verb i presens og preteritum i en fortelling. Parallell handlinger i en fortelling. Lærer leser nynorskt tekst høyt. Elever plukker ut nynorske ord. Lærer forklarer forskjeller til bokmål og nynorskregler. Lærebok og ark.
16		Arbeidsplan 1: Uke 16: Jobbe med nynorsk og gå igjennom muntlig presentasjon. Oppgaver gis. (3 timer) Uke 17: Presentere forfatterne deres. (3 timer)	Framlegg (OBS 231) Elever leser <i>kurs om å holde framlegg høyt</i> . Dialogisk instruksjon med tips om hvordan holde foredrag. Lærers vurderingsskjema for framlegg blir delt ut til elevene. Elevene trekker et framleggsord. Lærebok. Framlegg (OBS 232). Et minutt framlegg blir trukket fra boksen. For eksempel blåbærtur. Utlevering av nynorsk ordliste. Nynorsk (OBS 233). Dialogisk instruksjon rundt utdelt ark. Individuelt elevarbeid.
17	Skrive, lese, diskutere, oppsummere. Mappevurdering		Bok i sekken (OBS 236) Bibliotekbesøk og stillelesing. Framlegg av særøppgave (OBS 236, 239) En og en elev har framlegg om sin selvvalgte forfatter. Lærer roser og oppfordrer andre elever til å stille spørsmål. Forhandlinger (D OBS 238). Samtale om forhandlinger. Eget arbeid med nynorskoppgaver, framlegg, lese i bok eller kryssord.

Vedlegg 8.3 Planer og undervisning i samfunnsfag på Fagvik

Samfunnsfag på Fagvik			
Uke	Årsplan	Arbeidsplan	Fortattede observasjoner: temaer, undervisningsmetoder, arbeidsmåter, lærestoff og vurdering.
7	Norge, kart og kartkunnskap (G 2 og 3), Jorda og verdensrommet (G 1, 4, 5 og 9)	<p>Lærestoff: Gjøre ferdig geografi/naturfagsprosjektet Jordas indre krefter s. 46 – 52 Læringsmål: lære om verdensrommet (min tilføyelse fra planen i uke 5 - 6)</p> <p>Prosjektplan: Verdensrommet Dette er fordypningsoppgaver. Velg en av disse oppgavene. Oppgavene skal presenteres for klassen. Du kan benytte deg av disse hjelpemidlene under selve presentasjonen: veggavis, overhead, Power Point. Galakse I begynnelsen... Romfart Verdensrommet i dag Sol- og måneformørkelse Solsystemet Stjernebilder (Hvert punkt snevret inn temaet, stilte spørsmål, foreslo arbeidsmåter og stilte noen krav. Eks. Galakse – De gamle grekerne trodde galaksen var melk guden Herkules hadde sølt da han var liten og ble diet av himmeldronningen Hera. Du vet at det ikke stemmer, forklar hva en galakse er og ta spesielt for deg den galaksen de gamle grekerne tenkte på. Nederst på arket var det et valgskjema)</p>	<p>Framlegg (OBS 120) Tre grupper la fram sitt prosjekt for klassen. Vurdering fra lærer blir gitt i full klasse. Oppsummering fra lærer etter presentasjon om hva lært og hva som kunne vært gjort annerledes: større mengde stoff, introduksjon, hvorfor valgt tema, fordeling av arbeid mellom gruppedlemmer. (De andre gruppene har lagt fram sine prosjekter for klassen og samfunnsfagslæreren tidligere på dagen. De to lærerne skal samsnakke før gruppene fikk en vurdering FG 128.)</p>
8		<p>Lærestoff: Jordas indre krefter s. 54 -64 oppgave 1 – 11 s 64 – 65. Jordas ytre krefter s. 67 – 78, oppgave 1 – 7, s. 78 Læringsmål: Lære om indre og ytre påvirkninger på jorda</p>	<p>Dagsaktuelle nyheter. Plater og jordskjelv. (OBS 122). Samtale om nyheter. Dialogisk instruksjon med vurdering av svar. Ukenytt. Lærebok. Kart over tavla. Bruker kart over tavla, i lærebok og atlas. Lekse.</p> <p>Havdypsplater. Undersjøiske vulkaner. Groper (OBS 125) Leksehøring av lest tekst. Vurdering. Dialogisk instruksjon ved hjelp av atlas, kart over tavle, skisse og lærebok. Elever finner steder på kart. Lekse på tavla.</p> <p>Plater, skjoldvulkan og kjeglevulkan (OBS 132). Leksesjekk av oppgaver og høring av lest lekse med vurdering av svar. Elevene leser lekse på nytt. Oppgavene elevene skulle hatt i lekse blir redusert. Dialogisk instruksjon. En elev leser høyt. Utdelt oppkopiert geografisk kart i farger fra læreverk. Elever finner steder på tradisjonelt kart.</p>
10	Rettigheter, plikter og økonomi (SK 4), Fritid (SK 06)		<p>Vulkaner. Utbrudd. Varme kilder. (OBS 135) Leksehøring med vurdering. Dialogisk instruksjon. Lærer ser på og vurderer elevenes tegninger av vulkaner. Individuelt elevarbeid med oppgaver. Lærebok. Lekse.</p> <p>Vulkansk aktivitet. Jordskjelv. (OBS 137) Leksesjekk med vurdering av svar. Dialogisk instruksjon. Lærebok. Elevarbeid med oppgaver. Lekse på tavla.</p> <p>Lille istid. Erosjon. Nyheter. (OBS 143). Leksesjekk. Lærer vurderer svar. Dialogisk instruksjon. Tilpassing av oppgaver i neste lekse. Samtale om nyheter. Lærebok.</p>

Vedlegg 8.4 Planer og undervisning i samfunnsfag på Elevtopp

Uke	Årsplan	Arbeidsplaner	Fortattede observasjoner: temaer, undervisningsmetoder, arbeidsmåter, lærestoff og vurdering.
12	Lokal-samfunn, politiske prosesser, forbruker-samfunn, flerkulturelle samfunn	Arbeidsplan 1 (alle fag): Tema: muntlig presentasjon og penger og forbruk. Framføring av gruppearbeidet fra forrige 2 ukersplan i uke 11. Legg merke til at det er samfunnsfag tirsdag 10.3, ikke engelsk. Ny plan deles ut på fredag. Lekse til fredag 13.03. Tenk igjennom: Er det riktig eller galt å si at penger gjør deg lykkelig?	Framlegg om skolenedleggelse (OBS 211 A) Elevframlegg i grupper ved hjelp av PowerPoint. Lærer skisserer regler for atferd og tilbakemeldinger. Han gir vurderinger med karakter til en og en gruppe uten tilhørere. (Et av kapitel i lærebok het: Skolen trues!)
13	Nasjonalisme og nasjonalstat	Arbeidsplan 1 (alle fag): Arbeidsplan i samfunnsfag uke 13 og 14: Sentral ide: Høy levestandard og stort forbruk kan skape problemer. Lærestoff: kap. 6. Varighet: 2 uker. Hovedspørsmål: Hvorfor kan man si at høy levestandard nødvendigvis ikke er det samme som høy livskvalitet? Hovedmål: Du skal kunne fortelle hvordan forbruk og miljø henger sammen. Du skal kunne fortelle om hva det vil si å være fattig. Sentrale begreper: materialisme, levestandard, gjenvinning, gjenbruk, budsjett, statsbudsjett, fattigdom, utviklingsland, industriland Vurdering: muntlig aktivitet i timene, forståelse av sentrale begreper, refleksjon rundt sentrale tema/spørsmål. Prøve fredag 27. mars fra forrige arbeidsplan. Hvordan skal vi arbeide med temaet? Les grundig side 92 – 101 i læreboken og bruk en læringsstrategi som fungerer for deg: notater, tankekart etc. Å gjøre: Blå: Lær deg begrepene som er skrevet med fet skrift. Gjør spørsmål 1 og 2 s. 93, spørsmål 1 s. 95, spørsmål 1 og 3 s. 97 Rød: Lær deg de sentrale begrepene. Gjør spørsmål 1, 2 og 3 s. 93, spørsmål 1 og 3 s. 95 og spørsmål 1 og 3 s. 97. Grønn: Lær deg de sentrale begrepene. Gjør spørsmål 1, 2 og 3 s. 93, spørsmål 1, 2 og 3 s. 95 og spørsmål 1 og 3 s. 97, spørsmål 1 s. 101.	Forbruk og miljø (OBS 214). Idémyldring rundt to bilder i læreboken ved hjelp av samfunnsvitenskapelig metode. Først beskrivelse, deretter analyse. Myldringen blir oppsummert og kobles til <i>mål</i> på arbeidsplanen. Ekstra oppgave ut over planen: velge tre av ni råd på s 95 for å ta vare på miljøet. Lærer vurderer elevenes svar underveis og deltakelse avslutningsvis opp mot vurderingskriteriet. Elever forhandler med lærer om hans vurderinger av deres deltakelse. Prøve i del av kapitel seks om privat økonomi (OBS 219). Prøve via læringsplattform med både avkryssning og mer utfyllende spørsmål. Regler. Lærer veileder elever. Spørsmål med avkryssning ble gjennomgått umiddelbart. PC og kanon.
14			Påstand, fakta, argumenter. Økonomi (OBS 222) Dialogisk instruksjon om påstander, argumenter og fakta basert på en kopiert oppgave fra ressurspermen til læreverket. Elevorganisert grupper samarbeider om oppgaven. Felles oppsummering. Påstand og argumenter. Fattigdom. (OBS 223). Ny forelesning og dialogisk instruksjon om sammenhenger mellom påstand og ulike argumenter. Koblet til lærers vurdering av arbeidsbøker. Idémyldring om fattigdom muntlig og på tavla. Lærer skrev ned de som deltok - vurdering. Myldringen ble relatert til arbeidsplanens mål. En elev forslår å gå gjennom begrepene på arbeidsplanen, og det skjer i plenum. Læreverk: lærebok og kopioriginal. Avslutningsvis presenterer lærer det kommende geografiprojektet.
16	Den industrielle revolusjonen – storyline-prosjekt	Arbeidsplan 1: Vi skal begynne å jobbe med reiselivsmessa som skal holdes i begynnelsen av mai. Lekser i samfunnsfag blir i denne perioden gitt fra time til time. Mer info og plan for prosjektet blir delt ut i timen på onsdag. Prosjektplan for Norgesprosjektet (min gjengivelse): Elevene skal presentere et fylke, svar på spørsmål og gi folk lyst til å besøke det valgte fylket ved å få fram det fylket er kjent for. Innhold: Ha med kommunevåpen, kart, dialekt, aktiviteter og opplevelser, brosjyrer og plakater, evt. mat (Max. 50 kr). Organisering: hjemmedag, to hele skoledager og samfunnsfagstimer. Skoledagen starter kl. 14 på messedagen. Valgskjema for å velge fylke og dele elever i grupper. 3 – 4 pr gruppe. Vurderingskriterier: lærere leke turister på reiselivsmesse og vurdere stand. Læremateriell: Relevante lenker til fylkene.	Geografiprojekt om norske fylker - en reiselivsmesse (OBS 237) Informasjon. Valg av fylker og gruppedannelse. Gjøre avtaler for arbeidet på hjemmedagen. Lærer sjekker at alle hadde avtaler og skisserer riset bak speilet for de som ikke jobber. Geografiprojekt (OBS 241) Veiledning, vurdering og sjekk av gruppers arbeid av lærer på hjemmedagen ved hjelp av en sjekklister i plenum. Funnet informasjon om fylket? Konkrete problemstillinger som hvordan utforme stand, hva vil turister vise, aktiviteter, kultur, hvilken matrett gi smaksprøve av, behov og hva gjøre i dag. Elevene arbeider i grupper. Geografiprojekt (OBS 243). Info om PC. Veiledning og vurdering av grupper i plenum. Hva gjort siden sist? Arbeidsdeling i gruppen? Mat for de som ikke har det på plass. Sjekklister. Lærer setter grenser for arbeidet. Vente til de to hele dagene med klipp og liming. Hvordan organisere messedagen?

