

**Kari Elisabeth Bachmann**

# **Læreplanens differens**

**Formidling av læreplanen  
til skolepraksis**



**Dr.polit.-avhandling**

**Pedagogisk institutt**

**Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse**

**Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU**

**Trondheim 2005**



Kari Elisabeth Bachmann

# **Læreplanens differens**

## **Formidling av læreplanen til skolepraksis**



Dr.polit.-avhandling

Pedagogisk institutt

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

Trondheim 2005



## Forord

Avhandlingen er utført ved Pedagogisk institutt ved Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) i perioden 2000-2005 og har vært finansiert av Norges Forskningsråd, Program for evaluering av grunnskolereformen 1997. Finansieringen ble tildelt prosjektgruppen *Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler - deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*.

Avhandlingen tar utgangspunkt i et evalueringsdesign som er utformet innenfor rammen av fellesprosjektet. Empirigrunnet er også innsamlet og bearbeidet i samarbeid med prosjektgruppen. Prosjektgruppen har publisert følgende rapport: Bachmann, Kari; Sivesind, Kirsten; Afsar, Azita og Hopmann, Stefan (2004): *Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler - deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Følgende kapitler i avhandlingen bygger på kapitler i rapporten: Kapittel 9 og 10 bygger på henholdsvis kapittel 8 og 9 i rapporten. Undertegnede var alene forfatter på disse kapitlene av rapporten. Avhandlingens kapittel 8 bygger på kapittel 6 i rapporten. Dette kapitlet var i rapporten skrevet i samarbeid med Azita Afsar, med undertegnede som førsteforfatter. Enkelte av de problemstillingene og resultatene som er reist i avhandlingens kapittel 7, er tidligere belyst av Kirsten Sivesind i rapportens kapittel 5.

En stor takk går til prosjektleder og veileder Stefan Hopmann, som har introdusert meg for Luhmanns systemteori og en rekke andre spennende perspektiver. Gjennom veiledning og mange diskusjoner har han vært av stor betydning for mitt arbeid, og har delt en uvurderlig mengde med kunnskap, kreative innspill og gode ideer.

Det har vært spennende og svært givende å samarbeide med prosjektgruppen. Kirsten Sivesind og Azita Afsar har beriket arbeidet, både faglig og sosialt. En stor takk til begge. Å være del av et fellesprosjekt har gjort det mulig å favne vidt i doktorgradsarbeidet, både i form av design og datagrunnlag.

Mitt arbeidssted har vært Pedagogisk institutt ved NTNU. Takk til instituttet for all god praktisk tilrettelegging og ikke minst for tre måneders sluttfinansiering av avhandlingsarbeidet. Det har vært et hyggelig miljø som har bidratt til å berike tiden som stipendiat. I løpet av denne tiden har jeg dessuten hatt gleden av å delta på NTNUs satsningsområde LIKT – Læring og IKT. Takk til alle på LIKT og ULIKT for å bidra til et faglig utviklende miljø, og ikke minst et enestående sosialt og hyggelig fellesskap.

Til sist vil jeg rette en varm takk til familien og venner for all god støtte og entusiastisk bistand underveis i arbeidet. Takk til pappa for konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet.

Avhandlingsperioden har inneholdt to uslåelige høydepunkter – Peder (5) og Christian (2). To forskjellige, men like herlige gutter! Nå Peder, er boken til mamma endelig ferdig – men dessverre ikke så mange folk og røvere her. En helt spesiell takk til Geir som med tålmodig støtte og oppmuntring har bidratt til å gjøre det mulig å utføre doktorgradsarbeidet i en ellers innholdsrik tid.

Trondheim, juni 2005

Kari E. Bachmann



# Innhold

1. Forskningsdesign.....	1
1.1 Utdifferensieringen av læreplanarbeidet .....	1
1.2 Læreplantyper – og en beskrivelse av det norske læreplansystemet.....	5
Læreplanen som et formalt regulerende dokument.....	5
Læreplanen som autoriserende og innholdsbeskrivende dokument.....	6
Læreplanen som politisk normerende styringsdokument.....	7
Læreplanen som et standardiserende dokument for sentral evaluering av utdanningen .....	8
Norske læreplaner på 1990-tallet .....	9
1.3 Avhandlingens tese .....	13
1.4 Forsknings spørsmål og forskningsdesign .....	18
2. Modeller for beslutningsprosesser.....	25
2.1 Innledning.....	25
2.2 Modeller for beslutningsprosesser .....	26
Individuelt kalkulerede forklaringsmodeller.....	29
Modeller for individuell meningsforståelse .....	36
Systemiske materielle forklaringsmodeller.....	41
Modeller for systemisk meningsforståelse.....	48
Individualisme eller holisme, forklarende eller forstående.....	53
2.3 Endringsprosesser i komplekse system .....	54
Endringer i utdanningssystemet .....	58
3. Læreplanen som kommunikativ prosess.....	61
3.1 Beslutninger som kommunikasjon .....	61
3.2 Differansen mellom system og omverden.....	68
3.3 Kommunikasjon som sosiale systemers operasjon .....	78
3.4 Beslutning som organisasjonens operasjon.....	84
Beslutningens paradokser.....	87
Beslutning av beslutningspremisser .....	92
3.5 Skoleorganisasjonens beslutningspremisser .....	95
Læreplanen som beslutningsprogram .....	99

4. Didaktikk som utgangspunkt for læreplantenkning .....	111
4.1 Didaktikk – innfallsvinkler og definisjoner .....	111
4.2 Didaktikk og læreplanteori.....	117
4.3 Didaktikk som læreplanens refleksive iakttakelsesgrunnlag .....	122
4.4 Danningsteoretisk didaktikk.....	126
Den didaktiske trekanten.....	126
Retorikken .....	138
Kateketismen.....	147
Metodikken .....	156
Kategorial dannelse – dannelsens enhet.....	166
4.5 Systemteoretisk didaktikk .....	174
Undervisningens kontekst .....	174
Dannelsens grenser i et systemteoretisk perspektiv .....	178
4.6 Skoleorganisasjonens autopoietiske systemer.....	186
5. Forholdet mellom forskningsdesign, teori, metode og empiri.....	195
5.1 Avhandlingens metodologiske grunnlag.....	195
5.2 Vitenskapens utdifferensiering til et autopoietisk system.....	202
5.3 Et autopoietisk forskningsdesign .....	207
5.4 Metodiske veivalg .....	211
5.5 Implementeringsundersøkelsen.....	213
Utvalg.....	213
Generaliseringsproblematikk – ytre validitet .....	214
Datainnsamling .....	216
5.6 Lærerundersøkelsen .....	217
Utvalg.....	217
Generaliseringsproblematikk – ytre validitet .....	219
5.7 Andre undersøkelser.....	219
5.8 Utforming av spørreskjema .....	221
Undersøkelsens validitet .....	223
5.9 Analyse.....	228
Avhengige og uavhengige variabler.....	228
Statistisk signifikans.....	229
Målenivå.....	230



Sumskårer .....	231
5.10 Oppsummering .....	232
6. En kort beskrivelse av implementerings- og lærebokarbeidet i forbindelse med reform 97 .....	243
6.1 Implementeringen av reform 97 – en kort beskrivelse .....	243
6.2 Hvem deltok i implementeringsarbeidet? .....	249
6.3 Hva var implementeringsarbeidets innhold? .....	253
6.4 Lærernes deltakelse i og utbytte av implementeringstiltakene .....	260
6.5 Forholdet mellom implementeringstilbud og deltakelse/nytte .....	267
6.6 Oppsummering .....	268
7. Idealer og forventninger i implementerings- og undervisningsarbeid .....	271
7.1 Idealer i programmatisk og skolepraktisk diskurs .....	272
7.2 Forventninger til læreplanen som program .....	275
7.3 Oppsummering .....	282
8. Læreplanens betydning – sammenliknet med andre planer og materiell .....	285
8.1 Planer, dokumenter og materiell i implementerings- og lærebokarbeid ..	286
Bruk av planer og materiell i lærebokarbeid .....	287
Bruk av planer og materiell i kompetanse- og informasjonsarbeid ..	293
Bruk av planer og materiell i evalueringsarbeid .....	297
En sammenlikning mellom lærebok-, kompetanse- og evalueringsutvalgets bruk av planer og materiell .....	300
8.2 Implementeringstiltakenes ivaretagelse av læreplanen .....	303
Kompetanse-, evaluerings- og lærebokutvalgets oppfatninger om tiltakenes ivaretagelse av læreplanen .....	303
8.3 Lærernes oppfatning om lærebøkens ivaretagelse av L97 .....	307
Lærerutvalgets og lærebokutvalgets oppfatninger om lærebøkens ivaretagelse av læreplanen – en sammenlikning .....	310
8.4 Bruk av planer og materiell i undervisningsarbeid .....	311
Lærernes bruk av planer og dokument i planlegging og undervisning .....	312
Lærernes bruk av materiell i planlegging og undervisning .....	315
Lærernes bruk av planer og materiell – en sammenlikning .....	318

8.5	Lærebøkernes rolle i lærernes arbeid.....	320
	Til hvilke formål bruker lærerne læreverket? .....	327
	Forskjeller mellom lærergrupper og skolefag.....	332
8.6	Lærebokutvalgets intensjoner for lærebøkernes formål .....	338
8.7	Oppsummering .....	344
9.	Læreplanens og kommunikasjonskanalenes nytte i skolepraksis.....	347
9.1	Forventninger til kommunikasjonskanalenes nytte.....	347
	Vektlegging av evalueringstiltakenes nytte for læreres arbeid .....	350
	Vektlegging av kompetansetiltakenes nytte for læreres arbeid.....	352
	Vektlegging av lærebøkernes nytte for læreres arbeid.....	354
	En sammenlikning av kommunikasjonskanalenes nytteorientering .....	356
9.2	Erfaringer om læreplanens og kommunikasjonskanalenes nytte .....	358
	Læreplanens nytte i skolepraksis .....	359
	Evalueringsarbeidets nytte i skolepraksis .....	361
	Kompetanse- og informasjonstiltakenes nytte i skolepraksis .....	364
	Lærebøkernes nytte i skolepraksis.....	366
	En sammenlinkning mellom tiltakenes erfarte nytte.....	368
9.3	Sammenlikning av forventet og erfart nytte.....	371
9.4	Oppsummering .....	375
10.	Læreplanens og kommunikasjonskanalenes endringsbetydning.....	381
10.1	Forventninger til kommunikasjonskanalenes endringskraft.....	381
	Forventninger til evalueringens endring av skolepraksis.....	383
	Forventninger til kompetanseutviklingens endring av skolepraksis .....	386
	Forventninger til lærebøkernes endring av skolepraksis .....	388
	En sammenlikning av forventninger til kommunikasjonskanalenes endring av skolepraksis .....	390
10.2	Erfarte endringer som følge av læreplanen og kommunikasjonskanalene .....	393
	Endringer som følge av evalueringsarbeid.....	395
	Endringer som følge av kompetanseutvikling.....	397
	Endringer som følge av nye lærebøker .....	398
	Endringer som følge av L97.....	401
	Forskjeller mellom skolelederens og læreres endringsopplevelse .....	402

10.3	En oppsummerende sammenlikning av endringsopplevelser knyttet til læreplanen og kommunikasjonskanaler .....	405
10.4	Endringsopplevelser knyttet til læreplanen over tid.....	407
10.5	Sammenlikning av forventede og erfarte endringer .....	410
10.6	Ulike gruppers endringsopplevelser knyttet til læreplanen.....	416
	Ulike lærergruppers endringsopplevelser knyttet til læreplanen.....	418
10.7	Oppsummering .....	424
11.	Avsluttende distinksjoner .....	431
11.1	Beslutningens og dannelsens paradoks .....	431
11.2	Læreplanen som differensproduserende beslutningsprogram.....	435
11.3	Læreplanen som stabiliserende og differensminimaliserende beslutningsprogram .....	442
11.4	Kommunikasjonskanalene som stabiliserende og differensminimaliserende beslutningspremiss .....	445
11.5	Premissenes premiss.....	450
	Litteratur .....	453
	Vedlegg.....	473



## Figurer og tabeller

### Figurer

Figur 1.1	Aarauer Lehrplannormal .....	12
Figur 1.2	Avhandlingens forskningsdesign .....	18
Figur 2.1	Modell for beslutningsperspektiver .....	28
Figur 3.1	”In-between” som konsensus eller overføring av informasjon .....	66
Figur 3.2	”In-between” som sammensmelting av subjekter, som intersubjektivitet .....	66
Figur 3.3	Sosiale og psykiske systemer som operativt lukkede systemer .....	68
Figur 3.4	Meningens form .....	73
Figur 3.5	Beslutning som enheten av en forskjell mellom dette og ikke noe annet .....	85
Figur 4.1	Den didaktiske trekanten .....	127
Figur 4.2	Den didaktiske trekanten med illustrasjon av skoleorganisasjonens beslutningsgrunnlag .....	128
Figur 4.3	Den didaktiske trekanten med illustrasjon av undervisnings- kommunikasjonens meningsdimensjoner .....	134
Figur 4.4	Den didaktiske trekanten beskrevet med dannelsesteoretiske begreper .....	170
Figur 4.5	Den didaktiske trekanten illustrerer ulike autopoietiske beslutnings- diskursers differensierte meningsdimensjoner .....	190
Figur 6.1	Tiltak for kompetanseutvikling som respondentene har arbeidet mest med i implementeringen av L97 .....	254
Figur 6.2	Områder som er dekket av kompetanseutvalgets arbeid .....	255
Figur 6.3	Evalueringsformer respondentene har arbeidet mest med i implementeringen av L97 .....	256
Figur 6.4	Områder som har vært gjenstand for respondentenes evalueringsarbeid .....	258
Figur 6.5	Prosent av evalueringsansvarlige som svarer seg helt eller noe enige i de gitte utsagnene om evalueringsarbeidets funksjon .....	259
Figur 6.6	Lærerutvalgets prosentvise deltakelse i ulike kompetanseutviklingstiltak i forbindelse med L97 .....	261
Figur 6.7	Lærerutvalgets prosentvise vurdering av nytten av de ulike kompetansetiltak .....	262
Figur 6.8	Lærerutvalgets prosentvise deltakelse på kompetansekurs innen ulike områder/fag .....	264

Figur 6.9	Lærerutvalgets prosentvise svarfordeling når det gjelder hvilke områder som har vært til gjenstand for skolens egen vurdering før og etter L97 .....	265
Figur 6.10	Prosentandel av lærerutvalget som anser de følgende evalueringstiltak som mest nyttig for deres arbeid .....	267
Figur 7.1	Lærerutvalgets, implementeringsutvalgets og lærebokutvalgets prosentvise fordeling når det gjelder hvilke idealer som var viktige i gruppene respektive arbeid.....	273
Figur 7.2	Lærerutvalgets, implementeringsutvalgets og lærebokutvalgets prosentvise svarfordeling på spørsmålet om hvem som primært skal bestemme hvordan barna skal oppdras i skolen.....	276
Figur 7.3	Lærerutvalgets, implementeringsutvalgets og lærebokutvalgets prosentvise svarfordeling på spørsmålet om de omtalte delene av læreplanen enten skal være forpliktende, anbefalende eller ikke til stedet i det hele tatt.....	277
Figur 7.4	Lærerutvalgets, implementeringsutvalgets og lærebokutvalgets prosentvise svarfordeling på spørsmålet om de omtalte delene av læreplanen enten skal være forpliktende, anbefalende eller ikke til stedet i det hele tatt.....	279
Figur 7.5	Lærerutvalgets, implementeringsutvalgets og lærebokutvalgets prosentvise svarfordeling på spørsmålet om de omtalte delene av læreplanen enten skal være forpliktende, anbefalende eller ikke til stedet i det hele tatt.....	280
Figur 7.6	Lærerutvalgets, implementeringsutvalgets og lærebokutvalgets prosentvise svarfordeling på spørsmålet om de omtalte delene av læreplanen enten skal ..... være forpliktende, anbefalende eller ikke til stedet i det hele tatt.....	281
Figur 8.1	Prosentvis fordeling av planer og materiell som anses som svært viktige i lærebokarbeidet .....	292
Figur 8.2	Prosentvis fordeling av planer og materiell som anses som svært viktige i arbeidet med kompetanseutvikling og informasjonsformidling.....	296
Figur 8.3	Prosentvis fordeling av planer og materiell som anses som svært viktige i arbeidet med evalueringstiltak.....	299
Figur 8.4	Prosentandel av evaluerings-, kompetanse og lærebokutvalget som svarer at de ulike planer og materiell har vært svært viktige for deres respektive arbeid i forbindelse med reform 97 .....	300
Figur 8.5	Prosent av lærebokutvalget og lærerutvalget som svarer at [den siste læreboken de har arbeidet med]/[den læreboken de bruker mest i det faget de har valgt] ivaretar ulike deler av L97 .....	310

Figur 8.6	Prosentandel av lærerne som svarer at de bruker hjelpemidlet eller planen ofte i planlegging og undervisning av det faget de har valgt å svare ut i fra ..	318
Figur 8.7	Prosentvis fordeling av hvordan lærernes års/halvårsplaner er utviklet.....	320
Figur 8.8	Prosentvis svarfordeling på spørsmål om respondentene arbeider med ett eller flere læreverker i det aktuelle faget.....	322
Figur 8.9	Prosentvis svarfordeling blant lærere på hvordan de fordeler tiden i arbeidet med det aktuelle læreverket.....	323
Figur 8.10	Prosentvis svarfordeling på spørsmål om respondentene arbeider i henhold til ett eller flere læreverker i det aktuelle faget.....	325
Figur 8.11	Prosentvis svarfordeling på spørsmål om respondenten har vært med på å velge læreverket .....	326
Figur 8.12	Lærebokutvalgets prosentvise svarfordeling på spørsmål om hvordan det er ment at lærerne skal fordele tiden i arbeidet med læreboken.....	339
Figur 9.1	Prosent av lærebokutvalget, kompetanseutvalget og evalueringsutvalget som svarer at de er helt eller noe enig i påstandene om at implementeringsarbeidet har vektlagt å skulle være til nytte i læreres arbeid .....	356
Figur 9.2	Prosent av lærerutvalget som svarer at de er helt eller noe enig i at de har hatt hjelp av læreverket, kompetanseutvikling, evalueringsarbeid og læreplanen .....	368
Figur 9.3	Læreres erfarte nytte av læreverker, kompetanseutvikling og evaluering, sammenliknet med lærebokutvalgets, kompetanseutvalgets og evalueringsutvalgets forventede nytte av disse tiltakene.....	371
Figur 9.4	Læreres erfarte nytte av læreverker, kompetanseutvikling og evaluering, sammenliknet med lærebokutvalgets, kompetanseutvalgets og evalueringsutvalgets forventede nytte av disse tiltakene.....	372
Figur 10.1	Prosent av lærebokutvalget, kompetanseutvalget og evalueringsarbeidet som svarer at de forventer at tiltaket vil endre ulike aspekter ved lærernes arbeid i svært høy eller i høy grad .....	390
Figur 10.2	Prosent lærere som svarer at deres bruk av læreverket, deltakelse i kompetansetiltak, bruk av L97 og arbeid med evaluering har endret ulike aspekter ved deres arbeid i svært høy eller i høy grad .....	405
Figur 10.3	Prosent lærere som ved to undersøkelser i 1998, en undersøkelse i 1999 og en undersøkelse i 2002 svarer at deres bruk av L97 har endret ulike aspekter ved deres arbeid i svært høy eller i høy grad .....	408

Figur 10.4	Prosentandel av lærerutvalget, kompetanseutvalget og evalueringsutvalget som svarer at de forventer at tiltaket de har arbeidet med vil endre ulike aspekter av læreres arbeid i svært høy eller i høy grad, sammenliknet med prosentandelen av lærerne som svarer at deres bruk av læreboken, deltakelse i kompetanseutvikling og arbeid med evaluering har endret ulike aspekter ved deres arbeid i svært høy eller i høy grad.....	412
Figur 10.5	Prosentandel av lærerutvalget, kompetanseutvalget og evalueringsutvalget som svarer at de forventer at tiltaket de har arbeidet med vil endre ulike aspekter av læreres arbeid i svært høy eller i høy grad, sammenliknet med prosentandelen av lærerne som svarer at deres bruk av læreboken, deltakelse i kompetanseutvikling og arbeid med evaluering har endret ulike aspekter ved deres arbeid i svært høy eller i høy grad.....	413
Figur 10.6	Prosent av lærergruppen, skoleledergruppen, lærebokutvalget og implementeringsutvalget som svarer at L97 i svært høy eller i høy grad har endret deres holdninger til skole og undervisning og deres forståelse av målsettinger for utdanning og undervisningsmetoder .....	417
Figur 10.7	Prosent av lærerutvalget, skoleledergruppen, lærebokutvalget og implementeringsutvalget som svarer at L97 i svært høy eller i høy grad har endret ulike aspekter ved deres undervisningsarbeid .....	420

## **Tabeller**

Tabell 5.1	Oversikt over prosjekter, årstall for gjennomføring, datagrunnlag og forskningsmedarbeidere .....	221
Tabell 6.1	Arbeidsprosessen med L97 .....	245
Tabell 6.2	Respondentenes utdanningsnivå .....	250
Tabell 6.3	Respondentenes undervisningserfaring fra grunnskolen .....	250
Tabell 6.4	Respondentenes undervisningserfaring utenfor grunnskolen .....	251
Tabell 6.5	Respondentenes ansettelsesforhold i 1997 og ved undersøkelsestidspunktet i 2002.....	252
Tabell 8.1	Bruk av planer og dokumenter i lærebokarbeidet.....	287
Tabell 8.2	Bruk av materiell i lærebokarbeidet.....	290
Tabell 8.3	Bruk av planer og dokumenter i arbeidet med kompetanseutvikling og informasjonsformidling.....	293



Tabell 8.4	Bruk av materiell i arbeidet med kompetanseutvikling og informasjonsformidling.....	295
Tabell 8.5	Bruk av planer og dokumenter i arbeidet med evalueringstiltak .....	297
Tabell 8.6	Bruk av materiell i arbeidet med evalueringstiltak .....	298
Tabell 8.7	Sammenlikning av utvalgenes prioriteringer .....	302
Tabell 8.8	Kompetanse- og informasjonsarbeidets ivaretagelse av L97.....	303
Tabell 8.9	Evalueringsarbeidets ivaretagelse av L97 .....	304
Tabell 8.10	Lærebokutvalgets ivaretagelse av L97.....	305
Tabell 8.11	Implementerings- og lærebokutvalgets gjennomsnittsverdier når det gjelder arbeidets ivaretagelse av L97.....	306
Tabell 8.12	Lærernes oppfatning om lærebøkernes ivaretagelse av L97 .....	308
Tabell 8.13	Lærernes bruk av planer i planlegging og undervisning.....	312
Tabell 8.14	Sammenlikning av utvalgenes prioriteringer .....	314
Tabell 8.15	Lærernes bruk av materiell i planlegging og undervisning.....	315
Tabell 8.16	Sammenlikning av utvalgenes prioriteringer .....	317
Tabell 8.17	Prosentvis fordeling for hvor intensivt lærerutvalget har drøftet sin planlegging.....	324
Tabell 8.18	Lærebokens funksjon i lærernes planlegging og undervisning.....	328
Tabell 8.19	Lærerveiledningens funksjon i lærernes planleggingsarbeid.....	331
Tabell 8.20	Lærebokens intenderte funksjon .....	341
Tabell 8.21	Lærerveiledningens intenderte funksjon.....	343
Tabell 9.1	Vektlegging av evalueringstiltakenes nytte for læreres arbeid .....	350
Tabell 9.2	Vektlegging av kompetansearbeidets nytte for læreres arbeid .....	352
Tabell 9.3	Vektlegging av lærebøkernes nytte for læreres arbeid.....	354
Tabell 9.4	Læreplanens nytte for læreres arbeid.....	359
Tabell 9.5	Evalueringsarbeidets nytte for læreres arbeid.....	361
Tabell 9.6	Kompetanse- og informasjonstiltakenes nytte for læreres arbeid.....	364
Tabell 9.7	Lærebøkernes nytte for læreres arbeid .....	366
Tabell 10.1	Evalueringsutvalgets forventninger til endringer i læreres arbeid som følge av evalueringsarbeidet .....	383
Tabell 10.2	Forventninger til endringer som følge av evalueringsarbeidet presentert som sumskårer i forhold til dimensjonene orden, rekkefølge og utvalg.....	384
Tabell 10.3	Kompetanseutvalgets forventninger til endringer i læreres arbeid som følge av kompetanse- og informasjonstiltak .....	386

Tabell 10.4	Forventninger til endringer som følge av kompetanse- og informasjonsarbeidet, presentert som sumskårer i forhold til dimensjonene orden, rekkefølge og utvalg .....	387
Tabell 10.5	Lærebokutvalgets forventninger til endringer i læreres praksis som følge av lærebøker .....	388
Tabell 10.6	Forventninger til endringer i læreres arbeid som følge av lærebokarbeidet, presentert som sumskårer i forhold til dimensjonene orden, rekkefølge og utvalg.....	389
Tabell 10.7	Sumskårer for evalueringsutvalget, kompetanseutvalget og lærebokutvalget når det gjelder de didaktiske dimensjonene orden, rekkefølge og utvalg.....	392
Tabell 10.8	Opplevde endringer i læreres arbeid som følge av evalueringsarbeid .....	395
Tabell 10.9	Sumskårer basert på indikatorer for orden, rekkefølge og utvalg fra tabell 10.8.....	396
Tabell 10.10	Opplevde endringer i læreres arbeid som følge av kompetanse- og informasjonstiltak.....	397
Tabell 10.11	Sumskårer basert på indikatorer for orden, rekkefølge og utvalg fra tabell 10.10.....	398
Tabell 10.12	Opplevde endringer i læreres arbeid som følge av læreverk .....	398
Tabell 10.13	Sumskårer basert på indikatorer for orden, rekkefølge og utvalg fra tabell 10.12.....	400
Tabell 10.14	Opplevde endringer i læreres arbeid som følge av L97 .....	401
Tabell 10.15	Sumskårer basert på indikatorer for orden, rekkefølge og utvalg fra tabell 10.14.....	402
Tabell 10.16	Sumskårer for dimensjonene orden, rekkefølge og utvalg når det gjelder endringer i læreres arbeid som følge av ulike tiltak og læreplanen .....	407
Tabell 10.17	En sammenlikning mellom sumskårer for hvert enkelt utvalg når det gjelder forventninger til og erfaringer omkring endringer av beslutninger som faller inn under de didaktiske dimensjonene orden, rekkefølge og utvalg.....	415

*Det som skiller en gripende, stor ide fra en ordinær, kanskje endog ufattelig ordinær og forkjært ide, er nemlig nettopp det at den befinner seg i en slags smeltet tilstand, hvorved jeg'et kommer ut på uendelige vidder, og verdenenes vidder omvendt trenger inn i jeg'et, med det resultat at det ikke lenger er mulig å erkjenne hva som hører til ens eget og til det uendelige. Derfor består gripende, store ideer av en kropp, som i likhet med menneskene er kompakt, men skrøpelig, og en evig sjel, som representerer deres betydning, men ikke er kompakt – den oppløser seg tvert om i intet ved ethvert forsøk på å gripe den med kalde ord.*

*Robert Musil (1990: 97)  
Mannen uten egenskaper*



# Kapittel 1.

## Forskningsdesign

### **1.1 Utdifferensieringen av læreplanarbeidet**

Læreplanen er et omstridt tema, både når det gjelder dens oppgave og funksjon, det vil si hva den inneholder, hvordan den er utviklet og hvem som har deltatt i denne prosessen, og når det gjelder hvordan den brukes og forstås i skolens praktisk pedagogiske arbeid. Den er også et yndet tema for forskning og offentlig diskusjon, ikke minst fordi den angår så mange, enten det er politikere, skoleadministratorer, lærere, elever, foreldre, ulike organisasjoner og interessegrupper, arbeidsliv, forskere og samfunnet for øvrig. Læreplanen skal ta hensyn til en rekke ulike idealer og forventninger som råder i samfunnet, og vil derfor være utviklet på bakgrunn av en rekke motsetningsfylte og gjerne konfliktfylte idealer og krav. Læreplanens grunnleggende funksjon blir gjerne beskrevet som å skulle gjenspeile og formidle samfunnets dannelsesideal, og informere om og begrunne samfunnets verdimeslige og kunnskapsmessige prioriteringer (Gundem 1998: 115-121; Engelsen 1992: 11-17; Imsen 1999: 170). Da det eksisterer mer enn bare ett dannelsesideal i samfunnet, må de valg og prioriteringer som blir tatt i skrivingen av en læreplan, nødvendigvis følges av uenigheter, missnøye, uklarhet og tvetydigheter.

Det er ikke bare i samfunnet det er vanskelig å oppsummere de mange dannelsesideal i en samlende læreplan, også i dannelses teorien synes det vanskelig å komme frem til en overensstemmelse om dannelsens overordnede mål. Målet for det *nyhumanistiske dannelsesbegrep* kan imidlertid i følge den tyske didaktiker Wolfgang Klafki (2001: 61) oppsummeres som samfunnets utfoldelse av hvert enkelt menneskes evne til fornuftig tenkning, hvilket igjen skal åpne muligheten for nedbryting av et ubegrunnet maktherredømme og øke spillerommet for menneskenes frihetsutfoldelse. Dette overordnede målet skal oppnås gjennom fornuftig samtale og diskusjon, samt gjennom reflekterende bearbeidelse av erfaringer. På denne måten skal menneskene oppnå en stadig stigende humanisering av felles livsbetingelser og en fornuftig utforming av de samfunnspolitiske forhold (Klafki 2001: 61).

Dette dannelsesproblem har også vært et sentralt utgangspunkt for pedagogikk og didaktikk. En problemstilling som har stått sentralt i den *åndsvitenskapelige pedagogikk* siden begynnelsen av 1800-tallet, er nettopp foreningen av *den materielle* og *den formale* dannelses (Nabe-Nielsen 2001: 16). Målet er da at det allmenne skal komme til syne for det enkelte individ på en måte som ikke virker fremmedgjørende (ibid.). Denne problemstillingen kan beskrives som pedagogikkens grunnantonomi; vekselvirkningen mellom den enkeltes subjektive personlighetsutfoldelse og undervisningens objektive dannelsesmål (ibid.). Vekselvirkningen mellom undervisningens materielle og formale hensyn kan sies å ha vært den dannelsesteoretiske didaktikkens sentrale problemstilling fra og med Wilhelm von Humbolt og Johann Friedrich Herbart (for mer om dette se kapittel 3) (Hopmann under utgivelse: 147). Vekten har her ligget på det formale eller innholdets spesielle gehalt. Innholdets objektive verdi vil ikke nødvendigvis være overførbart til enhver elev eller undervisningskontekst, innholdet må knyttes til de subjektive, spesielle forhold, derav begrepet innholdets spesielle gehalt. Bare det innhold som kan vise den spesielle gehalt bør innlemmes i undervisningen.

Klafki, som kan plasseres som en representant for den nyere *åndsvitenskapelige didaktikk*, forsøker å koble det materielle og det formale gjennom teorien om den *kategoriale dannelses*. Denne skal kunne oppnås på bakgrunn av en dannende læring som fremmer den lærendes selvstendighet, som igjen fører frem til ytterligere viten, evner og holdninger (Klafki 2001: 165). Klafki beskriver den dannende læring, eller eksemplarisk læring, ut i fra to konstitutive elementer:

Ved at arbeide sig frem til det almene fra det specielle opnår den lærende en indsigt i en sammenhæng, et aspekt, en dimension ved sin naturbundne og/eller kulturell-samfundsmæssig-politiske vireklighed, og samtidig opnår han en struktureringsmulighed, en indgangsvinkel, en løsningsstrategi, et handlingsperspektiv, der ikke tidligere har været ham tilgængelig (Klafki 2001: 166).

Den kategoriale dannelses, og for så vidt hele det *åndsvitenskapelige* og *humanistiske* dannelsesprosjekt, kan slik sies å arbeide mot et mål som kan beskrives som å forene det allmenne i det individuelle, og det individuelle i det allmenne, uten at det individuelle fremmedgjøres til fordel for det allmenne, og uten at det allmenne går tapt i fokusering på det individuelle.

Denne balanseringen mellom det allmenne og det spesielle, det vil si utarbeidelsen av innholdets gehalt for den enkelte elev, har to viktige konsekvenser for skoledannelsens utforming. Balanseringen mellom materie og gehalt gir mulighet for en *todelt oppgavefordeling*, basert på hensynet til individets premisser på den ene siden og fellesskapets premisser på den andre. På den ene siden bør kun det innhold som kan frembringe den riktige gehalt bli innlemmet i undervisningen, og på den andre siden gir det mulighet for den moderne læreplanens konstruksjon (Hopmann, under utgivelse: 147). Mens læreplanen definerer fellesskapets premisser, og slik synliggjør en allmenn gehalt gjennom å fastsette ulike materielle innhold (skolefagenes innhold), blir det overlatt til lærerne å bearbeide og tilrettelegge denne allmenne gehalt i forhold til lokale og individuelle forutsetninger (ibid.).

Spørsmålet om hva som skulle utgjøre læreplanens allmenne gehalt var frem til 1800-tallet først og fremst et teologisk anliggende, og det var derfor ikke behov for læreplaner som gikk ut over den generelle skoleordning (ibid.: 153). Grunnlaget for skolens innhold ble forutsatt teologisk, slik det for eksempel gjenspeilte seg i kateketismen (ibid.). På begynnelsen av 1800-tallet ble det imidlertid klart at verken teologien eller filosofien kunne komme til et endelig allment ideal for dannelse (ibid.). Det blir i stedet klart at dannelsens innhold er et spørsmål om *valg*. Læreplanene skilles derfor på denne tiden ut som selvstendige *politiske* dokument i en rekke europeiske stater (ibid.). De blir skilt fra den øvrige skoleorden, gjerne utarbeidet på et nasjonalt nivå, og skal si noe om hvordan dannelsen er ment og hvordan den skal nås (ibid.). En viktig konsekvens for denne historiske bakgrunn for utformingen av de offentlige læreplaner, er at de ikke bare er politiske eller administrative omskrivninger av pedagogenes undervisningsplaner eller didaktiske teorier, de skal også være offentlighetens eller demokratiets rett til å si noe om dannelsens mål (ibid.: 154).

Læreplanene kan slik, allerede fra deres begynnelse, ikke sies å være tenkt som en form for generell undervisningsplanlegging (ibid.) Først fungerte de som et redskap for administrasjonen til å vurdere lokale skoleplaner (ibid.). Læreplanene definerte derfor bestemte fag- og innholdsområder som skolene skulle beskjeftige seg med. De synliggjorde med andre ord en allmenn gehalt. I tråd med den todelte oppgavefordelingen mellom læreplanens programmatisk synliggjøring av den allmenne gehalt, og lærernes bearbeidelse og tilrettelegging av læreplanens utvalg, ble det opp til skolene og lærerne å konkretisere læreplanens felles definerte innhold i forskjellige spesielle gehalter (ibid.).

Ved den første læreplanreform i Tyskland i 1837, videreføres disse grunnprinsipper med to viktige avvik (Hopmann 1988: 48). Fagkanonenes sammensetning får ikke lengre først og fremst en dannelsessteoretisk, men nå en historisk begrunnelse (ibid.). Det vil si at argumentasjonen for utvalget i hver fagkanon henviser til den kanon som har utviklet seg (ibid.). Slik blir læreplanens egen tradisjon nå den viktigste legitimeringskilde, og eksterne forsøk på å blande seg i planens indre sammenheng, som for eksempel fra interessegrupper, avvises fra politisk hold som upassende (ibid.). Den andre forandring beveger planen tettere mot den lokale planlegging (ibid.). Den avløsende læreplanen gir en langt mer presis definering av stoffets fordeling i fag og ikke minst i forhold til trinn sammenliknet med den tidligere planen (ibid.). Læreplanen forsøker på denne måten å plassere en materiell oppbygning i henhold til den formale utvikling (ibid.). Dette bidrar samtidig til å redusere noe av den tidligere klare todeling mellom læreplanens allmenne gehalt og skolens og lærernes konkretisering i henhold til den spesifikke gehalt (ibid.).

Konsekvensen er at de nye læreplanene fra siste halvdel av 1800-tallet får en ny differensiering, der politisk sammensatte komiteer utformer en slags generell del om skolens formål og struktur, mens fagplanene utvikles av kommisjoner, som først og fremst er sammensatt av erfarne lærere (ibid.). Resultatet blir den *tredeiling* som også i dag praktiseres, blant annet i Norden, Tyskland og Sveits, mellom politiske rammedokumenter, fag- eller trinns spesifikke delplaner og lærerens egen undervisningsplanlegging, med *lisensprinsippet*, lærernes metodefrihet som et sentralt prinsipp (Hopmann 1988: 48; Hopmann 1999: 92, 99). Hvert av disse nivåer forholder seg ikke til dannelses som sådan, men henholdsvis til dannelsesidealet som politisk kompromiss, til skoledannelsens kanon (læreplaner/ fagplaner) og til skolevisdommen, det vil si det som i undervisningssammenheng utvikler seg til å bli undervisningens emne (ibid.: 94).

På bakgrunn av denne historiske utvikling, frem mot en tredelt beslutningsprosess omkring læreplanen, kan læreplanarbeid ses som en kommunikasjonsprosess, som utdifferensierte delsystemers diskurser omkring skolens oppgave, mål og innhold. Det kan derfor sies at læreplanen har ulike funksjoner, og at den utformes og anvendes ulikt i ulike delsystemer, alt ettersom det er på et politisk, et programmatisk eller et skolepraktisk nivå. Læreplanen kan for eksempel gi generelle politiske og samfunnsmessige begrunnelser for skolens innhold, basert på et politisk definert dannelsesideal, som både forholder seg til hvorfor noe skal bevares og



hvorfor noe skal endres. Dette avspeiler det samfunnet ser på som verdifullt og nyttig, og som skolen av den grunn skal bidra til å utvikle (Gundem 1993: 47-49). Læreplanen kan dessuten informere om disse prioriteringene og sikre en iverksetting og formidling som ivaretar dens intensjoner, slik at den blir et bindeledd mellom samfunn og skole (ibid.: 50). Dette vil i første rekke skje ved at læreplanen setter opp hvilke fag og emner, arbeidsmåter og aktiviteter som skal utgjøre skolens innhold, det vil si en programmatisk definering av skoledannelsens kanon, synliggjøringen av en allmenn gehalt. Intensjonen er gjerne at læreplanen, ved å fungere som en ramme og veiviser for lærerne, skal ha en styrende funksjon (ibid.: 50-51). Samtidig forteller den historiske utviklingen av læreplanen at den hviler på en fordeling der det er skolens og lærerens oppgave å tilrettelegge den allmenne gehalt i forhold til lokale og individuelle behov, og slik konkretisere skolevisdommen som den spesielle gehalt.

## **1.2 Læreplantyper – og en beskrivelse av det norske læreplansystemet**

Beskrivelsen av bakgrunnen for læreplanens fremvekst i Europa, viser at verken dannelsesidealer eller synet på skolens oppgave og innhold er ensartet. Selv om den skisserte tredeling fortsatt kan beskrives som gjeldende både i Norden og andre europeiske land, har læreplanen samtidig endret seg gjennom historien og opptrer nå med ulik form og funksjon i ulike land. Læreplanens mulige form og funksjon kan beskrives og oppsummeres ut i fra fire ulike typer som alle er forskjellige med hensyn til prestasjonsform, oppdeling og mål- og innholdsangivelse (Sivesind under utgivelse)<sup>1</sup>:

- Læreplanen som et legitimerende og formalt regulerende dokument
- Læreplanen som et autoriserende og innholdsbeskrivende dokument
- Læreplanen som et politisk normerende dokument
- Læreplanen som et standardiserende dokument for sentral evaluering

### **Læreplanen som et formalt regulerende dokument**

Som tidligere nevnt ble skoleforordningene på 1800-tallet utviklet som et styringsredskap for å dele utdanningssystemet inn i ulike skoleslag og trinn, og samtidig regulere en ansvarsfordeling mellom statlige og lokale instanser.

---

<sup>1</sup> Bakgrunnen for kategoriseringen, se Sivesind (under utgivelse)

Både i Europa, og Norden spesielt, er det imidlertid klare forskjeller i denne ansvarsfordelingen, som gjerne var svært løst koblet (Hopmann 1999: 92). I Tyskland ble de ytre rammevilkår besørget av kommunen, mens staten, gjennom mer omfattende innholdsbeskrivelser, skulle ta ansvar for utdanningens innhold, som også omfattet personale. Læreplanene var innholdsbeskrivelser som presiserte hvilken kunnskap som skulle formidles, og satte kriterier for tilsynet av skolen, uten å frata personalet deres metodiske frihet i forhold til gjennomføringen av undervisningen (ibid.: 93). Dette fritok staten fra resultatansvar, samtidig som lærerne, så lenge de kunne forsvare at undervisningen var i tråd med læreplanen, var frie nok til å kunne tilpasse innholdet og metoden ut fra lokale premisser (ibid.). Også i Norge ble det mulig å innføre en tilsvarende statlig læreplanstyring på slutten av 1800-tallet (Sivesind, Bachmann og Afsar 2003: 9).

I dag vil denne typen læreplan ha som hensikt å regulere utdanningssystemet i form av formale premisser (ibid.: 13). Den vil være nedfelt i forskriftsverket og inneholde regler for utdanningens innhold, og derfor benytte et språk som kjennetegner forskriftsverket, presisert i form av paragrafer (ibid.). Den vil være kortfattet i formen, utlede enkelte premisser for valg av innhold i henhold til loven, sette overordnede standarder i iverksettingen, men ikke omfatte kriterier for læringsutbytte (ibid.).

### **Læreplanen som autoriserende og innholdsbeskrivende dokument**

Mens utformingen av det formalt anliggende, lovtekster og utøvelse av loven, forutsatte deltakelse av jurister, ble selve utformingen og iverksettingen av læreplanen et substansielt anliggende som forutsatte deltakelse fra personer med pedagogisk erfaring (ibid.: 9). Sett i forhold til læreplanen som formalt dokument, har også denne læreplantypen status som premissleverandør for den sentrale forvaltning av utdanningens innhold.

Forskjellen mellom den formale og den autoriserende/innholdsbeskrivende læreplanen ligger først og fremst i utledningen av de substansielle og mer omfattende beskrivelser av spørsmål vedrørende utdanningens innhold (ibid.: 13). Utledningen kan innbefatte grunner for innholdsutvalget, først og fremst faglige, didaktiske og pedagogisk-praktiske begrunnelser, og den kan fokusere på mål med innholdet i form av ferdighetsmål for elevene (ibid.). Bakgrunnen for trykket på det substansielle innholdet lå i ønsket om å inkludere pedagogiske reformideer og utviklingstiltak som sentrale referanser (ibid.: 14).

Denne typen læreplan vil i dag først og fremst vise seg som et *rettledende* dokument for dem som har ansvaret for den pedagogiske virksomheten i skolen. Den er ikke bestemmende i form av å angi regler for skolens virksomhet, og mister slik også sin funksjon av å være instrument for forvaltningsmessig og juridisk kontroll (ibid.).

### **Læreplanen som politisk normerende styringsdokument**

Selv om temaet ikke var nytt, ble problemstillingen omkring vitenskapelig utprøving av læreplanarbeidet først for alvor satt på dagsorden på 1960-tallet, spesielt i forhold til spørsmålet om hvorvidt læreplanene tok nok hensyn til naturvitenskapene, yrkeslivet og det offentlige liv (Hopmann under utgivelse: 81). Behovet for å vitenskapeliggjøre læreplanarbeidet bidro til å aktualisere det amerikanske curriculumbegrepet, noe som ledet til et utvidet læreplanbegrep, bort fra et utelukkende regulerende dokument som innbefattet faglige og pedagogiske perspektiver og over på en forståelse som samtidig innebar en ”policy” for den daglige undervisning (Bjørndal 1969: 9). I en undersøkelse av den amerikanske læreplantenkning presiserer Bjørndal (ibid.) at flere amerikanske skolesystemer hadde gått lenger i detaljutforming av læreplaner enn det som var vanlig i de nordiske land.

Politisk styring, i form av retningsgivende og normerende læreplaner, ble slik et begrep i løpet av 1960-tallet. Læreplandokumentene skulle være oppdaterte i forhold til pedagogisk og psykologisk forskning og den vitenskapelige utvikling for øvrig (Engelsen 1997: 76). Selv om dette innebar at både forskere og andre faggrupper nå ble involvert i skriveprosessen sammen med erfarne lærere, var det fortsatt slik at læreplanens regulerende status måtte ivareta både faglige og pedagogiske krav, og dermed også sikre den pedagogiske praksisens autonomi i forhold til å iverksette læreplanens mål (Sivesind, Bachmann og Afsar 2003: 10). Dette krevde at læreplanens målformuleringer fortsatt var nokså vage (ibid.). I stedet ble arbeidet med iverksettingen av nye læreplaner fulgt opp på en annen måte gjennom det lokale og regionale utviklingsarbeidet (ibid.). Slik vokste det i Norden også frem tradisjoner for forsøksvirksomhet og empirisk-pedagogisk forskning rundt iverksettingsarbeidet (Hopmann Under utgivelse).

Denne typen læreplaner knytter an til utdanningspolitiske føringer som nedfeller seg i dokumentet, som overordnede mål og begrunnelser for innhold og organisering av skolen (Sivesind, Bachmann og Afsar 2003: 14). Målstyringstankegangen som ble aktualisert på begynnelsen av 1980-tallet, med gjennomslag i det norske implementeringsarbeidet med

Mønsterplanen av 1987 (M87) og Læreplanverket av 1997 (L97), kan presenteres som et godt eksempel på den omtalte iverksettings- eller formidlingsstrategien som vokste frem (ibid.: 11).

Hensikten med denne typen læreplaner er å legitimere og sørge for politisk styring av utdanningsvirksomheten. Dette omfatter ikke bare de overordnede mål og begrunnelser, men også prinsipper for organisering av skolens virksomhet, både når det gjelder de metodiske prinsipper for undervisningen og den omfattende organiseringen av det lokale iverksettingsarbeidet ved skolene, kommunene eller større regioner (ibid.: 14). Læreplanens styringsverdi forutsetter slik et iverksettingsarbeid som bygger på læreplanens verdier, mål og prinsipper (ibid.). Sammenliknet med de to foregående typer læreplaner blir denne planen i større grad ansett som et styringsverktøy som i mindre grad tar høyde for profesjonens frie rolleutøvelse (ibid.).

### **Læreplanen som et standardiserende dokument for sentral evaluering av utdanningen**

Målstyring, kombinert med et lite utbredt og standardisert system for informasjon om virksomheten i skolen og kontroll av resultater, skapte etter hvert en debatt om styrbarheten innen utdanningsfeltet (For eksempel OECD 1989, Granheim, Lundgren og Tiller 1990, Karlsen 2002). I en rapport fra OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) i 1989, ble forholdet mellom evaluering og oppfølging av enhetsskolen problematisert (OECD 1989). Det ble påpekt at det norske utdanningssystemet hadde samlet for lite systematisk informasjon om skolens virksomhet. En løsning var å sette i gang sentrale evalueringer som var basert på systematisk innhentet informasjon om skolens arbeid og resultater (Sivesind, Bachmann og Afsar 2003: 11). Dette skulle utarbeides som et læreplanbasert virkemiddel, det vil si på bakgrunn av kriterier formulert i læreplanene (ibid.).

Med denne bakgrunn får læreplanen en ny og viktig funksjon i å skulle sette standarder, ikke lenger bare for mål, innhold og organiseringen av skolens virksomhet, men også for den konkrete læring og kompetanse som elevene skal ha ervervet seg ved de ulike trinn og ved utdanningens slutt (ibid.). Sett i forhold til den nord- og kontinentaleuropeiske tradisjon, så representerer utviklingen mot sentrale evalueringer og offentliggjøring av resultater en ny type læreplan. Den har ikke en forskriftsstatus eller fokus på formidlingen av et gitt eller

veiledende innhold, men er først og fremst skrevet for å kunne tjene som et middel for sentrale evalueringer av skolens arbeid (ibid.: 15).

Det kommer derfor en rekke spørsmål i kjølevannet av en slik utvikling, blant annet hvorvidt læreplanen skal ha en overordnet legitim status for evalueringene, slik at evalueringene fortsatt fungerer som en sekundær læreplanbinding (ibid.: 11). Dersom evalueringene løsrives fra læreplanene, er det sannsynlig at læreplanene mister mye av sin betydning. Evalueringene blir da ikke lengre bare et sekundært styringsdokument, men et instrument med legitimerende og standardiserende funksjon i seg selv, og dermed også som et viktigere styringsvirkemiddel i form av at konsekvensene for ikke å rette seg etter dem kan bli langt større, avhengig av hvordan evalueringresultatene blir benyttet av sentrale og lokale instanser i ettertid (Lindensjö og Lundgren 2000: 150-151).

Sett i forhold til de foregående typene av læreplaner, vil denne kunne lede til enda mindre autonomi for lærernes profesjonelle tilretteleggelse av undervisningen. For mange og rigide eksterne standarder kan begrense det nødvendige profesjonelle frirommet og ikke ta tilstrekkelig hensyn til de involverte personer. Læreplanen vil da stå i fare for ikke å bli akseptert som en gyldig beskrivelse av arbeidet i skolen, og derfor ikke fungere som motivasjon for endring og utvikling internt i skolen (Hopmann og Nesje 2002: 13).

### **Norske læreplaner på 1990-tallet**

I Norge har det vært en lang tradisjon for å beskytte profesjonens autonome rom gjennom *innholdsbeskrivende og politisk normerende læreplaner*. Selv om et nasjonalt evalueringssystem har vært gjenstand for diskusjon gjennom 1990-tallet (se for eksempel Telhaug 1997: 177-182; Mediås 1999; St.meld. nr. 37 (1990-91)), så har tanken om å kontrollere læreplanens innhold og form vært i strid med den norske forvaltningspraksis (Sivesind, Bachmann og Afsar 2003: 56).

Denne situasjonen kan se ut til å være under endring. Allerede i OECD rapporten fra 1989 ble forholdet mellom evaluering og oppfølging av enhetsskolen problematisert (OECD 1989). Det ble fremhevet at Norge ikke følger ressursbruken i skolen med et systematisk oppfølgingssystem. Slik ble et nasjonalt evalueringssystem til gjenstand for oppmerksomhet og diskusjon gjennom 1990-tallet (Telhaug 1997: 177-182; Mediås 1999; St.meld. nr. 37 (1990-91)). I løpet av de siste årene er et evalueringssystem blitt utformet, og nye læreplaner

er for tiden under konstruksjon, blant annet for å kunne sette standarder for evalueringssystemet (se for eksempel Utdanningsdirektoratet 2005, retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag). Det gjenstår fortsatt å se hvorvidt dette vil endre den norske læreplanforvaltningen. Selv om det i dag er tendenser til en forskyvning mot en markedstilpasset regulering, der institusjonene kan komme til å konkurrere om økonomiske midler gjennom resultatskåringene relatert til standarder, må i alle fall L97 kunne beskrives som del av et *formalt regulerende og innholdsstyrende system* med læreplanen som overordnet status (Sivesind, Bachmann og Afsar 2003: 56-57).

L97 tok utgangspunkt i lovens formålsparagrafer for de ulike skoleslagene, og alle mål og hovedmomenter i L97 er forskriftsfestet (ibid.: 59). Arbeidet med 90-tallets læreplaner har dessuten vært orientert om opplæringsmål med eleven som orienteringspunkt. Arbeidet har involvert en rekke arbeidsgrupper med personer fra fagmiljøer, forvaltning og skolen, det ble etablert referansegrupper, og de ulike planene var ute til offentlig høring (ibid.).

Bakgrunnen for dette oppdelte arbeidet er som tidligere nevnt at en nasjonal læreplan på den ene siden må ta hensyn til offentligheten og dermed legitimeres gjennom politiske beslutninger for å få gyldighet, mens den på den andre siden må ta hensyn til virksomheten den er rettet mot, enten det er skolens praktisk-pedagogiske virksomhet eller implementeringsarbeidet som er pålagt administrative etater og andre virksomheter (Hopmann under utgivelse: 154; Sivesind 2002: 37). Ulike innspill fra politikken, offentligheten og skolevirksomheten bringer ideer til utarbeidelsen av læreplanen gjennom de ulike arbeidsgrupper, referansegrupper og andre ordninger som sikrer at personer og grupper blir hørt (Sivesind 2002: 37-38). Samtidig må administrasjonen i perioder sette av tidsfaser hvor de kan ta de nødvendige interne beslutninger om læreplanens innhold og form (ibid.: 38). L97 har derfor mange trekk som tilsvarer læreplanen som et *formalt regulerende og politisk normerende* dokument.

Fagplanene i L97 må kunne karakteriseres som *autoriserende og innholdsbeskrivende tekster*, der det er didaktiske kvalifikasjonskrav, både for arbeidet med å utforme planene, og i arbeidet med å implementere og iverksette dem (Sivesind, Bachmann og Afsar 2003: 60). Læreplanen skal ligge til grunn for utvelgelse av innholdet i undervisningen, og faglig struktur og didaktiske prinsipper for organisering er utgangspunktet for fastsettelsen av kompetansemål som er konkretisert ved hovedmomenter (ibid.). Formål og overordnede mål

ligger dessuten til grunn for læreplanens struktur, mens faglige strukturer ligger til grunn for oppdelingen av de ulike fagplanene, som også omfatter metodiske retningslinjer (ibid.).

L97 kan imidlertid *ikke* beskrives som et *standardiserende dokument* i form av å målbære et evalueringssystem. Læreplanens mål er for grunnskolens vedkommende ikke beskrevet i form av målbare kompetanser (ibid.). Selv om L97 i norsk sammenheng kan karakteriseres som relativt omfattende, med en sterkere didaktisk detaljeringsgrad sammenliknet med 1970- og 80-tallets planer, så formulerer den ikke standardiserende læringskrav. L97 og forvaltningsmodellen som kan knyttes til planen kan slik sies å opprettholde den tidligere beskrevne tradisjonelle tyske tredelte kommunikasjonsprosessen som læreplanen dannes i form av.

På *et politisk nivå* utformes en generell definerings av samfunnets dannelsesideal, et slags offentlig dannelsesideal, både eksplisitt (for eksempel formålsparagrafer) og implisitt (i form av skolestruktur) (Hopmann 1999: 95). På *et administrativt eller programmatisk nivå* defineres skoledannelsen mer spesifikt i form av den formale utvikling, som trinn- og faginndeling, og i form av den materielle oppbygning, i form av stoffordeling i de ulike fagene og trinnene, først og fremst i form av læreplanene, generelle planer og fagplaner, men også i form av formidlende bindinger til disse programmene, som for eksempel lærebøker (ibid.: 96). På *et skolepraktisk nivå* skal den programmatisk synliggjøring av samfunnets allmenne gehalt knyttes til et konkret forløp som frembringer den spesifikke gehalt, den kategoriale dannelses som knytter det materielle og det formale. Dette systemet må derfor nødvendigvis gi skolen og lærerne et autonomt rom for pedagogisk ledelse og planlegging av skolens virksomhet i henhold til de lokale og individuelle forhold (ibid.). Hvorvidt læreren lykkes i dette oppdraget avgjøres til sist av eleven, hvilket selvsagt er langt unna alle læreplandokumenters mulighet for kontroll eller bestemmelse. Selv for lærerne blir dette vanskelig å avgjøre. Det som blir til gjenstand for undervisningens kommunikasjon er bare det læreren kan se eller høre at eleven sier eller gjør i undervisningen, og på hvilken måte dette samsvarer med den planlagte fremgang og den forventede kombinasjon av formale og materielle prestasjoner (Hopmann under utgivelse: 155). Hvorvidt den langsiktige dannelsesverdi oppnås eller ei, det vil si hvilke faktiske læringsresultat undervisningen har hatt på elevens senere levedyktighet, ligger utenfor lærerens rekkevidde og kjennskap (ibid.).

Nettopp denne europeiske læreplantradisjonens tredeling, som fortsatt syntes gjeldende i form av 1990-tallets læreplanreformer, er utgangspunktet for den såkalte *Aarau* *Lehrplahnnormal*, utarbeidet av Stefan Hopmann og Rudolf Künzli (1994). Modellen er et forsøk på å definere hva av tradisjonen som skal formidles til fremtidige generasjoner, det vil si læreplanens kontinuitetssikrende funksjon (Hopmann og Künzli 1998: 25). I henhold til den tradisjonelle tredelingen, vil denne funksjonen defineres på tre selvstendige nivå, samfunnsmessig/politisk, administrativt/programmatisk og skolepraktisk, der hver av definisjonene utvikles og kontinuitetssikres selvstendig på hvert av nivåene, men likevel med henvisning til hverandre (ibid.). Modellen er ikke normativ, men ment å fungere som et redskap for å analysere kommunikasjonen på hvert nivå (ibid.: 26). Modellen kan fremstilles i følgende figur:

	<b>Tradisjon</b>	<b>Formidling</b>	<b>Fremtid</b>
<b>Politisk</b>	<i>Samfunnets tradisjoner: Den kulturelle arv</i>	<i>Dannelsens formål: Dannelsesidealet</i>	<i>Samfunnets perspektiver: Forventninger</i>
<b>Programmatisk</b>	<i>Den programmatisk arve: Sekundære læreplanbindinger</i>	<i>(Planleggingsmyndighet) <b>Læreplanarbeid</b> (Metodefrihet)</i>	<i>Programmatisk forventninger: Skoleplanlegging</i>
<b>Praktisk</b>	<i>Den praktiske arve: Disiplinær propedeutikk</i>	<i>Skolens formål: Skolepropedeutikk (skolevisdommen)</i>	<i>Praktisk forventninger: Hverdags propedeutikk</i>

Figur 1.1. *Aarau* *Lehrplannormal* (Hopmann og Künzli 1998: 25)

Modellen blir presentert nærmere i kapittel 2 og 3. Dens konsekvenser er først og fremst en oppgivelse av troen på enhver form for forutsatt påstand om *ytre* kausalitet eller linearitet i læreplanarbeidet (Hopmann og Künzli 1998: 23). Det må presiseres at kausalitetsbegrepet ikke oppgis, men det oppgis å kunne *forklare* arbeidet kausalt. Læreplanarbeidet fremstilles som en differensiert kommunikasjonsprosess, hvor selvstendige nivåer definerer og forholder seg til dannelse, enten det er samfunnets dannelsesideal, den programmatisk synliggjøring av skoleprogrammene allmenne gehalt eller den praktisk pedagogiske profesjonelle tilrettelegging av skolevisdommen, den spesielle gehalt som fremkommer i undervisningens



kommunikasjon. Dermed blir det snakk om at hvert nivå produserer sin egen fortid som sin egen kausalbasis (Luhmann 2000a: 80). Det viktige er da at det er snakk om en kausalitet som fratar muligheten for ytre styring, og dette vil også gjelde styring mellom disse nivåene.

Dette har en viktig konsekvens som *danner bakgrunnen for avhandlingens tese og design: læreplanen kan verken med historiske, komparative eller teoretiske forklaringsmodeller sies å være preget av ytre kausale forhold eller linearitet disse nivåene i mellom*. Selv om tradisjonelle pedagogiske teorier og forklaringsmodeller beskriver de gjentatte reformforsøkene manglende endringsdyktighet i forhold til skolepraksis som mislykkede reformer, kan dette altså ikke forklares som politikken, administrasjonens, skolens eller lærernes udugelighet, men som en del av et forvaltnings- og kommunikasjonssystem der de utdifferensierte delsystemer nødvendigvis må definere sine egne oppgaver og innhold.

### **1.3 Avhandlingens tese**

Læreplanens betydning og meningsinnhold *for skolepraksis* vil som vist måtte *avgjøres av skolens personale*. Skal læreplanen gis betydning i skolepraksis, kreves det derfor først og fremst at den tas i bruk av lærerne, at den utgjør en del av deres arbeidsdag. Selv etter at læreplanen er tatt i bruk i skolen vil den måtte forstås og brukes på dette nivåets egne premisser. De ulike nivåenes kommunikasjon om læreplanens mål forholder seg og henviser til hverandre, men først og fremst er de deler av lukkede systemer, der valg som angår tradisjonens forhold til fremtiden, altså balansering av en kontinuerlig utvikling, henviser til hvert nivå selvstendige tradisjon, enten det er snakk om samfunnets tradisjoner, den programmatisk arve eller den praktiske arve, sett i forhold til hvert nivå selvstendige fremtidsutsikter, enten det er snakk om samfunnets forventninger, programmatisk forventninger eller praktisk forventninger. Det er således lite sannsynlig at balanseringen av de programmatisk forventninger og de programmatisk tradisjoner, i form av læreplanarbeidet, vil overtas av den skolepraktisk balansering av tradisjoner og fremtid. Den skolepraktisk balansering må først og fremst ta hensyn til den praktisk arve og de praktisk forventninger, konkret i form av problemstillinger som; hva kan mine elever fra før, hva kan jeg på bakgrunn av denne tradisjon forvente at de kan lære i dag, som de vil kunne bruke i morgen til det de da skal lære, og på denne måten litt stort kunne si at eleven er åpnet for verden og verdenen for eleven.

Denne manglende linearitet både mellom den politiske og samfunnsmessige bakgrunnen for, selve den programmatiske utformingen av og de praktiske konkretiseringer og resultater av læreplanene, gjør at *det slett ikke kan forventes umiddelbare og store endringer som følge av en læreplanreform*. Det som imidlertid kan heve sannsynligheten for at hver av de ulike diskursene henviser og forholder seg til hverandre, er de *iverksettningstiltak* som settes i gang i forbindelse med innføringen av en ny læreplan. Dette kan for eksempel være kompetanseutvikling, ledelsestiltak og skolebasert vurdering, samt utskiftning eller revisjon av lærebøker.

På grunnlag av tidligere undersøkelser om læreplanens iverksetting, i form av den betydning den gis av læreres i deres praksis, er det kjent at lærerne har læreplanen ”i bakhodet” (Stenmo 1999). Selv om de ikke leser den i det daglige, så har de lest den og kjenner dens innhold. På den måten kan de i alle fall ha den i tankene under planleggingsarbeidet. Selv om lærerne bruker læreplanen, betyr det ikke nødvendigvis at den er *implementert* på en slik måte at læreplanens og reformens *tilsiktete endringer* dermed er satt i sving.

Som følge av at læreplanen er et resultat av samfunnsmessige forhandlingsprosesser innenfor det offentlige utdanningssystem, er det vanskelig å danne et entydig bilde av læreplanen (Hopmann og Künzli 1994). Læreplanen er som beskrevet heller ikke ment å skulle fungere som en generalisert undervisningsoppskrift som lærerne kan følge uten store forbehold. Læreplanen kan først realiseres *gjennom* lærerens fortolkninger og påfølgende konkretiseringer. Lærerne må gi læreplanen et meningsinnhold ut i fra deres forståelse og ut i fra deres kontekster. De aller fleste lærerne som ble spurt i tidligere undersøkelser angående L97, svarer at læreplanen bare i liten grad, eller ikke i det hele tatt, har endret deres eget undervisningsarbeid. Likevel mener de at undervisningen er i tråd med forskriftene (Hauge 1999: 45, Stenmo 1999, Bachmann 2002: 74).

Til tross for reformenes manglende oppfølging i form av endringer i praksis, så fortsetter staten å sette i gang reformer, i en kontinuerlig gjentakelse, der reformene avløser hverandre (Brunsson og Olsen 1990b). Siden forvaltningssystemet fortsatt plasserer tiltro til reformer som styringsgrep, må det være noe å vinne på disse reformforsøkene, selv om det ikke viser seg å være umiddelbare endringer eller oppfølging i praksis (se for eksempel Brunsson og Olsen 1990b; Brunsson 1990: 29; March 1988a; Cuban 1986; Cuban 1993; Eisner 1992; Muncey og McQuillan 1996; Tyack og Cuban 1995).

I stedet for å anse reformene som mislykket, kan det i stedet undersøkes om det er noe annet som oppnås gjennom reformene. Læreplanen betraktes som statens kanskje viktigste styringsinstrument i forhold til skolesystemet (Gundem 1998: 115-121; Imsen 1999: 170). Kan lærernes avslappede holdninger overfor læreplanen forklares som annet enn et mislykket resultat og forsømmelse av sin oppgave som lærer? I denne avhandlingen skal ikke læreplanens betydning avgjøres først og fremst av dens endringsfunksjon. *Det skal i stedet analyseres, både teoretisk og empirisk, om læreplanens rolle i skolens praksis kan beskrives med andre funksjoner enn endringsfunksjonen, og om andre formidlingstiltak kan spille en vel så viktig rolle som læreplanen når det gjelder endringer i læreres praksis.*

Det sentrale for denne avhandlingen er derfor at det *for det første ikke kan forventes verken umiddelbare eller store endringer i undervisningspraksis som en direkte følge av læreplanene*. Foruten denne historiske bakgrunnsbeskrivelsen, skal det teoretiske grunnlaget for denne tesen beskrives og analyseres nærmere i de tre neste kapitlene av avhandlingen. Det sentrale for avhandlingen er *for det andre at konsekvensen av denne tesen om læreplanarbeidets manglende linearitet og kausalitet, men tvert i mot som selvstendige kommunikative prosesser, er at tiltak som formidler og knytter diskursene på det praktisk-pedagogiske konkretiseringsnivå og det administrativt-programmatiske nivå, vil være av helt avgjørende betydning for det praktiske nivåets henvisning og tilkobling til de programmatisk diskurser og omvendt.*

Avhandlingen bygger med denne bakgrunn på *tesen om at læreplanen ikke bare får sin betydning ved at lærerne tar læreplanen i bruk i sitt planleggings- og undervisningsarbeid. Det antas at den indirekte betydning læreplanen gis i lærernes arbeid gjennom ulike iverksettelses- eller formidlingstiltak, er minst like viktige som læreplanens direkte betydning.* Disse tiltak er av Hopmann (1988) beskrevet som *sekundære læreplanbindinger*. Dette er tiltak og redskaper som er relatert til læreplanen som legitimeringsgrunnlag, og som forsøker å knytte sammen diskursene på det programmatisk og det praktiske nivået. Disse virkemidlene kan anvendes som beslutningsgrunnlag i lærernes arbeid, og ved at tiltakene skal være utviklet i henhold til læreplanen, vil de på en indirekte måte bidra til at læreplanen gis betydning i lærernes undervisningsarbeid.

Allerede innenfor lærerutdannelsen skjer det en formidling av læreplanstoff og generell læreplanforståelse, som senere kan få indirekte betydning for bruk og forståelse av læreplanen som lærer. En slik påvirkning gjelder vel og merke i første rekke de yngste lærerne som er utdannet i samme periode som den aktuelle læreplanen er gjenstand for drøfting, men også denne påvirkningen vil være tidsbegrenset, tatt i betraktning at en gjennomsnittslærer vil oppleve flere læreplanreformer i sin yrkesaktive tid (Hopmann 1999b). Det er derfor andre virkemidler som står mer sentralt i en reformprosess, ved at de kan inngå som en del av skolepraksis innenfor en bestemt reformperiode.

Det er betydningen disse virkemidlene gis i lærernes arbeid, sammen med den rolle læreplanen gis, som er fokus for avhandlingsarbeidet. Alle mulige sekundære læreplanbindinger blir ikke behandlet i denne avhandlingen, det er valgt å fokusere på noen av de som det tradisjonelt har vært satset på i det norske læreplan- og reformsystemet. Dette utelukker ikke at det kan være andre bindinger som også er viktige og som kunne vært omtalt her, som for eksempel skolelederutvikling. De omhandlede virkemidlene er likevel ment å skulle gi et *generelt bilde* av læreplanens og ulike sekundære læreplanbindingers betydning og funksjon i skolens praksis.

De sekundære læreplanbindingene det er valgt å fokusere på i denne avhandlingen er utskiftningen av lærebøker, kompetanseutvikling og evaluering. *Lærebøkene* er tradisjonelt et viktig redskap i lærernes undervisningsarbeid, både i norsk og internasjonal sammenheng (se for eksempel Bueie 2002; Skog m.fl. 1999; Johnsen 1989). Dersom lærebøkene innhold og metoder er fundert på læreplanen, vil det derfor være sannsynlig at noe av læreplanens mål og innhold kan formidles gjennom lærernes bruk av lærebøkene. *Kompetanseutvikling* er et viktig redskap i en reformprosess for å informere, støtte og stimulere lærere til å legge opp sitt planleggings- og undervisningsarbeid i henhold til reformens mål og innhold. *Evalueringstiltak* har vært et prioritert område ved reform 97, spesielt når det gjelder skolebaserte evalueringsformer.

På bakgrunn av de sekundære læreplansbindingenes funksjon i realiseringen av læreplanen, ligger følgende hovedtese til grunn for avhandlingen: *Det antas at læreplanen primært er et politisk-administrativt dokument som antas å ligge til grunn for formidlings eller iverksettingsfasen i form av læremiddelproduksjon, informasjonsarbeid/ kompetanseutvikling og elev- og skolevurdering. Selv om læreplanen skal være grunnlaget for skolens og læreres*

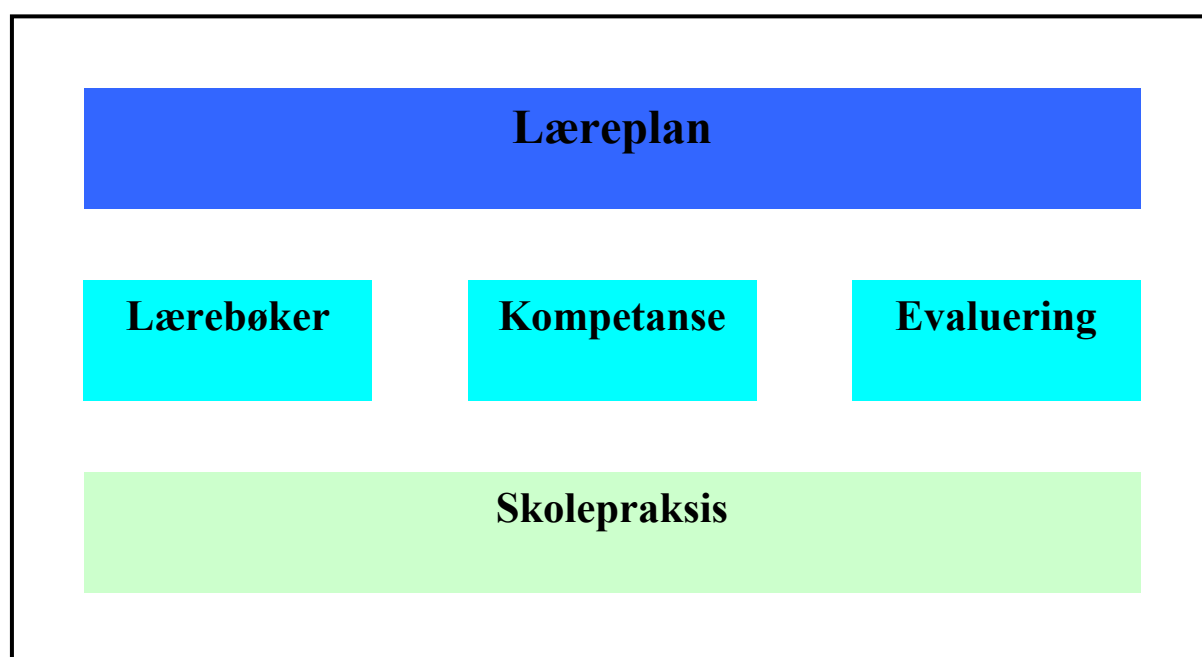
*arbeid, så antas det at læreplanen får en pedagogisk funksjon, også gjennom dette iverksettingsarbeidet, ved at mål og innhold i læreplanen gis betydning for disse tiltakenes innhold og utforming. Det antas videre at tiltakene, gjennom den betydning de gis i lærerens praktisk pedagogiske arbeid, er med på å gi læreplanen en indirekte funksjon i lærernes arbeid, ved siden av den direkte betydning lærerne gir læreplanen ved å anvende den i sitt planleggingsarbeid.*

Det må presiseres at bruken av begrepet iverksetting eller implementering *ikke henviser til implementering i lineær eller kausal forstand*. Betydningen av begrepene iverksetting eller implementering blir i presentasjonen av den teoretiske referanserammen i kapittel 2 og 3 forflyttet fra et instrumentelt og intensjonelt styringsbegrep, og over til et styringsbegrep hvor mulighetene for å styre og kontrollere beslutninger problematiseres. Læreplanen vil beskrives som et beslutningspremiss med den funksjon å stabilisere forventninger til skolens fremtidige beslutninger. Det er slik snakk om *implementering i form av de ulike iverksettings- eller formidlingstiltak*, som med bakgrunn i de til nå henviste historiske, empiriske og teoretiske kildene, ikke kan forventes å gjøre annet enn å knytte to separate og selvstendige diskurser, den programmatisk/administrative og den skolepraktiske, tettere sammen på en slik måte at *hver diskurs i høyere grad, men fortsatt på hver enkelt deldiskurs sine premisser, kan henvise og forholde seg til hverandre*. Avhandlingen analyserer reformforsøket med utgangspunkt i læreplanen som et reformdokument, og med de sekundære læreplanbindinger som reformens formidlingstiltak eller implementeringsforsøk.

På den ene siden kan teori og resultater bidra til å minske illusjonene om reformatorenes valgmuligheter og de pedagogiske teoriers myter om at den skolepraktiske fremtiden på relativt enkle måter kan bestemmes og endres ved å utforme rasjonelle og effektive politiske og programmatisk reformer. På den andre siden kan dette analyseperspektivet gi de ansvarlige i en reform større innsikt i hvilke valgmuligheter som kan foreligge. Det mest sentrale utgangspunkt for denne innsikten er at uansett hva man ønsker å gjøre, så nytter det ikke så lenge en ser bort i fra at skolen som organisasjon omgis av institusjonelle rammer som ikke uten videre kan endres utenfra. Selv om organisasjonen holdes sammen av en relativt enhetsdannende ramme, vil denne rammen og innholdet i den få ulik forståelse og betydning alt etter hvilke typer beslutninger det er som skal fattes innenfor disse rammene, det være seg administrative eller praktisk-pedagogiske beslutninger.

## 1.4 Forskningsspørsmål og forskningsdesign

Avhandlingens fokus vil, på bakgrunn av undersøkelser blant ansvarlige for implementerings-/formidlingsarbeid og blant lærere, være å beskrive og drøfte utviklingen og satsningen på det enkelte virkemiddel i selve formidlingsfasen og det enkelte virkemidlets betydning i læreres undervisningsarbeid. Læreplanens og hvert enkelt virkemiddels betydning vil analyseres i sammenheng med hverandre, slik at avhandlingens design vil gjøre det mulig å studere hvordan virkemidlene forholder seg til hverandre, hvordan de utfyller hverandre og hvordan de til sammen bidrar til å kanalisere læreplanen mot lærernes planleggings- og undervisningsarbeid. Følgende evalueringsdesign kan skisseres:



*Figur 1.2. Avhandlingens forskningsdesign, konstruert på bakgrunn av Aarauers Lehrplannormal.*

Designet bygger på Aarauer Lehrplannormal (se Hopmann og Künzli 1998: 25). Designets styrke ligger på denne måten i at Aarauer Lehrplannormal har vært utgangspunktet for en rekke internasjonale studier (se for eksempel Hopmann 1988; Künzli og Hopmann 1998; Biehl, Ohlhaver og Riquarts 1999; Bähr m. fl. 1999; Rosenmund, Fries og Heller 2002: 14-29), og at den derfor er både historisk og empirisk avprøvd (se for eksempel Hopmann 1988, Hopmann 1999, Hopmann og Künzli 1994; Biehl, Ohlhaver og Riquarts 1999; Biehl, Hopmann og Ohlhaver 1996). Hvert nivå i modellen omfatter altså ulike oppgaver og aktiviteter, uten at det er ment som en hierarkisk modell hvor beslutninger på et nivå

nødvendigvis følges opp på kausale eller lineære måter på et annet nivå (Hopmann og Künzli 1994, Hopmann 1999). Hvert nivå foretar sine selvstendige beslutninger basert på deres selvhenvisende diskurs, det vil si henvisende på egne tradisjoner og fremtidsutsikter.

På det læreplanpolitiske nivå, er funksjonen å foreta kollektive beslutninger på vegne av samfunnet som helhet. På dette nivået blir skolens oppgaver og formål satt inn i et samfunnsmessig perspektiv i form av lover, økonomiske rammer og drøfting av spørsmål som gjelder læreplanen. Deretter vil læreplanen utformes og formidles på et programmatisk nivå. Det er her de sekundære læreplantiltakene utformes og iverksettes. Læreplanen kan først spille en rolle for skolepraksis ved at lærerne knytter sitt planleggings og undervisningsarbeid til læreplanens rammer.

Ut i fra det skisserte designet vil avhandlingen analysere beslutningsgangen, både i det programmatisk implementeringsarbeidet og i det praktisk-pedagogiske arbeidet, slik det blir avgrenset og organisert gjennom kommunikasjonen mellom ulike grupper av deltakere. Empirien er innsamlet blant deltakergrupper i formidlings- og undervisningsarbeid, som i utgangspunktet tilhører tre utvalg;

- lærebokutvalg, det vil si personer som har vært involvert i formidlingsarbeid i form av lærebokproduksjon,
- implementeringsutvalg, det vil si personer som har vært involvert i kompetanseutvikling av skolens ledelse og lærere samt tilrettelegging av evalueringsarbeid,
- lærerutvalg, det vil si lærere og skoleledere som har undervist i grunnskolen i perioden da L97 var det gjeldende læreplandokumentet.

Avhandlingens *problemområde* berører slik både det programmatisk og det skolepraktiske nivå. På *det programmatisk nivå* studeres noe av beslutningsgangen i implementeringsarbeidet, både når det gjelder kompetanseutvikling, evalueringsarbeid og lærebokarbeid. Fokus legges på hvilken betydning læreplanens gis i dette arbeidet og hvilken læreplanforståelse som ligger til grunn for arbeidet. På *det skolepraktisk nivå* studeres hvilken betydning læreplanen og de sekundære læreplanbindingene gis i lærernes planleggings- og undervisningsarbeid.

De konkrete *problemstillingene* blir som følgende:

- Den første hovedproblemstillingen knytter seg til:
  - *Hvilke former for implementeringstiltak har blitt utarbeidet blant implementeringsutvalget?*
  - *Hvilke implementeringstiltak har lærerne deltatt i og funnet nyttige?*
  - Kapittel 6 presenterer resultater som omhandler disse temaene.
- Den andre hovedproblemstillingen knytter seg til:
  - Hvilke *idealer henvises det til* i lærebok-, implementerings- og undervisningsarbeid,
  - Hvilke *forventninger knytter seg til læreplanen* i lærebok-, implementerings- og undervisningsarbeid?
  - Kapittel 7 presenterer resultater som omhandler disse temaene.
- Den tredje hovedproblemstillingen knytter seg til den *konkrete bruk av læreplanen, lærebøkene og implementeringstiltakene*.
  - Hvilken betydning gis læreplanen i lærebok- og implementeringsarbeidet, sett i forhold til den betydning andre planer og materiell gis?
  - Hvilken betydning gis læreplanen i lærernes planleggings- og undervisningsarbeid, sett i forhold til den betydning andre planer og undervisningsmateriell gis?
  - Kapittel 8 presenterer resultater som omhandler disse temaene.
- Den fjerde hovedproblemstillingen knytter seg til læreplanens, implementeringstiltakene og lærebøkene *nytteverdi* i læreres undervisningsarbeid:
  - Hvilke *forventninger knytter seg til* implementeringstiltakenes og lærebøkene *nytteverdi* i læreres undervisningsarbeid?
  - Hvilke *erfaringer knytter seg til* læreplanens, implementeringstiltakenes og lærebøkene *nytteverdi* i lærernes planleggings- og undervisningsarbeid?
  - Kapittel 9 presenterer resultater som omhandler disse temaene.
- Den femte hovedproblemstillingen knytter seg til læreplanens, implementeringstiltakenes og lærebøkene *endringsverdi* i læreres undervisningsarbeid:
  - Hvilke *forventninger knytter seg til* implementeringstiltakenes og lærebøkene *endringsverdi* i læreres planleggings- og undervisningsarbeid?
  - Hvilke *erfaringer knytter seg til* læreplanens, implementeringstiltakenes og lærebøkene *endringsverdi* i læreres planleggings- og undervisningsarbeid?



- Kapittel 10 presenterer resultater som omhandler disse temaene.

Gjennom disse problemstillingene tas det sikte på å analysere beslutningsgangen i implementeringsarbeidet og i det pedagogiske arbeidet, og på denne måten kunne utfylle og beskrive nærmere hvert ledd i designmodellen, både når det gjelder læreplanens direkte betydning, men også dens indirekte betydning gjennom lærebokarbeidet og kompetanse- og evalueringsarbeidet, og hvilke forventninger og erfaringer det knytter seg til de ulike tiltakenes muligheter til å skape endringer i læreres praksis. Det vil hele veien være sentralt å analysere beslutningsgangen avhengig av deltakernes posisjon og rolleoppfatning, med andre ord hvordan de forstår, fortolker og tilrettelegger egen aktivitet sett i forhold til læreplanen.

Det antas at læreplandokumentet utgjør en felles referanseramme for de aktørene som deltar i implementerings- og undervisningsarbeid. Slik det kommer frem i den teoretiske redegjørelsen i de to kommende kapitlene, vil likevel den oppfølging, betydning og forståelse en tillegger læreplanen, avhenge av hvilken posisjon og rolleoppfatning respondentene som beskriver diskursen innehar, enten det er som ansvarlig for implementeringen av læreplanen eller som tilretteleggere av undervisning for elever innenfor rammen av et offentlig skolesystem. En overordnet målsetting vil derfor være å sammenlikne meningsdannelsen knyttet til ulike felles temaer angående læreplan og implementeringsarbeid for å klargjøre likheter og forskjeller mellom respondentgruppens beskrivelser av de ulike diskurser og forskjeller innad i respondentgruppens beskrivelser av diskursene, knyttet til rolle og posisjon.

Innebygd i dette designet ligger en teoretisk oppfatning om hvordan beslutninger treffes. Mens kapittel 2 redegjør for ulike teorier om hvordan beslutninger treffes, så blir beslutninger, i kapittel 3, beskrevet som en kommunikasjonsform, som den formen som organisasjoner treffer sine beslutninger igjennom. Beskrivelsen av *organisasjoners beslutninger* tar i kapittel 3 utgangspunkt i *Niklas Luhmanns systemteori*. I kapittel 4 diskuteres dannelsesteoretiske perspektiver med et systemteoretisk blikk. Med dette utgangspunktet presenteres en *didaktisk modell for analyse av utdanningssystemets beslutningsprosesser*.

Et systemteoretisk perspektiv på beslutninger vil ha ringvirkninger for de perspektiver på reform- og implementeringsarbeid som legges til grunn for studiet, og dermed også hva forskningen kan forvente som *resultat* av implementeringsarbeid. Selv om arbeidet med

læreplanen på de ulike nivåene, det politiske, det programmatisk og det praktiske, påvirker hverandre, kan det som tidligere beskrevet ikke forventes noen linearitet i læreplanens programmatisk beslutninger og de beslutninger som treffes i lærerens undervisningsplanlegging eller i klasserommet. Hvilken gjennomslagskraft læreplanen får i skolen er først og fremst avhengig av lærerens syn på og bruk av læreplanen. Norske lærere har tradisjonelt hatt stor frihet i sitt planleggingsarbeid, og den praktiske gjennomføringen og tolkingen av læreplanen har blitt overlatt til den enkelte skole og den enkelte lærer/lærerteam. Lærerne er tildelt en slags "lisens" til å kunne utfolde seg innenfor de overordnede mål og det overordnede innholdet som er satt for skolen (Hopmann 1988: 48; Hopmann og Künzli 1998: 22). I stedet for å anse det pedagogiske handlingsrommet, og derav også den manglende linearitet, som en svakhet ved forvaltningssystemet, vil læreplanens funksjon forsøkes å beskrives på annet vis. Dette gir avhandlingen to hovedfokus; foruten analyser av og sammenlikning av læreplanens rolle og betydning på to ulike nivåer (programmatisk formidlende/implementeringsnivå og skolepraktisknivå), så innebærer det også å studere muligheter for henvisning og tilkobling mellom de nivåene, da for eksempel via formidlingstiltak, det vil si sekundære læreplanbindinger.

Denne prosessen kan imidlertid stimuleres og fremmes ved at læreplanen gis en indirekte funksjon gjennom de virkemidler som har en mer direkte praktisk-pedagogisk funksjon enn det læreplanen har. Lærebøkene er utformet i en tradisjon som knytter seg nærmere den pedagogiske praksis enn det læreplanen er. De kan i langt større grad brukes "som de er" i undervisningssammenheng. Elevene leser tekstene, løser oppgaver, og lærerne kan velge undervisningens innhold nesten direkte fra læreboken. Læreplanens utforming er til sammenlikning avhengig av langt mer bearbeidelse av læreren før dens innhold, mål og metoder kan anvendes i klasserommet. På samme måte kan kompetanseutvikling av lærere bidra til at lærerne får nye faglige og metodiske innblikk som de kan trekke mer direkte med seg inn i undervisningsarbeidet. Gjennom evalueringsarbeidet kan lærerne få tilbakemelding om undervisningsopplegg, for eksempel gjennom skolebasert evaluering, og de kan få tilbakemelding om elevprestasjoner gjennom standardiserte tester eller eget vurderingsopplegg for elevene. Sentralt for hvorvidt disse tiltakene er med på å formidle og gi læreplanen en indirekte betydning i lærernes arbeid, avhenger selvsagt av hvorvidt disse virkemidlene er utarbeidet med læreplanen som referanseramme.

Det systemteoretiske beslutningsperspektivet som legges til grunn for utviklingen av en didaktisk beslutningsmodell og for belysning av empirien, kan beskrives som et kommunikativt beslutnings- og implementeringsperspektiv, der læreplanens funksjon blir å fungere som en felles referanseramme for den videre meningsskapingen, som tar sitt utgangspunkt i respondentgruppens posisjon og rolleforståelse i læreplanarbeidet. Dette legger premisser for perspektivet på selve evaluerings- og forskningsarbeidet. Nærmere redegjørelse for det vitenskapsteoretiske og forskningsmetodiske synet presenteres i kapittel 5 Forholdet mellom forskningsdesign, teori, metode og empiri. Det beskrives her hvordan hensikten med studiet ikke er å fremstille en normativ vurdering med utgangspunkt i mål som er definert i læreplanen. Læreplanen tolkes som sagt ulikt på ulike nivåer, avhengig av hvilket arbeid som skal utføres. Forskningen vil derfor ikke bygge på et nivå bestemt definisjon av læreplanen, for så å analysere hvorvidt denne forståelsen er ivaretatt, for eksempel av lærebokforfattere eller lærere. I stedet tas det hensyn til de læreplanforståelser som utspiller seg; på den ene siden i arbeidet med iverksetting av læreplanen og på den andre siden i lærernes undervisningsarbeid, først og fremst ut i fra de forventninger eller erfaringer som knytter seg til læreplanens eller iverksettingstiltakene nytte og endringsverdi.



## Kapittel 2

### Modeller for beslutningsprosesser

#### 2.1 Innledning

Det kan legges en rekke ulike modeller til grunn for å observere, analysere, forklare og/eller forstå samfunnsmessige fenomener. Dette kapitlet presenterer en oversiktsmodell for beslutninger, hvor de ulike forklarings- eller forståelsesmodeller, både i forhold til generelle samfunnsmessige forhold, organisatoriske forhold og i forhold til læreplanens rolle og funksjon, systematiseres og kategoriseres. I neste kapittel presenteres en annen beslutningsteori, den tyske sosiologen Niklas Luhmanns teori om sosiale systemer. Det argumenteres for at Luhmanns teori ikke passer inn i den konstruerte modellen, verken i en forklaringsorientert eller forståelsesorientert tradisjon.

I løpet av dette kapitlet vil det legges et teoretisk grunnlag for å kunne beskrive hvorfor styring av skolen ikke er gjennomførbart i et rasjonelt instrumentelt handlingsperspektiv. Selv om en læreplan vedtas på politisk-administrativt nivå, er det *ikke* en selvfølge at den blir det førende dokumentet for hvordan lærere planlegger og gjennomfører undervisningen. Regelen ser tvert i mot ut til å være at lover, reformer eller læreplaner bringer med seg både uforutsette og uønskede effekter. Litteraturen forteller om få eksempler der reformer faktisk leder til de planlagte store og umiddelbare endringer (se for eksempel March 1994, 1988a, 1988b, 1988c; Brunsson og Olsen 1990a; Brunsson 1990). Litteraturen forteller derimot om reformer som fører videre endringer som allerede er i gang, som en kontinuitetsbærende endring (se for eksempel Hopmann 1999: 96; Bähr m.fl. 2000: 26; Brunsson og Olsen 1990: 264-267). Dette kan ses i sammenheng med at den viktigste endringen ikke er lovendringene eller læreplanrevisjoner. Reformene blir ikke viktigere enn hva praktikerne gjør den til, og får ikke annet innhold enn slik den den fortolkes i de kontekster den skal anvendes.

Læreplanens muligheter for å virke inn på skolens aktiviteter skal i dette kapitlet belyses og drøftes ut i fra teorier om organisasjoners beslutninger. En sentral problemstilling som belyser mulighetene for å styre skolens utvikling, er nettopp spørsmålet om hva som kjennetegner en

beslutning og på hvilken måte den gjøres gjeldende for det arbeidet som gjøres. Forventninger til styringssett og styringsresultat må derfor ses i sammenheng med hvilke beslutningsmodeller en legger til grunn. Kapitlet presenterer en modell hvor ulike organisasjons- og beslutningsteorier kan plasseres i henhold til fire hovedperspektiver, som alle inneholder ulike forklarings- eller forståelsesorienterte modeller i forhold til hvordan beslutninger virker. Læreplanteorier vil knyttes til hvert av disse perspektivene.

## **2.2 Modeller for beslutningsprosesser**

Teorier om beslutningsprosesser kan beskrives og inndeles etter hvilket syn de representerer på to grunnleggende tema. Det første tema dreier seg om hvilken form for rasjonalitet som kan forventes å styre beslutninger. Det vil si om beslutningstakeren opererer på bakgrunn av individuell rasjonalitet, eller om beslutningene må ses i et mer holistisk systemisk perspektiv. Forskjellen mellom disse kan forklares ut i fra en "bottom-up" versus et "top-down" perspektiv (Hollis 1994: 5). Et bottom-up perspektiv forklarer endringer ut i fra individets handlinger (ibid.). Det er individets beslutninger som skaper strukturelle endringer, og samfunnets strukturer anses som et resultat av individuelle handlinger. I et top-down perspektiv anses derimot de strukturelle endringer som bestemmende for individets beslutninger (ibid.). Individets handlinger må forklares ut i fra strukturelle endringer (ibid.).

Det andre temaet omhandler graden av kompleksitet som blir tilregnet den verden hvor beslutningene tas. Det ene perspektivet mener at verden skal være tilstrekkelig konsistent til at den kan *forklares* ut i fra et objektivt perspektiv. Det andre perspektivet mener derimot at verden er for omfattende i kompleksitet, til at det vil være mulig å forstå eller forklare den ut i fra et objektivt perspektiv (ibid.: 16). Kausale eller lineære forklaringer oppgis, og verden skal i stedet *forstås* fra innsiden, fra et subjektivt fortolkende perspektiv (ibid.). Mens det forklarende perspektivet søker beslutningenes *årsaksforhold og intensjoner*, så vil det forstående perspektivet således søke beslutningens *mening* (ibid: 17). Forskjellen mellom disse to perspektivene kan skrives tilbake til striden mellom realisme og humanisme. Denne striden ble av Wilhelm Dilthey (1833-1911) formulert i motsetningen mellom naturvitenskap og åndsvitenskap (Løvlie 2003: 348). Skillet mellom det forklarende og forstående ble slik allerede i 1867-68 formulert av Dilthey: *Vi forklarer naturen, men forstår mennesker:*

We want to understand human beings. Regarding all other objects there is an interest to explain; regarding human beings, an interest to understand. (...)We are aware of the effects of a [physical] force,

but the nature of its agency we do not know. It is different in the domain of the moral world. Here I understand everything (Dilthey 1996: 229).

Dilthey (1996: 229) vektla slik at naturvitenskapene og åndsvitenskapene skulle bygge på ulike metodiske fremgangsmåter. Mens naturens lover forklares gjennom systematisk kontrollert erfaring, så forutsetter forståelsen av det menneskeskapte at vi hermeneutisk tolker den indre mening. Denne mening bygger på en subjektiv gjenoppbygning av en tilstand i ens indre: *"I cannot relive the state of the other in myself. Thus all understanding involves a re-creation in my psyche."* (Dilthey 1996: 229).

Hensikten med modellen som presenteres i det følgende er å systematisere denne inndelingen mellom de analytiske kategoriene *top down* og *bottom up*, som hver av dem kan kombineres med *forklarende* og *forstående* modeller. Modellen tar slik utgangspunkt i teoriers grunnleggende forskjellige måte å plassere handlinger og beslutninger i et mikro- eller et makroperspektiv, og i et forstående og meningsorientert perspektiv eller et forklarende perspektiv som bygger på kausalitet og instrumentelle lovmessigheter. Modellens kategorier tilsvarer derfor ikke Diltheys skille mellom naturvitenskapelige og åndsvitenskapelige teorier, for alle kategoriene omhandler sosiale forhold eller beslutninger. Grovt sett kan det likevel sies at de forklarende modellene ligger noe nærmere i tilknytning til en naturvitenskapelig tradisjon, mens de forståelsesorienterte modellene i større grad har skilt seg fra denne tradisjonen ved å bygge på den åndsvitenskapelige tradisjon. Forsøket på å klassifisere de ulike retninger og teorier er vel og merke basert på skjønne og flytende overganger, og enkelte teorier inneholder ulike aspekter som kan klassifiseres ulikt. Sammen med en forklaring og eksemplifisering av innholdet hver kategori, vil eksempler fra organisasjonsteori/beslutningsteori, samt læreplanteori knyttes inn.

---

<sup>2</sup> Dette er en oversettelse av en av Diltheys forelesninger i emnet "Logikk und System der philosophischen Wissenschaften", holdt i Basel med tema: "Die Intuition". Forelesningene ble holdt i 1867-68, og publikasjonen av forelesningene er basert på studentnotater.

<i>Kompleksitet (persepsjon/ iaktakelse)</i>		<i>Objektivt forklarende</i>	<i>Subjektivt meningsforstående</i>
		<b>Klarhet/konsistens</b>	<b>Kaos/inkonsistens</b>
<i>Rasjonalitet (handlingsorientering)</i>			
<b>Indivi- dualisme</b>	<b>Preferanse- og konsekvens orienterte valg</b>	1. Individuelt kalkulerte forklaringsmodeller Grunnlag: Mills liberalisme og utilitarismen. Ellers: Neoklassiske retninger (for eksempel Simon, Merton) Rational choice theory, bytteteori (Theories of transaction cost economics) og spillteori.	2. Modeller for individuell meningsforståelse Grunnlag: Webers sosiologi Ellers: Amerikansk pragmatisme (James, Peirce), Etnometodologi (for eksempel Garfinkel).
<b>Systemisk identitet/ Holisme</b>	<b>Identitet- og situasjons- orienterte regler</b>	3. Systemiske materielle forklaringsmodeller Grunnlag: Marxistisk teori. Ellers: Nyere marxistiske retninger som Althusser og Wallerstein. Deler av Parsons funksjonalistiske teori. Systemiske organisasjons-teorier (Katz & Kahn, Thompson)	4. Modeller for systemisk meningsforståelse Strukturalismen (Levi-Strauss), Holistisk hermeneutikk (Taylor og Geertz), Kulturperspektiv på organisasjoner (for eksempel Schein).

*Figur 2.1: Modell for beslutningsperspektiver. Ulike organisasjons- og beslutningsteorier er plassert i henhold til fire perspektiver, der hvert perspektiv defineres ut i fra rasjonalitet eller handlingsorientering: Individualisme versus holisme (mikro/makro) og ut i fra kompleksitetsforståelse: Forklarende versus meningsforstående.*

I forbindelse med at læreplanteorier knyttes inn i denne modellen, tas det utgangspunkt i Uwe Hameyers (1983b) inndeling av læreplanteorier i følgende kategorier; Læreplanteorier som referansesystem, legitimeringsteorier, teorier om læreplanprosessen, utvalgs- og struktureringsteorier samt implementeringsteorier. I sin gjennomgang av Hameyers kategorisering, plasserer Bjørg B. Gundem (1990: 147-150) i tillegg inn kategorien evalueringsteorier. Det anses også her som hensiktsmessig å plassere evalueringsteori som et eget felt, selv om enkelte av disse kan inngå i teorier om læreplanprosessen/innovasjonsteorier. Hameyers inndeling anses som en nyttig kategorisering å ta utgangspunkt i ved denne presentasjonen, fordi den bygger på et internasjonalt oppsummerende prosjekt, og som derfor omhandler de fleste betydningsfulle teorier innen læreplanfeltet. Prosjektet presenteres i boken *Hanbuch der Curriculumforschung* (Hameyer: 1983).



## Individuelt kalkulerte forklaringsmodeller (rute 1)

### *Grunnleggende perspektiver*

Forestillingen om rasjonelle aktører kan blant annet føres tilbake til Adam Smiths økonomiske teorier og til John Stuart Mills liberalisme. Mills *On liberty* (1998<sup>3</sup>) omhandler liberalistiske ideer, med et forsvar av den individuelle friheten mot alle politiske og sosiale inngrep. Det argumenteres for at mennesket må være fritt til å utvikle både seg selv og samfunnet gjennom dets individuelle streben etter lykke (ibid.). Siden samfunnet, i følge Mills teorier ikke utgjøres av annet enn fellesskapet av hvert individuelle menneske, må samfunnsvitenskapen, i følge de samme teorier, være fundert på lovmessigheter for det individuelle menneskets natur (Hollis 1994: 10). Målet for denne vitenskapen blir i følge Mills teori å identifisere de lovmessighetene som kan *forklare* menneskets natur (ibid.). På denne måten ser vi hvordan disse teoriene, selv om de omhandler mennesker og samfunn, knytter seg nært en naturvitenskapelig kausalitetsorientert forklaringstradisjon.

### *Organisasjonsteoretiske beslutningsperspektiver*

Beslutningsteori som kan tilknyttes denne grunnlagstradisjonen, beskriver beslutninger som målrettede handlinger, der beslutningstakeren er i stand til å vurdere ethvert mulig alternativ og enhver mulig konsekvens, for så å finne den beste løsningen ut i fra enhver mulig preferanse (Hollis 1994: 116). Å finne den beste løsningen krever at alle mulige alternativer og utfall er kjent. Det anses med andre ord som mulig for den rasjonelle beslutningstakeren å få tilgang til en objektiv og konsistent verden. Instrumentelle beslutningsteorier kan slik også beskrives som normative, ved at de forutsetter formålsrasjonelle valg, der hensikten legitimerer en bevisst strategi og preferanse for handlingen. Når dette kombineres med kalkylen for hvilke konsekvenser eller resultater handlingen fører til, er handlingen instrumentell og normativ i sin rasjonalitet (March 1988b: 254).

Normative beslutningsmodeller tar med andre ord utgangspunkt i beslutningens bakenforliggende *formål*, og ser dette i forhold til selve handlingen. En forutsetning for normative beslutningsmodeller er derfor konsistens i forholdet mellom...

- a. formålet og den faktiske handling

---

<sup>3</sup> Redigert utgave. Originalen er utgitt i 1859.

- b. meningsinnholdet i formålet og oppfatninger i ulike deler av organisasjonen
- c. mål og handling i ulike deler av organisasjonen.

Begrepet rasjonalitet kommer inn som grunnlaget for å avgjøre hva som er den korrekte handling for å oppnå et bestemt formål: Formål ↔ Rasjonalitet ↔ Handling.

Det fundamentale ved rasjonelle beslutningsteorier er at handlinger anses som formålsdrevne (March 1994: 2). Formålet defineres ut i fra et konsistent utvalg høyere mål, og beslutningene baseres på en konsistent, rasjonell teori omkring forholdet mellom handlingen og dens konsekvenser (ibid.). Jon Elster beskriver den *optimale* rasjonelle handlingen på følgende vis:

It would show that the action is the (unique) best way of satisfying the full set of the agent's desires, given the (uniquely) best beliefs the agent could form, relatively to the (uniquely determined) optimal amount of evidence (Elster 1994: 319).

Tradisjonell rasjonell beslutningsteori, i sin ekstreme form (pure theory of rational choice), anser som Elster beskriver, de optimale beslutningsprosesser som velordnede sammenhengende handlinger. De ulike teoriene varierer ut i fra hvordan de mener at denne velorden skapes og opprettholdes (March 1994: 3-4). Antagelsen om en slik orden forutsetter ideen om at det eksisterer en persiperbar *objektiv verden* som kan forklares ut fra prinsippet om *kausaltitet* (ibid.: 176). Det vil si at virkeligheten og historien er strukturert ut i fra en kjede av årsaker og virkninger, slik at et valg påvirker konsekvensene, og beslutninger anses som midler for å nå bestemte mål (ibid.). Dette forutsetter ideen om intensjonalitet, det vil si at beslutninger forstås som et instrument for selvets hensikter, hvilket igjen innebærer at andre må kunne oppfatte beslutningens innebygde intensjoner (ibid.).

*Spillteori (gametheory)* tar utgangspunkt i disse forutsetningene, og har i sin mest ekstreme form mål om å analysere strategiske agents rasjonelle valg i en oversiktlig ideell setting, der hver agent er utstyrt med fullstendig oversikt over preferanser, all mulig informasjon og med kunnskap til å foreta kalkulasjoner som beregner det ypperste valget for å oppnå den best mulige konsekvens (Hollis 1994: 118, 119, 138-139). Hver agent vet at de andre agentene er rasjonelle på samme vis, slik at alle vil ha kjennskap til hverandres valgte strategier, og må derfor ta dette med i beregningen (ibid.: 119). De fleste variasjoner av spillteori som anvendes i dag har imidlertid langt mildere rasjonalitetsoppfatninger.

Det samme gjelder de fleste andre teorier om rasjonelle beslutningstaking. Oppfatning om ren, optimal rasjonalitet og oversiktelighet er utbredt hovedsakelig som grunnlag for de mer modifiserte teorier om rasjonell beslutningstaking. En beslutningsteori som utfordret den klassiske rasjonelle beslutningsteori, og som i ettertid skulle vise seg å få stor betydning for den videre teoriutviklingen innen feltet, var Herbert Simons (1955) teori om *begrenset rasjonalitet (bounded rationality)*. Selv om rasjonell beslutningsteori har utviklet og endret seg siden Simons teori på 50-tallet, så vil enkelte hevde at det med Simons teorier om begrenset rasjonalitet, ble åpnet et nytt terreng for den organisasjonsteoretiske diskusjon (se for eksempel Shafritz og Ott 2001: 244; Andersen 2001: 3). Utgangspunktet for hans teori var at rasjonell atferd foregår innenfor visse begrensninger som mennesket umulig kan komme utenom i sine handlinger, blant annet i informasjonsprosessering og problemløsning. Dersom disse begrensningene tas til betraktning, sammen med de føringer de legger for menneskets handlinger, anså Simon menneskets beslutningsprosedyrer som fornuftige.

I ettertid har organisasjonsteorien tilpasset seg ideen om at verden er for kompleks til at en beslutningstaker skal kunne overveie alle mulige regler eller alternativer og alle konsekvenser av de overveide alternativene. De mest utbredte teoriene innenfor handlingsorienterte beslutningsteorier, er nettopp de som bygger på Simons teori om begrenset rasjonalitet, og som derav behandler fremtidige konsekvenser som usikre (March 1994: 10). Selv om beslutningstakeren fortsatt anses som intensjonelt handlende, så vil graden av kompleksitet begrense kjennskapen til mulige alternativer. I stedet for å inneha full oversikt over hvilke preferanser en har, anses beslutningstakerens mål som inkonsistente og ikke alltid like bevisste. Beslutninger må derfor treffes på bakgrunn av *tvetydighet*, det vil si manglende klarhet og konsistens til at beslutningene kan treffes på klare kalkulasjoner eller regler (ibid.: 178; March 1988c).

Tvetydige situasjoner kan beskrives som situasjoner som ikke på noen presis måte kan kodes i gjensidig utelukkende kategorier. Tvetydige hensikter er intensjoner som ikke kan gis klare spesifikasjoner. Tvetydige identiteter er identiteter som følger upresise eller motsigende regler. Tvetydige resultat har uklar karakter eller betydning, mens tvetydige historier gir grunnlag for mangfoldige fortolkninger (March 1994: 178-192). Med bakgrunn i at det anses som umulig å få umiddelbar tilgang til verdens alle mulige tilstander, kan innsamlingen av informasjon om ulike tilstander likevel redusere usikkerheten omkring disse tilstandene over tid. I stedet for å kunne kalkulere seg frem til best mulig løsning, vil det i disse tilfellene være

snakk om å vurdere seg frem til best mulig løsning på bakgrunn av kjente alternativer og preferanser (ibid.: 9). Beslutningstakere velger da mellom alternativer ut i fra deres forventede konsekvenser, uten at disse konsekvensene kan kjennes eller utredes med sikkerhet. Teorier som for eksempel fokuserer på beslutninger under risiko, forsøker å forstå prosessene omkring atferd som leder til risikotaking. Slike teorier er opptatt av å karakterisere hvordan ulike mulige utfall påvirker et valg.

Dette synet på beslutninger har i de senere år dominert store deler av de teorier som omhandler et materielt og individualistisk syn på beslutningstaking, det være seg i politiske, utdanningsmessige eller militære kontekster, og har dannet grunnlaget for ulike teoretiske retninger, som for eksempel bytteteori og spill teori (March 1994: 9, March 1988c). Spillteori som har grunnlag i oppfatninger om begrenset og tvetydig rasjonalitet, omhandler hvordan en beslutning vil påvirke andres beslutninger. En organisasjon vil gjennom sine beslutninger utfordre sine omgivelser og skape reaksjoner.

En annen praktisk konsekvens av denne rasjonalitetsoppfatningen, viser seg i organisasjoners styringsformer, for eksempel gjennom målstyring som prinsipp. Grunnlaget for denne tenkning er at alle deltakerne antas å handle etter det samme og konsistente settet av mål. Dette gjelder også delvis utdanningssystemet i Norge og en rekke andre land, hvor fokus ligger på fastsetting av mål, deltakernes ansvarlighet overfor disse målene og deretter evaluering av resultatene som settes opp mot mål (se for eksempel: Karlsen 2002: 25-32; Imsen 1999: 214-229; Gundem 1990: 86-87). Problemet er ikke målstyring i seg selv, problemene oppstår dersom det overses at styringsmål nødvendigvis vil være tvetydige, inkonsistente og tolkbare, og at målene nødvendigvis vil måtte endre meningsinnhold underveis i en reform.

I følge Nils Brunsson og Johan P. Olsen (1990a: 11), er den skandinaviske styringstradisjon formet av en sterk politisk og administrativ tro på utvikling og implementering av reformer. De mener at samfunnsutviklingen gjerne tolkes som et resultat av reformer, og at det er en utbredt norm at utviklingen nettopp bør preges av reformer. Denne reformtradisjonen er preget nettopp av en sentraliserende, målrasjonell, instrumentell og teknisk ovenfra og ned tankegang, hvor evaluering spiller en viktig rolle.

### ***Læreplanteoretiske beslutningsperspektiver***

Dersom læreplanen plasseres i en beslutningsmodell som er basert på en rasjonell beslutningssituasjon, vil det innebære at det skal være konsistens mellom 1) formålene bak læreplanen og den utformede læreplanen, 2) læreplanens meningsinnhold, slik det fortolkes og forstås i de ulike deler av utdanningssystemet, både på politisk, administrativt og praktisk nivå og 3) forholdet mellom mål satt på bakgrunn av læreplanen (blant annet som følge av hvilket meningsinnhold læreplanen gir) og handling på bakgrunn av disse målene i de ulike deler av utdanningssystemet.

Selv om de fleste læreplanteorier ikke forventer et slikt formålsrasjonelt læreplanforløp, vil mange teorier likevel sette dette som et slags idealtypisk forløp som skal tilstrebes. Læreplanteori som faller inn under denne beslutningskategorien kan beskrives som *innovasjons- og evalueringsteorier*, og hører med i den gruppen som ikke tas med i og omtales i Hameyers læreplankategorier. Presentasjonen av innovasjons- og evalueringsteorier vil derfor i stedet ta utgangspunkt i Sigbrit Francke-Wikbergs og Ulf P. Lundgrens (1985) kategorisering av evalueringsteorier; de *produktorienterte evalueringsteorier* og de *intuitivt orienterte evalueringsteorier*.

Mens de intuitivt orienterte teoriene best kan plasseres inn under et mer subjektivt individualistisk meningsdannende perspektiv, så kan de produktorienterte teoriene brukes som eksempler på flere perspektiver som kan plasseres i en objektiv og individualistisk kategori, der beslutninger anses som preferanse- og konsekvensorienterte valg.

Innen den produktorienterte kategorien plasserer Francke-Wikberg og Lundgren fire modeller; systemanalysemodellen, målmodellen, beslutningsmodellen og den målfrie modellen. *Systemanalytiske modeller* er opptatt av input-output tenkning, det vil si hvilke alternativer som gir det beste resultatet til hvilken kostnad (ibid.: 75). Effektene av programmet blir da viktig, og evalueringen vil spille en viktig styrende og kontrollerende rolle. Francke-Wikberg og Lundgren (ibid.: 80) beskriver epistemologien som følger en slik modell som empiristisk og teknisk. Samfunnssystem, utdanningsmål, kunnskapsinnhold og muligheten for å sammenlikne ulike utdanningsformer eller system tas for gitt. Det mest sentrale for disse teoriene er derfor evalueringsteknikker. Dersom disse gjøres teknisk riktig, skal det kunne fremskaffes et objektivt og relevant informasjonsgrunnlag om input- og output.

Teorier som faller inn under den neste av Francke-Wikberg og Lundgrens kategori, *målmodellen*, har fått gjennomslag gjennom mål-middel-pedagogikk og målpresisering. Utdanningens produktivitet prøves ved at mål og resultater relateres til hverandre (ibid.). Målspesifiseringen følger gjerne en traktmodell, der målene suksessivt brytes ned i delmål, for til slutt å komme frem til spesifikke mål. Både målmodellen og systemanalytiske modeller preges av et instrumentelt utilitaristisk perspektiv med liberalistiske grunntrekk (ibid.: 81). Nettopp disse trekkene mener Brunsson og Olsen (1990a: 14) har preget den nordiske reformiveren, der evalueringen skal levere den objektive sannheten om reformen. På dette rasjonelle grunnlaget skal det være mulig å styre reformprosessen. Normen er at man klargjør mål for å komme frem til de organisasjonsformer som tilbyr den beste måloppnåelse og effektivitet (ibid.: 24).

I et slikt reformperspektiv mener Brunsson og Olsen (ibid.: 12) at organisasjoner anses som instrument som er opprettet for å utføre visse oppgaver og for å nå bestemte mål, og hvor den formaliserte strukturen bestemmer autoritets- og arbeidsfordeling. Organisasjonsstrukturen skaper rasjonalitet ved å kanalisere oppgaver og ressurser for å oppnå forhåndsbestemte mål. Endringer anses dermed som rasjonelle konsekvenser av reformen (ibid.: 12-13). Med denne bakgrunn beskriver de den nordiske reformiveren som et normativt hegemoni, der organisasjonene konstrueres ut i fra illusjoner om et hierarkisk forhold mellom reformatorer og de som skal reformeres (ibid.: 24). Andre tolkninger av endringsprosesser og reformforsøk vil da ha vanskelig for å få gjennomslagskraft.

Eksempler på læreplanteorier som kan plasseres inn under Francke-Wikberg og Lundgrens kategori for målmodeller, er *Franklin Bobbits* ideer om hvordan ”scientific management” skal kunne overføres til utdanningsformål og prinsipper for læreplanarbeid, og *Ralph Tylers* (1949) rasjonale om hvordan utdanningen kunne styres mer effektivt gjennom klarere målformulering. Tyler utviklet et system hvor behovsanalyser, kunnskapsanalyser og analyser av kognitive strukturer dannet grunnlaget for presise målformuleringer. Systemet bygde på fire spørsmål som lærerne skulle kunne benytte i undervisningsplanleggingen. Spørsmålene er stilt som kapitteloverskrifter i boken *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Tyler 1949):

- 1) What educational purposes should the school seek to attain?

- 2) How can learning experiences be selected which are likely to be useful in attaining these objectives?
- 3) How can learning experiences be organized for effective instruction?
- 4) How can the effectiveness of learning experiences be evaluated?

Tylers rasjonale kunne med denne utformingen være av praktisk nytte for lærere. Den var ikke først og fremst rettet mot bruk innen forskningen, men ment som et praktisk hjelpemiddel i skolens og lærernes planleggingsarbeid (Hopmann under utgivelse: 118). Det ble imidlertid presisert at modellen kun var et forslag til hvordan lærerne kunne strukturere arbeidet med å sette *mål* for undervisningsarbeidet (ibid.)

Et annet eksempel er *Benjamin Blooms* (1956) taksonomi. Blooms taksonomi inneholdt ulike typer tester, der hver test kunne anvendes i forhold til ulike typer mål. Relasjonen mellom mål og resultat ble dermed tettere koblet ved at de ble plassert i samme kategorier, der ulike tester var utviklet mot bestemte mål.

Den nest siste av Francke-Wikberg og Lundgrens kategorier for produktorienterte evalueringsmodeller, er *beslutningsmodellen*. Som navnet tilsier, er den sterkt inspirert av rasjonell beslutningsteori. Perspektiver som faller inn her trekker inn større deler av den kontekstuelle sammenhengen som grunnlag for evalueringen. Selv om de fortsatt plasserer seg innen ”input-output” tradisjonen, tar de derfor likevel noe større hensyn til kompleksiteten i de pedagogiske fenomen som skal evalueres (Francke-Wikberg og Lundgren 1985: 89).

Eksempler på læreplanteorier som kan plasseres innenfor kategorien beslutningsmodellen er *Urban Dahllöfs* (1971) evalueringsmodell. Dahllöfs modell er orientert mot hvordan en kan skaffe relevant informasjon i henhold til det som er beslutningstakernes oppgaver. Dahllöf kan også plasseres inn under det perspektivet som Hameyer (1983b) betegner som *teorier om læreplanprosessen*, som blant annet omhandler læreplanprosessen som innovasjon. Dahllöf (1971: 127) deler læreplanreformer i ulike beslutningsfaser; planlegging, formulering av mål og rammer, introduksjon, gjennomføring og oppfølging. Dersom beslutningstakere i de ulike fasene skal komme frem til et godt beslutningsgrunnlag, er det viktig å analysere forutsetninger og behov gjennom ulike analyser: behovsanalyser, teoretiske målanalyser og funksjonsanalyser.

Den siste modellen som Francke-Wikberg og Lundgren plasserer innen den produktorienterte tradisjon, er den *målfrie evalueringsmodellen*. Hensikten med denne er å fokusere på forhold som målbaserte evalueringsformer gjerne overser. Bakgrunnen er et ønske om at evalueringen skal kunne fange opp et bredere spekter av konsekvenser som følge av et undervisningsprogram, det vil si sideeffekter som ikke har direkte relasjon med målene, men som likevel kan være viktige (Francke-Wikberg og Lundgren 1985: 97).

## **Modeller for individuell meningsforståelse (rute 2)**

### ***Grunnleggende perspektiver***

I dette perspektivet står individet som ekspressivt og meningskonstruerende aktør i sentrum. Innen klassisk samfunnsvitenskap kan Max Weber (1864-1920) trekkes frem som et eksempel på en teori som bygger på dette begrepet, og danner et viktig grunnlag for videre bygging av samfunnsvitenskapelig teorier innen dette perspektivet. I boken *Wirtschaft und Gesellschaft* (Weber 1972<sup>4</sup>) bruker han begrepet *forståelse* som utgangspunktet for sine definisjoner av den sosiologiske vitenskap:

Soziologie (im hier verstandenden Sinn dieses sehr vieldeutig gebrauchten Wortes) soll heißen: eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will (...). "Soziales" Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf Verhalten anderen bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist (Weber 1972: 1).

Weber henter begrepet forståelse fra Dilthey (Lundquist 1983: XXI), men setter det i en mer samfunnsvitenskapelig kontekst, nettopp gjennom sin definisjon av sosiologi og sosial handling. Weber skiller mellom to ulike former for mening (Sinn). Det ene er det subjektive meningsinnholdet noe gir for et spesifikt handlende individ, eller for flere individer eller et gjennomsnitt av individer, mens det andre er mening som et teoretisk konstruert innhold hos et hypotetisk handlende individ (Weber 1972: 1). Selv ikke ved den teoretisk konstruerte meningsforståelsen setter han den objektivt "riktige" mening eller en metafysisk begrunnet "sann" mening som mål (ibid.). I utviklingen av en egen samfunnsvitenskapelig metode skiller han mellom naturvitenskapens og kulturvitenskapens ulike natur. Skillet kan beskrives som to ulike vitenskapsideologier, positivismen og historismen (ibid.: 2). I motsetning til den naturvitenskapelige metode, som anses som kausalitetsorientert, teoretisk og forklarende av natur, så søker den historiske metoden ikke å *forklare* virkeligheten, den søker i stedet det unike og reproducerer virkeligheten gjennom individualiserte detaljbeskrivelser.

---

<sup>4</sup> Boken *Wirtschaft und Gesellschaft* ble første gang utgitt i 1921, altså ett år etter Webers død, og forfattet i årene mellom 1911 og 1913.



### ***Organisasjonsteoretiske beslutningsperspektiver***

Selv om de fleste beslutningsteoretiske perspektiver faller inn under en mer forklaringsorientert tradisjon, kan de retninger som vektlegger tvetydighet og fortolkning plasseres som et eksempel på en noe mer forståelsesorientert tilnærming til beslutningsteori. Mens det i Rational Choice Theory anses som mulig å vurdere beslutninger ut i fra en objektiv virkelig verden, blir alle forhold som omgir en beslutning i et tvetydig og fortolkende perspektiv ansett som sosialt konstruert (March 1994: 179). Alle vurderinger omkring en beslutning må derfor nødvendigvis i bunn og grunn være basert på subjektiv fortolkning, og ikke kalkulasjoner. Informasjon om muligheter, alternativer og konsekvenser vil være usikre, og mottakelsen av beslutningen vil preges av en liknende usikkerhet, den må tolkes og forstås i en subjektiv kontekst av mottakeren (ibid.).

Bakgrunnen for disse retningene er at reformer i organisasjoner sjelden møtes med forventede forandringer i organisasjonens praksis (Olsen og Peters 1996: 8). Det er dessuten vanskelig å avdekke hvorvidt ulike reformforsøk vil påvirke organisasjonens resultater: *"Institutional effects are real and significant, but often indirect and contingent"* (Weaver og Rockman 1993: 39). Slike beslutningsperspektiver setter gjerne spørsmålstegn ved beslutningstakerens valgfrihet, både når det gjelder å bestemme hvilken betydning og meningsinnhold beslutningen skal få hos den beslutningen gjelder, og dermed også når det gjelder å bestemme beslutningens effekter (Brunsson og Olsen 1990a: 14).

På grunn av de ofte uforutsigbare konsekvenser av organisasjonens beslutninger, blir meningskonstruksjon og legitimering av handling ansett som et viktig aspekt ved administrative reformprosesser (Olsen og Peters 1996: 8). Ledelse blir da ansett som *"the management of meaning"*. Ledelsens kanskje viktigste oppgave i tvetydige og usikre forhold, vil være å definere organisasjonens virkelighet eller meningsinnhold gjennom å skape et meningsinnhold, opprettholde og formidle det til organisasjonen, samt å endre dette meningsinnholdet (ibid.: 9).

### ***Læreplanorienterte beslutningsperspektiver***

Under gjennomgangen av den første kategorien, rute 1, ble evalueringsteorier knyttet inn som eksempler på læreplanteorier som faller inn under et individuelt rasjonelt beslutningsperspektiv. Francke-Wikberg og Lundgrens (1985) inndeling mellom produktorienterte og intuitive evalueringsteorier ble brukt som utgangspunkt, der de

produktorienterte representerte et eksempel på teoriansatser som kan plasseres under dette synet på beslutningsatferd. Francke-Wikberg og Lundgrens kategori for de *intuitive teoriene*, representerer derimot et eksempel på et mer subjektivt orientert beslutningsperspektiv.

Innen intuitiv evaluering plasserer Francke-Wikberg og Lundgren ekspertmodellen, interessentmodellen og transaksjonsmodellen. *Ekspertmodellen* er rettet mot eksterne aktørers bedømmelse av kvalitet og standard, for eksempel ved at personer med spesiell ekspertise besøker og rettleider lærere i deres praksis, eller ved at forskere går inn i skolen og undervisningen og vurderer og veileder på bakgrunn av observasjons- eller intervjuresultater. Francke-Wikberg og Lundgren (1985: 107) knytter Elliot Eisner til denne tradisjonen. Eisners ide var at pedagogiske evalueringsansvarlige var eksterne, trenede kritikere, som på bakgrunn av erfaring og trening kunne gå inn i skolen med et kritisk granskende blikk (ibid.). I motsetning til den produktorienterte tradisjonen er denne svært subjektivt orientert, alt avhengig av ekspertens eller observatørens normative blikk.

*Interessentmodeller* omhandler hvordan ulike interessegrupper, med ulike behov og oppfatninger, kan nærme seg hverandre og oppnå konsensus gjennom informasjon. Dette kan dreie seg om å utvikle kongruens mellom eksisterende utdanning og utdanningsinnovasjoner, eller det kan dreie seg om å utvikle eller velge ut læremidler (ibid.: 109).

Teorier som kan plasseres i Francke-Wikberg og Lundgrens kategori *transaksjonsmodeller* (ibid.: 111), som av David Hamilton (1976) benevnes "*illuminative evaluation*", eller demokratisk evaluering, er kanskje det beste eksempelet på teorier som faller inn under det subjektivt og individorienterte beslutningsperspektivet. Målet med denne evalueringstradisjonen er nettopp å erstatte den psykometriske forskningstradisjonen med et mer prosess- og forståelsesorientert alternativ (Francke-Wikberg og Lundgren 1985: 111). Metodene som anvendes er hentet fra sosialantropologi, etnografi og klinisk psykiatri, som for eksempel deltakende observasjon, etnografi og dybdeintervju (ibid.). Målet er å belyse hva som skjer i den dynamiske undervisningsprosessen som er gjenstand for evalueringen, og slik beskrive undervisningsaktivitetene på en helhetlig måte (ibid.: 112). Dette krever at forskeren tar hensyn til situasjonens og prosessens kompleksitet.

Fra Hameyers (1983b) kategorisering av læreplanmodeller, kan kategorien *læreplanteorier som referansesystem*, knyttes inn som eksempel på teorier som kan plasseres i et

individualistisk forståelsesorientert perspektiv. Disse læreplanteoriene beskriver utgangspunktet for læreplanutvikling, enten det er nasjonale planer eller skolens eller lærernes planer. Teoriene skisserer referanserammer som kan fungere som utgangspunkt for planlegging av læreplanarbeid og læreplanforskning, og rammen kan være knyttet til samfunn, lokalsamfunn eller skolen (ibid.: 60). Teoriene befatter seg ikke med særegne eller konkrete problemer, men beskriver i stedet hvilke forutsetninger som ligger til grunn for, og som omgir læreplanprosesser, og hvordan disse prosessene innebærer ulike former for betingelseskonstellasjoner (ibid.: 61). Det kan være betingelser for å sikre elevens selvutfoldelse, betingelser for utvikling og iverksetting av læreplaner, relasjoner og transformasjoner mellom utdanningssystem og omverden eller mellom skolens planer og skolen som organisasjon (ibid.). Betingelsene knytter seg først og fremst til *individuelle* forståelser og behov, og forsøker å systematisere og beskrive slik at de spesifikke prosesser kan analyseres og problematiseres gjennom betingelsesanalyser (ibid.: 60-61).

Et eksempel er Frey og Areggers (1975) ”generatives Leitsystem” (generative systemmodell). Disse systemene bestemmer ikke på forhånd de nødvendige forskningstemaer og beslutningspunkt. Frey og Aregger (1975) formulerer i stedet interaksjonsteoretisk og antropologisk begrunnede kriterier, hvorav det kan defineres og bearbeide problemstillinger som oppstår i læreprosessen, og som det videre kan skapes forståelsesorientert interaksjon og deltakelse uti fra. I likhet med tysk dannelsesstanke er spørsmålet også her, hvordan en på best mulig måte kan introdusere et objektivt innhold og samtidig ivareta de lærendes individualitet og subjektivitet.

Et annet perspektiv som også kan beskrives som et individualistisk og forståelsesorientert læreplanperspektiv, er de teorier som faller inn under Hameyers kategori for *legitimeringsteorier*. Slike teorier retter seg mot tilblivelsen av et dannelsesinnhold i læreplanprosesser, og fokuserer på hvordan læreplanens dannelsesinnhold legitimeres. Utdanningens innhold anses ikke som noe gitt som kan legitimeres ut i fra en allment anerkjent grunnkonsensus. Innholdet må derfor legitimeres ut i fra andre forhold (Hameyer 1983b: 63).

Hameyer (1983b: 64) trekker frem tre perspektiver på læreplanlegitimering. *Normativ legitimering* er moralsk fundamentert og omhandler normative spørsmål om utdanningens grunnlag og premisser. Eksempler på slike perspektiver er rekonseptualistiske teorier, hvor en

rekke amerikanske forskere kan plasseres, eksempelvis MacDonald, Hübner, Kliebard, Pinar, Apple og Greene (Hameyer 1983b: 64). Skolen betraktes som en sosial institusjon som det gjelder å rekonsptualisere ut i fra historiske og ideologikritiske perspektiver. *Pragmatisk-situativ legitimering* tar utgangspunkt i det høykomplekse samfunnets kompetansebehov. *Diskursiv legitimering* er prosessorientert og tar utgangspunkt i verdibeslutninger og problematisering av hvordan skolens innhold og de enkeltbeslutninger som tas i skolen kan utnytte muligheten til å utvikle hver enkelt elevs kommunikative kompetanse og dermed også det demokratiske system.

Joseph J. Schwabs læreplanteorier kan plasseres som eksempler på teorier som befatter seg med diskursiv legitimering. Schwab mener at læreplanfeltet har lagt alt for mye vekt på teorier som ikke gir tilstrekkelige svar på undervisningens praktiske problemer (Schwab 1970: 1). Schwab mener at det som på den tiden var av eksisterende teori, enten var hentet fra andre felt, eller var prinsipielle teorier som berørte undervisnings- og læringsprosesser generelt. Han etterlyste derfor empirisk forskning som beskriver reformprosessen, og som forteller hva som skjer i skolen og hvilke endringer som er nødvendige. I stedet for å evaluere hvorvidt de intenderte endringer har funnet sted, ønsker han en forskning som fokuserer på hvilke endringer som faktisk har funnet sted, både for å avdekke sideeffekter så vel som hovedkonsekvenser (ibid.: 31).

Schwab mener at for å skape fornyelse og nye muligheter, både i læreplanfeltet som disiplin, og i skole og undervisning, må en bevege seg bort fra å søke etter globale prinsipper og omfattende generelle mønstre, til å finne strategier som når det egenartede ved praktiske læreplanspørsmål (Gundem 1990: 56). Schwab mener det må aksepteres at en reform må tilpasses lokale og individuelle forhold og behov, sammen med at lærerne må trekkes aktivt med i beslutningsprosessen. Han mener målet må være å skape muligheter for kommunikasjon om læreplanspørsmål lærere i mellom og mellom lærere og administrasjon (Schwab 1970: 37).

Fremgangsmåten for å løse disse problemene betegner han som "the Practical", "the Quasi-practical" og "the Eclectic". Den praktiske innfallsvinkelen dreier seg om fremgangsmåter som forhandling og problematisering (Schwab 1970: 2-5). Det kvasipraktiske omhandler at læreplanen må tilpasses før den kan anvendes (Schwab 1970: 5-10). Læreplanen, som en kvasipraktisk bestemmelse, omhandler at dens bestemmelser ikke kan bli sett på som absolutt,

verken av de som fatter beslutningene eller de som skal oversette de til praksis, uten at den må anses som et grunnlag for fortolkning og anvendelse i en personlig og undervisningsmessig sammenheng (ibid.: 7). Før det kvasipraktiske kan anvendes i praksis, kreves med andre ord deltakerstyring, der alle involverte får mulighet til å gi uttrykk for sine synspunkter, slik at medansvar og medbestemmelse blir praktisert i læreplanprosessen (Gundem 1990: 60). Den eklektiske innfallsvinkelens kunst omhandler å velge det beste fra mange teorier. For praktiske formål vil en enkelt teori gjerne være partisk og ufullstendig, for eksempel vil anvendelsen av ulike teoretiske innfallsvinkler gi større bredde i innsikten og forståelsen om hva som skjer i klasserommet (ibid.: 61). Dette illustrerer hvordan Schwab foreslår en diskursiv og analyserende tilnærming til å legitimere praktiske valg.

Det kan problematiseres hvorvidt Schwab best kan plasseres i denne kategorien, eller i noen av de andre kategoriene for den saks skyld. Hans differensieringer mellom læreplanarbeidets ulike prosesser kan minne mer om det systemteoretiske perspektivet som senere vil legges til grunn for avhandlingen, nemlig læreplanen som en kommunikativ prosess, en tilnærming som vanskelig kan plassere inn under noen av de beskrevne kategoriene. Spørsmålet som ikke vil drøftes her, men som likevel kan reises i denne sammenheng, er om også Schwabs modell hører hjemme i et individualistisk meningsforstående perspektiv, eller om den i stedet kan sies å beskrive læreplanen som deler av ulike utdifferensierte kommunikasjonsprosesser (Jørgensen og Hopmann under utgivelse: 123).

## **Systemiske materielle forklaringsmodeller (rute 3)**

### ***Grunnleggende perspektiver***

Mens Mill plasserer individets frie handlinger som rasjonelle, med den hensikt å optimalisere sin lykke, så mener *Karl Marx* (1818-1883) at individet nærmest er determinert av samfunnets strukturer. Individene må gå inn i forhold i produksjonen som er definert uavhengig av individets vilje, og som heller ikke kan avvikles eller endres på noen enkel måte av individet:

Mitt standpunkt, som oppfatter utviklingen av den økonomiske samfundsdannelse som en naturhistorisk prosess, kan i mindre grad enn noget annet gjøre den enkelte ansvarlig for forhold som han socialt forblir avhengig av, hvor meget han enn subjektivt hever sig over dem (Marx 1930: 12).

Summen av alle disse produksjonsforholdene som individene går inn i, konstituerer samfunnets økonomiske strukturer. På grunnlag av disse overindividuelle strukturer dannes de juridiske og politiske superstrukturene, som igjen danner grunnlaget for den sosiale bevisstheten som samfunnets individer vil formes inn i (Marx 1930: 10-11). Personene blir

bærere av bestemte klasseforhold og interesser som ligger nedarvet som følge av at en gammeldags produksjon følges av foreldede sosiale og politiske forhold (ibid.: 11). Selv om individene, som samfunnets eller produksjonens tjenere, er bevisst deres rolle i det hele, står de likevel i fare for å fremmedgjøres av produksjonens materielle krefter gjennom den sosiale forming av bevisstheten:

In the social production which men carry on they enter into definite relations that are indispensable and independent of their will; these relations of production correspond to a definite stage of development of their material powers of production. The totality of these relations of production constitutes the economic structure of society – the real foundation, on which legal and political superstructures arise and to which definite forms of social consciousness correspond. The mode of production of material life determines the general character of the social, political, and spiritual processes of life. It is not the consciousness of men that determines their being, but, on the contrary, their social being determines their consciousness (Marx 1956: 51).

Den tidlige systemteori, og deler av den funksjonalistiske tradisjonen, som for eksempel Talcot Parsons teorier, kan også plasseres i et holistisk materielt forklaringsperspektiv, der samfunnets helhet er det avgjørende (top-down perspektiv). For eksempel så omhandler Parsons teorier mennesket internalisering av de sosialt og kulturelt operative verdiene (Parsons 1951). Det samfunnsmessige inngår på den ene siden i konstitueringen av individets personlighet, og preger dets verdier, opplevelse av mening, motiver og interesser, mens individet på den andre siden inngår i og gjenskaper den sosiale og normative orden gjennom sine valg og handlinger (Guneriusen 1996: 296).

### ***Organisasjonsteoretiske beslutningsperspektiver***

Systemperspektiver på organisasjoner begynte å dominere organisasjonsteorien mellom 1966 og 1967, gjennom arbeidene til Daniel Katz og Robert L. Kahns *The Social Psychology of Organizations* og James D. Thompsons *Organizations in action* (Shafritz og Ott 2001: 242). Et systemteoretisk perspektiv på organisasjoner som bygger på disse tradisjonene, og som i flere tiår var det vanligste perspektivet innen organisasjonsteori, inneholder gjerne to komponenter (ibid.). De bygger videre på og knytter Ludwig von Bertalanffys (1968) generelle systemteori til organisasjoner, og de bruker kvantitative redskaper og teknikker for å tilnærme seg det komplekse forholdet mellom organisasjonenes og omgivelsenes variabler, og på denne måten optimalisere organisasjonenes beslutninger (ibid.).

Det sentrale ved et slikt systemteoretisk perspektiv på organisasjoner, er at organisasjonene anses som bestående av komplekse og sammenvevde elementer, både i forhold til input,

---

<sup>5</sup> Første gang publisert i 1859, engelsk oversettelse.

prosesser, output og resultater, som igjen får ringvirkninger for nye input (ibid.). På grunn av organisasjonens sammenvevde prosesser, vil et individ ikke kunne kalkulere sine valg ut i fra beregninger om seg selv og noen enkeltstående faktorer. En endring i et hvilket som helst element i systemet vil forårsake endringer i andre elementer (ibid.). Sett i sammenheng med organisasjonens mange sammenhengende elementer, sammenhenger som gjerne kan være ukjente, vil organisasjonen som system måtte anses som kompleks, dynamisk og ofte uoversiktlig. Systemiske perspektiver tar utgangspunkt i disse forhold, og studerer organisasjonens indre og ytre relasjoner, gjerne med organisasjonens beslutningsprosesser og informasjons og kontrollsystemer som fokus for analysen (ibid.).

Det sentrale er altså at en systemisk analyse av organisasjoner behandler organisasjonen som et system av en mengde gjensidig avhengige variabler (Scott 2001: 248). Denne orienteringen skiller seg derfor fra den klassiske organisasjonsteorien, som Rational Choice Theory, ved å være multidimensjonal i spørsmål om organisasjonens kausale prosesser (Shafritz og Ott 2001: 243). Det eksisterer imidlertid en rekke ulike retninger og ulike tema som settes i fokus innen systemisk perspektiver på organisasjoner. William G. Scott (2001: 248) foreslår at det perspektivet som kanskje knytter sammen flest perspektiver, og som skaper et mest mulig enhetlig systemisk perspektiv, er de som forsøker å studere organisasjonen i sin helhet. James G. March og Herbert Simons bok *Organizations* fra 1958, trekkes frem som et eksempel på en teori som forsøker nettopp dette (ibid.). I denne boken legger March og Simon vekt på blant annet organisasjonens beslutningsprosesser.

Den systemiske tilnærmingen til organisasjoners beslutningsprosesser tar utgangspunkt i matchende situasjoner og regelorienterte handlinger, der regler er utviklet i takt med en historisk evolusjon (jamfør March 1994: 176-177). Mens individuelle beslutningsteorier som opererer med kalkulert rasjonalitet betrakter beslutninger som en handling basert på evaluering av alternativer og preferanser i forhold til de påfølgende konsekvenser, vil et syn på beslutninger som regelbundne bygge på handlinger som følger regler som igjen følger *identitet* (March 1994: 57). Beslutningstaking i denne forstand anses som et resultat av hvilke regler beslutningstakeren følger på bakgrunn av hvilken identitet man ønsker å fylle. Mens teorier om kalkulerte valg legger vurderingen av konsekvenser som grunnlag for beslutningen, så legger teorier om regelbundne beslutninger det som passer eller fyller en identitet som grunnlag for beslutningen. Beslutninger gjøres da på bakgrunn av følgende tre problemstillinger: Spørsmålet om gjenkjennelse; hvilken situasjon er dette? Spørsmålet om

identitet; hvilken person er jeg eller hvilken type organisasjon er dette? Spørsmålet om regler; Hva gjør en person som meg eller en organisasjon som denne i en situasjon som denne? (ibid.: 58).

Teorier om systemisk rasjonalitet fokuserer på utvikling av kunnskap over tid som grunnlag for beslutninger. March beskriver kunnskap i ulike grupper; adaptiv rasjonalitet (eksperimentell læring både individuelt og kollektivt), selektiv rasjonalitet (seleksjon gjennom fremvekst og overlevelseshyppigheter for ulike regler samt de beslutningsenheter som følger disse reglene), og etterfølgende rasjonalitet (utforskning av intensjoner som en fortolkning av atferd i stedet for intensjoner som a priori, der enhver handling etterlater erfaringer som evalueres og på bakgrunn av dette organiseres i forhold til hverandre) (March 1988c: 273).

Ved kalkulert rasjonalitet blir handlingens utgangspunkt en kalkulerende av konsekvenser i forhold til de satte målene. Ved regelbundet rasjonalitet blir det i stedet et spørsmål om å gjenkjenne situasjon og rolle/identitet for så å finne en passende regel. Systemisk rasjonalitet er også på et vis kalkulerende, men kalkulasjonen utformer seg som en fortolkning av handlingen, og ikke som et utgangspunkt for å forutsi handlingen og dens konsekvenser (ibid.: 274). Enkelte forskere innen denne tradisjonen anser derfor kalkulerte beslutningsvalg som en versjon av regeltradisjonen, der rasjonalitet anses som en regel som krever at beslutninger skal treffes på bakgrunn av konsekvensvurderinger (March 1994: 59). Tradisjonene kan likevel sies å ha ulikt fokus. Regeltradisjonen flytter fokus fra overveielser av alternativer på bakgrunn av forventede konsekvenser, over til dannelsen og utviklingen av identiteter og tilhørende regler som matcher beslutningssituasjonen.

Regelbundne beslutninger kan således sies å være formet av hvilke roller beslutningstakeren utspiller i situasjonen, enten det er roller og identitet knyttet til familie, skole eller organisasjoner (ibid.: 58). Systemisk rasjonalitet kan dermed like fullt anses som intensjonell, det handler fortsatt om å nå et mål, men ikke ut i fra overveielse av preferanser og mulige konsekvenser, men ut i fra overveielse av identitet og situasjon, og hvilke regler som kan lede til det ønskede mål.

I den mer eller mindre instrumentelle tradisjonen (graden av objektivitet som knyttes til identitetsperspektivet varierer selvsagt mellom teoriene) vil identitet anses som et resultat av en sosialiseringsprosess inn i sosialt definerte forhold og roller, der handlinger vokser frem



som følge av tillærte forpliktelser, ansvar eller forpliktende avtaler med andre. Identitet fremstilles ikke som noe man velger, men som basert på systemiske preferanser og regler (March 1994: 62-63; March 1988c). I den mer fortolkende versjonen vil identitet knyttes til individets roller. Identitetsutvikling anses da som del av en uavhengig og unik individualiseringsprosess, et resultat av selvinnførte standarder eller selvvalgte roller eller regler. Identitet anses som noe en velger selvstendig og frivillig på basis av vurderinger av personlige preferanser (March 1994: 62-63; March 1988c). De fleste studier av identitetsutvikling anser imidlertid denne som en interaksjon mellom individualiseringsprosesser og sosialiseringprosesser (March 1994: 63).

Også materielle systemiske beslutningsteorier varierer med hensyn til den kompleksitet de mener en beslutningstaker står overfor. De fleste teorier mener at alle mulige identiteter eller rolleforventninger som kan knyttes til en beslutning ikke kan være tilgjengelig på samme tid. Forskjellige miljø og relasjoner vil kunne frembringe ulik atferd, holdninger til en selv og andre og motivasjon. Vi handler ut i fra forskjellige roller avhengig av situasjon, miljø og forventninger, men til tider vil rolleovergangene være flytende. Det samme gjelder regler som følger de ulike rollene, de kan både være uklare og inkonsistente, og beslutningstakeren vil umulig kunne holde oversikt over alle mulige regler som gjelder for en identitet/rolle i en spesifikk situasjon (ibid.: 69). Enkelte regler vil nødvendigvis måtte overses. De fleste teorier vil derfor hevde at beslutningene er avhengig av beslutningstakerens oppmerksomhet, og at de fleste beslutninger derfor kan gjøres på bakgrunn av en kombinasjon av en rekke identiteter og regler. Hvilke som gis oppmerksomhet og tas med i betraktning ved en bestemt beslutning er derfor vanskelig å forutsi og kontrollere, men avhengig av forhold som motivasjon, kognisjon og organisasjon.

Teorier innen denne tradisjonen anser endringer i identitet og regler som en del av institusjoners tilpasningsprosesser til deres omgivelser. Utgangspunktet for et slikt syn er oppfatningen om at individer, institusjoner og deres omgivelser tilpasses hverandre, og at individer og institusjoner overlever og utformes ut i fra hvordan deres praksis utvikles og tilpasses omgivelsenes krav (ibid.: 77).

Også innen læreplanfeltet er det rimelig å anta at det må tas hensyn til en rekke sammenvevde prosesser, og derfor også en rekke gjensidig avhengige variabler, slik som i et systemisk

perspektiv på organisasjoner. En rekke ulike teorier kan plasseres og karakteriseres som et mer systemisk perspektiv på læreplaner og læreplanprosesser.

### ***Læreplanorienterte beslutningsperspektiv***

Francke-Wikberg og Lundgrens (1985) modell for *teoribasert evaluering* kan plasseres som et godt eksempel på en læreplanteori som faller inn under en strukturalistisk forklarende beslutningsmodell. Prinsippene for teoribasert evaluering er at evalueringen bør ta utgangspunkt i en teori eller vitenskapelig underbygde antagelser eller kunnskaper om de forhold som skal studeres (ibid.: 145). Dette skal danne grunnlaget for evalueringsarbeidets teoretiske referanseramme, som skal være definert så klart som mulig. Det sentrale med denne evalueringsteorien er dens makro- eller samfunnsteoretiske perspektiv på studiet av den pedagogiske prosessen, der antagelsen om utdanningens samfunnsmessige forankring er av avgjørende betydning. Det tydelige ”top-down” perspektivet trer frem når samfunnets strukturelle vilkår blir betraktet som begrensninger for utdanningens utforming og innhold og som en påvirkning på alle beslutningsnivåer i systemet, ”helt ned” til klasserommet (ibid.: 146).

Hameyers (1983b) kategori for *teorier om læreplanprosessen*, kan også plasseres som eksempel på teorier som kan beskrives i et materielt systemisk perspektiv. Utgangspunktet for disse teoretiske perspektivene er at de forstår læreplanutvikling som en individuell og institusjonell tilpasningsprosess (ibid.: 66). Formålet er å avdekke betingelseskonstellasjoner og interaksjonsregler i læreplanprosessen, hvordan de utvikles og hvordan de påvirker ulike prosesser, gjennom å analysere interaksjon og beslutninger som konstituerer utdanningens mål og innhold (ibid.).

Hameyer (1983b: 67) skiller mellom to teoretiske retninger; det ene er teorier som søker å avklare og analysere betingelser for læreplanens tilpasningsprosess, og teorier som analyserer læreplanprosessens konkrete utfall. Et eksempel på teorier som faller inn under disse retningene er Lundgrens tidlige arbeider i form av rammefaktorteorien og Dahllöfs teoretiske modeller for studier av relasjoner mellom undervisningens rammer, prosess og resultat (Lindensjö og Lundgren 2000: 63). Et eksempel på slike studier er Dahllöfs analyse fra 1960 tallet av hvordan gruppering av elever påvirker deres kunnskaper (ibid.).

En annen av de kategorier for læreplanteori som Hameyer presenterer, ligger ikke lang fra teorier om læreplanprosessen, og kan også plasseres som eksempel på systemisk forklaringsorientert perspektiv på beslutningsprosesser i læreplansammenheng. Dette er teorier om *læreplanimplementering*. Når en ny læreplan er utviklet og gjort gjeldende, må den settes ut i livet gjennom iverksettings- eller implementeringsprosesser (Gundem 1990: 110). Dersom en ny læreplan skal forandre skolens undervisningsarbeid, krever det at lærerne kjenner til læreplanens innhold og gir den betydning i skole- og undervisningssammenheng (ibid.: 111).

Allerede i 1969 skrev Goodlad at curriculumforskningen må fokusere på å undersøke hvordan nye læreplanideer blir omsatt i klasserommet:

Curriculum researchers have not identified the gates through which ideas pass nor what happens to them on the way to the classroom (...). Researchers know little about what happens in the classroom: how those carefully-developed materials are used or if they are used at all; how conflicts between the ideological curriculum of materials and the mental curriculum of teachers are reconciled; what reaches and attracts the students and what does not; and on and on. There is no doubt about the need for better curriculum experiments... (Goodlad 1969: 369).

Goodlad etterlyser perspektiver på hvordan læreplan og læremidler blir overført og anvendt i praksis, og nettopp et slikt innovasjonsperspektiv ligger til grunn for implementeringsteorier. De undersøker hvordan implementering foregår, hvordan de blir brukt, hvilke hindringer de støter på og forøker å utarbeide løsninger for hvordan disse hindringene kan forseres. Implementeringsteorier har ofte et innovasjonsperspektiv med en "top-down" tankegang, der problemstillingene dreier seg om hvordan en beslutning vil påvirke andres beslutninger, med andre ord hvordan en kan skape de rette betingelsene for at individene skal rette seg etter strukturelle endringer. Hameyer (1983b: 87) beskriver implementeringsteoriens hovedspørsmål slik: *"Aus welchen Beweggründen wird eine Innovation in ursprünglicher oder abgewandelter Fassung von Personen und Institutionen praxisgestaltend übernommen?"*

Hameyer (ibid.: 88-89) skisserer opp følgende innfallsvinkler til implementeringsforskning:

- *Prosesorientert implementering* er orientert mot forståelsesorienterte interaksjonsprosesser. Disse kan helst plasseres som et individualistisk meningsforstående beslutningsperspektiv, slik som Schwabs (1970) *The Practical*, som understreker betydningen av lokal tilrettelegging.
- *Betingelsesanalytisk perspektiv* anser implementering som avhengig av strukturelle forhold og hvilken "policy" som ligger til grunn for reformen. Muligheter for endring

anses som avhengig av rammebetingelser. Eksempler her er Lundgrens rammefaktorteori.

- Ved et *overføringsperspektiv* er informasjonens overførbarhet det sentrale, ikke minst betingelsene for overføring av informasjon og ideer.
- *Systemmodeller* fokuserer på referanserammene som påvirker beslutnings- og handlingsprosesser. Dette gjøres blant annet ved å analysere hvordan læreplanssystemet påvirker læreren, for eksempel med kausalanalytiske modeller som grunnlag. Det gjelder å avdekke kausale relasjoner mellom forskjellige faktorer og prosesser i skolen, som lederskap, læreplanens funksjoner og prosesser og læreres personlige karakteristikk. Et eksempel på denne type forskning er Gunn Imsens evaluering av Reform 97, hvor for eksempel variasjoner i læringsmiljø forklares gjennom egenskaper for eksempel ved skolemiljøet (Imsen 2003).

### **Modeller for systemisk meningsforståelse (rute 4)**

Både beslutninger på bakgrunn av overveielser av preferanser og konsekvenser, og beslutninger som regelbundne, gjøres på bakgrunn av tanker, diskusjoner og personlige vurderinger. Hovedforskjellen er at den første (rute 1 og 2) omhandler vurderinger i forhold til individuelle *preferanser og forventninger*, og således legger store krav til individers eller institusjoners evner til å forutsi fremtiden og på bakgrunn av dette utforme preferanser som igjen kan komme til nytte ved senere beslutninger. Den andre (rute 3 og 4) omhandler derimot vurderinger i forhold til hva som kan være *egnete regler i en bestemt situasjon ut i fra en bestemt identitet*, og legger således store krav til individets eller institusjonens evne til å lære av erfaringer i fortiden og på bakgrunn av disse utforme identiteter som igjen kan komme til nytte ved senere beslutninger.

#### ***Grunnleggende perspektiver***

Fra rute 3 til 4 går vi over fra en kausalforklarende og mer materialistisk tankemåte til en meningsforstående og mer idealistisk tenkemåte, fortsatt i et systemisk perspektiv. Normer, regler, praksiser og institusjoner konstruerer meningsdannende sosiale strukturer.

Noe av grunnlaget for denne tenkning kan plasseres hos Emile Durkheims sene arbeid om religion, *The Elementary Forms of the Religious Life* fra 1912. Selv om de aller fleste deler av hans teori vil kunne plasseres innen et mer materielt systemisk perspektiv, så beskrives han gjerne i en mellomposisjon mellom en lovsøkende positivisme og en mer meningsforstående

og kontekstualistisk tenkemåte (Guneriusen 1996: 286). Selv om Durkheim anser det sosiale som tvingende for individet, så skiller han seg tydelig fra Marx og den materialistiske tankegangen (ibid.: 287). De normative og moralske fakta tvinger aktørene på en fundamentalt annen måte enn materielle fakta, materielle krefter og omgivelser (ibid.: 288). Durkheim ønsker å se kunnskap og fornuft i relasjon til en historisk grunnlagt kollektivitet, og på denne måten understreke den kollektive enigheten eller beslutningen som vilkår for hva som anses som sannhet (Strømnes 1993: 147). Durkheim forstår på denne måten sosial tvang som grunnleggende formidlet av aktørenes forståelse og motivasjon, basert på respekt og forpliktelse, som igjen er en konsekvens av sosialisering (Guneriusen 1996: 288).

I *The elementary Forms of the Religious Life*, beskriver Durkheim religionenes sosialisende betydning (Durkheim 2001<sup>6</sup>). Det sosiale tenkes her som en symbolsk realitet, og de meningssøkende symbolene er ikke bare ytre kommunikasjonsmidler som aktørene bruker til å uttrykke sine ønsker, mål og forståelse med (Guneriusen 1996: 291). Gjennom bruk av intersubjektive symboler og ritualer konstitueres og formes individenes personlighet, forståelse, ønsker og verdier (ibid.). Gjennom sosialiseringsprosessen får den sosialsymbolske totaliteten autonomi på bekostning av individet, som gjennom dets handlinger gjentar og vedlikeholder en mening som altså primært er knyttet til det strukturelle nivået (ibid.). Dette kommer tydelig frem som eksempel i Durkheims teorier om troens kollektive kraft og de religiøse ritualer (Durkheim 2001). Selv om ritualene er formaliserte og repetitive handlingsmønstre, hvor det prinsipielt ikke foregår noe nytt, dreier det seg likevel om et forstående og fortolkende forhold til en sosiokulturell mening (ibid.). De rituelle handlingene kan med andre ord forstås og tolkes kontekstuellt.

### ***Organisasjonsteoretiske beslutningsperspektiver***

Innen organisasjonsteori har meningsforstående perspektiver utviklet seg som en reaksjon på de strukturelle systemiske perspektivene på organisasjoners beslutningsatferd. Perspektiver rettet mot *organisasjonskulturer* er et eksempel på teorier som ser en organisasjons beslutninger som bestemt av organisasjonens kulturelle normer og verdier. En sterk organisasjonskultur kan kontrollere adferd og handlinger i organisasjonen, og kulturen kan på den måten blokkere endringsforsøk i en organisasjon. Det er ikke organisasjonens medlemmer

---

<sup>6</sup> Verket ble utgitt første gang i 1912: *Les Formes élémentaires de la vie religieuse: Le système totémique en Australie*. Denne utgaven er redigert og innledet av Mark S. Cladis, oversatt av Carol Cosman.

som bestemmer organisasjonens utvikling. I stedet anses medlemmene som kontrollert av kulturelle normer, verdier og oppfatninger (Shafritz og Ott 2001: 361-362).

Et kulturperspektiv på organisasjoner vokste frem på slutten av 1970-tallet, og tiltok i omfang i løpet av 1980-tallet, da som *symbolic frame/symbolic management/organizational symbolism*. Denne forskningstradisjonen har hentet inspirasjon fra Berger og Luckmanns bok *The Social Construction of Reality* fra 1967, hvor mening defineres som sosialt konstruerte virkeligheter. I et symbolic management perspektiv anses *meninger eller fortolkninger* av hva som foregår i organisasjonen som viktigere enn det som faktisk foregår (ibid.: 364). Problemløsning og beslutninger fattes med bakgrunn i tvetydige og usikre forhold, og medlemmene bruker symboler som retningsdannende i møte med den usikkerhet som omgir beslutninger og for å redusere tvetydighet (ibid.).

Det sentrale ved et kulturperspektiv på organisasjoner er derfor ikke organisasjonens beslutninger som strukturelle eller systemiske elementer, men *beskrivelser av organisasjonens indre kultur* (ibid.: 362). Stort sett innebærer dette en kvalitativ tilnærming til forskningsprosessen, med etnografiske studier og deltakende observasjon som utbredte metodiske innfallsvinkler.

Eksempler på denne typen organisasjonsforskning er Edgar H. Scheins *Organizational Culture and Leadership* fra 1985. Schein definerer organisasjonskultur slik:

A pattern of shared basic assumptions that the group learned as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems (Schein 2001: 373-374).

Sentralt for denne retningen innen organisasjonsteori er altså at organisasjoners endringsprosesser ikke anses som drevet frem først og fremst av medlemmenes individuelle læringsprosesser, men av organisasjonens kulturelle endringer. Cook og Yanow definerer organisasjoners læring ut i fra følgende kulturelle perspektiv: “...*the acquiring, sustaining, or changing of intersubjective meanings through the artifactual vehicles of their expression and transmission and the collective actions of the group*” (Cook og Yanow 2001: 408).

### ***Læreplanorienterte beslutningsperspektiver***

Innen læreplanteori, kan først og fremst Hameyers (1983b) kategori for *utvalgs- og struktureringsteorier*, representere en læreplantenkning som faller inn under kategorien for

systemiske meningsforstående perspektiver. Utvalgs- og struktureringsteorier stiller spørsmål omkring læreplanens innhold og struktur. I motsetning til prosessorienterte perspektiver, så vil disse ikke befatte seg med spørsmål om læreplanens intensjoner og undervisningssituasjonene som realitet. Teoriene er først og fremst normativt orientert.

Det samlende hovdefokus blant utvalgs- og struktureringsteorier er i følge Hameyer (ibid.: 74) problemstillinger som vedrører hvilke dannelseseoretiske premisser og styrende ideer en læreplan kan struktureres ut i fra, dersom utdanningen skal være i stand til å bidra både med en indre sammenheng og ytre relevans. Spørsmål som reises i denne sammenheng er hvilke kriterier som skal legges til grunn i utvalg av utdanningens mål og innhold, tatt i betraktning at det skal ha en potensiell subjektiv relevans for elevene, samtidig som det bringer dem inn i mer objektive problemstillinger, det Klafki (2000a: 88) betegner som "*subject-development in the medium of objective-general content*". Teoriene behandler med andre ord dannelsens dobbelthet, det vil si hvilket innhold og formål det er relevant å plassere i en felles ramme for utdanningen, og hvordan læreplanen kan struktureres for å kunne fungere som et allment innhold (Hameyer 1983b: 74). Spørsmål som stilles er kort sagt hvilke strukturer som kan fungere som enhetsdannende orden.

Hameyer skiller mellom tre hovedgrupper ut i fra hvilke kriterier teoriene legger til grunn for utvalg og strukturering av læreplanens mål og innhold. Den første gruppen strukturerer på bakgrunn av *styrende ideer, dannelseteorier og kompetansekrav*. Disse teoriene beskjeftiger seg med spørsmål omkring hvordan skolens innhold blir formidlet, og mot hvilke styrende ideer læreplanen, som utdanningen og skolens innhold er kodifisert ut i fra, er utviklet på bakgrunn av (ibid.: 75). Styrende ideer forstås som sentrale utdannings- og oppdragelsesmål, som undervisningens innhold velges og strukturerer på bakgrunn av.

Ulike ideer vil være fremtredende til ulik tid, alt etter tidens strømninger, og det vil stort sett eksistere en rekke ideer side om side til samme tid. Ulike idealer som har nedfelt seg i dannelseseoretiske perspektiver har for eksempel også hatt betydning for læreplanens innhold og utforming, selv om de ikke alltid vil komme like klart til syne i læreplanen (ibid.). Det norske læreplanverket av 1997, L97, kan for eksempel, med tanke på de metodiske spesifikasjoner og vektlegginger, sies å være inspirert både av aktivitetspedagogiske ideer og formale dannelseteorier, samtidig som den ser ut til å være inspirert av klassiske dannelsesidealer med tanke på dens vekt på og klare spesifisering av utdanningens innhold.

Denne vekten på dannelsesinnholdet kan knyttes til den klassiske tyske didaktikk, som konsentrerer seg omkring utvalg og begrunnelse av dannelsesinnhold, og som på denne måten knytter didaktikk, dannelsesteori og læreplanteori sammen (ibid.: 76).

Den andre hovdegruppen strukturerer læreplanens mål og innhold på bakgrunn av *praksis, situasjoner og handlingsfelt*. Det stilles spørsmål omkring hvilke referanserammer for livs- og praksissituasjoner som omgir undervisningen og som den derfor bør sikte mot (ibid.: 78). Et eksempel er Josef Derbolavs (1975) praksiologiske teori (Praxeologie). Derbolavs teori skiller mellom politisk praksis/fellespraksis, som den politiske forhandlingen frem mot en felles dannelseskanon, og enkeltpraksiser, det som kan falle inn i den enkeltes horisont, det virkelighetsnære, for å analysere enkeltpraksisens relevans. For eksempel kan det være hvorvidt et tema i undervisningen har allmenndannende betydning eller hvorvidt det har yrkesrelevant betydning. Hameyer viser til Scwabs teorier om "the Practical" som eksempel. Dewey og Kilpatricks teorier om prosjektmetoden kan i følge Hameyer også plasseres inn her.

Den tredje hovedgruppen strukturerer læreplanens mål og innhold på bakgrunn av *vitenskapenes (disiplinenes struktur) elementære meningsenheter og fortolkningskjerner* (Hameyer 1983b: 82). Hameyer deler denne kategorien inn i to retninger: 1) Den ene forsøker å legge et teoretisk utgangspunkt for å kunne organisere en generell kanon for utdanningens innhold som fungerer som en avbildning av vitenskapsfeltet. Et eksempel på dette kan være Philip H. Phenix's teori "Realms of Meaning", som ordner skolens innhold og læreplan etter vitenskapens kriterier. 2) Den andre retningen legger det teoretiske grunnlaget for hvordan vitenskapens metodiske tilnærminger kan overføres og brukes i undervisningen (ibid.). Teoriene analyserer og beskriver hvordan en læreplan kan strukturere og bygge opp skolefagets orden ut i fra den tilhørende vitenskapsdisiplinens struktur, tenkemåter, modeller og metoder. Hameyer (ibid.) viser til Hilde Tabas "Social Studies Curriculum" som et eksempel på en slik vitenskapsorientert læreplantenkning, hvor læreplanens og fagenes oppbygning struktureres ut i fra visse vitenskapelige nøkkelbegreper. I Norge var Bjarne Bjørndal en sterk ambassadør for den vitenskapssentrerte læreplantenkning (Bjørndal 1969: 85-120).

Den vitenskapssentrete læreplantenkningen har hatt en sentral posisjon i amerikansk læreplantenkning, men også blant tysk læreplantradisjon, med for eksempel Josef Derbolav (1975) og Herwig Blankertz (1969). I følge Blankertz (1969: for eksempel 126-134) kan



vitenskapspropedeutisk undervisning beskrives som undervisning som er bestemt ut i fra kriterier som knytter seg til metoder, holdninger og politiske og samfunnsmessige forutsetninger. Blankertz argumenterer for at den vitenskapspropedeutiske undervisning, på en systematisk og problematiserende måte, skal formidle grunnleggende vitenskapelige metoder og erkjennelsesformer, bevisstgjøre og innøve vitenskapelige holdninger, samt avdekke den dynamiske relasjonen mellom vitenskap og samfunn.

### **Individualisme eller holisme, forklarende eller forstående**

De grunnleggende forskjellige måter å tenke på i forholdet mellom individ og samfunn eller på et individualistisk eller et systemisk nivå, og mellom et forklarende og et meningsforstående perspektiv på beslutningsprosesser, er illustrert og drøftet gjennom en modell for beslutningsprosesser. I et individualistisk perspektiv anses den autonome og rasjonelle aktør som fundamentet i beslutningsprosesser og for samfunnets orden for øvrig. I et systemisk eller kollektivistisk perspektiv blir derimot ideene om fellesskap og sterke sosiale og psykiske bånd mellom menneskene ansett som det mest grunnleggende for samfunnets orden. Fundamentet for beslutninger eller samfunnets prosesser for øvrig vil da ikke avhenge av hver enkelt individs handlinger. I stedet anses individenes identitet og handlinger som betinget av ulike former for overindividuelle fellesskap, kulturelle koder og moralske ideer (Guneriussen 1996: 15). Fellesskapet kommer da forut for, og er derfor av mer grunnleggende betydning enn de autonome individene.

I den konstruerte beslutningsmodellen berører spørsmålet om beslutninger også et annet dimensjonsforhold, nemlig om beslutningene skal oppfattes som årsaksbestemt og lovmessig, eller om de skal oppfattes i en meningssammenheng. Det dreier seg da om et fortolket forhold, der beslutningen treffes med bakgrunn i fortokningens konstruerte meningsforståelse, og ikke fordi årsaker og betingelser determinerer en bestemt beslutning.

Til tross for disse grunnleggende forskjellene mellom de ulike perspektivene, så kan alle retningene sies å ha ett felles grunnlag. Beslutningstakeren, eller den handlende, anses som et mer eller mindre *åpent* individ eller system, der individene på en eller annen måte utgjør en del av samfunnet. Teoriene tar utgangspunkt i ulike hierarkiske strukturer, der samfunnet består av individuelle mennesker som en helhet av deler, og hvor individenes handlinger til sammen utgjør samfunnets helhet (Luhmann 2000a: 40-41; 304-309). Med dette grunnlaget menes at både forklarings og forståelsesmodellene, enten det er på et individnivå eller på et

systemisk nivå, retter seg mot å forklare eller forstå *hvordan beslutningstakeren møter sine omgivelser*, enten det er i en årsak og virkningssammenheng, eller i en meningssammenheng.

På et individnivå handler det for eksempel om hvordan individer enten kan påvirke andre systemer instrumentelt gjennom sine handlinger, eller det kan handle om hvordan et individ kan treffe en intensjonell meningsfull beslutning, som fortolkes tilnærmet med samme mening av omgivelsene, slik at beslutningens innebygde intensjoner formidles til omgivelsene. På et makronivå handler det for eksempel om hvordan individenes bevissthet og handlingsmønstre formes av samfunnets roller, normer eller forventninger, eller hvordan ulike sosiale praksiser er med på å forme en felles meningsforståelse om denne praksis hos de deltagende individer.

Spørsmålet er om disse modellene makter å beskrive beslutningstakernes *manglende valgmuligheter i forhold til sine omgivelser* og derav også manglende møte med og kontroll overfor beslutningenes oppfattede meninger, resultater og konsekvenser. Dersom systemene synes vanskelige å styre, og koblingene systemene i mellom åpenbart er problematisk, mangler disse modellene beskrivelser som tar høyde for systemenes eller individenes manglende forutsigbarhet og kontroll i forhold til hverandre.

De følgende avsnittene gjennomgår forskning som viser nettopp hvor vanskelig det er å styre og å forutsi endringsprosesser i samfunnet, nettopp fordi denne koblingen mellom de ulike systemer i samfunnet er svært løs. En beslutningsmodell bør derfor ta høyde for at konsekvenser av beslutninger i menneskelige eller sosiale prosesser er ukontrollerbare, det vil si at en beslutningstaker vil ha manglende valgmuligheter i forhold til hvordan omgivelsene velger å fortolke og reagere på beslutningen.

### **2.3 Endringsprosesser i komplekse system**

Forskning på endringer, både i organisasjoner generelt (March 1988a), og i utdanningssystemet (se for eksempel Cuban 1986; Cuban 1993; Eisner 1992; Muncey og McQuillan 1996; Tyack og Cuban 1995; Ekholm og Kull 1996), viser at organisasjoner kan være motstandsdyktig mot endring og at de stort sett utmerker seg med en høy grad av inkonsistens, av problemer med å mobilisere handling og av mindre kontroll ovenfra og ned enn det styringsmakter eller ledelse ønsker, tror eller finner presenterbart (Brunsson 1990: 29). Stort sett endrer organisasjoner seg i andre og helt uventede retninger enn det som var planlagt og forespeilet. Dette gjør det lite sannsynlig at gjennomgående endringer kan

planlegges og gjennomføres som resultatet av ett tiltak, som for eksempel en sentral reform. Det er heller slik at endringer viser seg som en sammenhengende, vedvarende og kontinuerlig tilpasningsprosess.

March (1988a: 168-176) oppsummerer resultatene som har kommet frem gjennom forskning på endringer i organisasjonsendringer i følgende punkter:

- Organisasjoner kan endre seg lett, kontinuerlig og rutinemessig, men endringene kan vanligvis *ikke kontrolleres*.
- Endringer i organisasjoner avhenger av noen få stabile prosesser. For å utvikle forståelse for organisasjoner, må oppmerksomheten rettes både mot selve *stabiliteten i prosessen og de endringer* som følger med disse prosessene.
- De fleste endringer i organisasjoner viser seg å være *reaksjoner* på demografiske, økonomiske, sosiale og politiske krefter.
- Selv om organisasjoners reaksjoner på hendelser i omgivelsene i hovedsak kan beskrives som en *rutinemessig tilpasning* ut fra en formal rasjonalitet, så skjer dette i en kompleks og forvirrende verden, slik at *prosaiske prosesser kan produsere overraskende resultater*.
- Tilpasning til omgivelser i endring innebærer et samspill mellom *rasjonalitet og ufornuftighet*. March viser ikke til ufornuft som en bevisst strategi, men det vil likevel prege organisasjonelle prosesser som følge av kompleksitet, tvetydigheter og vanskeligheter med å spå fremtiden, spesielt organisasjonens fremtid.

March (1988a: 168) fremhever at selv om organisasjoner kan være vanskelige å endre i en bestemt retning, så innebærer ikke dette nødvendigvis at organisasjonen er rigid og lite fleksibel. Han viser til det siste punktet, nemlig at det er svært vanskelig å forutsi hva implementering av nye strategier vil resultere i. Selv om endringer i omgivelsene får betydning for organisasjonens utvikling, er det sjelden at endringene svarer til intensjonene. Endringer i organisasjoner stammer sjelden fra ekstraordinære prosesser i organisasjonen eller uvanlige tiltak eller ferdigheter, men fra relativt stabile, rutinemessige prosesser, som knytter organisasjonen til den samtiden eller de omgivelsene den er en del av. Endringer kommer som regel som en følge av hvordan mennesker i en organisasjon gjør sine daglige arbeidsoppgaver, hvilket er å være profesjonelt fintfølede både i forhold til omgivelsene og den jobben de skal gjøre. Det kan derfor være vanskelig å avgjøre hvorvidt de endringer som forekommer i en organisasjon faktisk er et resultat av den intenderte reformen, eller om den er et resultat av

andre prosesser innad i organisasjonen. Brunsson og Olsen (1990a: 14) reiser i denne sammenheng spørsmål om hvor stor valgfrihet reformatorer egentlig har når det gjelder å bestemme reformers betydning for organisasjonens medlemmer, og når det gjelder å beslutte reformers innhold, gjennomføring og resultater.

Stadige reformer kan ses som uttrykk for avmakt mer enn makt hos reformatorer eller styresmakter (Brunsson og Olsen 1990b: 256). Med dette mener Brunsson og Olsen at det ikke kreves mye personlig makt for å initiere reformer, men at det tvert i mot kreves en maktperson for å kunne *unnvike* at reformer aktualiseres. Dersom styresmakter eller ledelsen har det nødvendige styringsgrep, vil det ikke være behov for reformer. Styringsproblemer gir imidlertid opphav til stadig nye reformer. Dette gjør reformer til en rutine, et uttrykk for organisatorisk stabilitet, mer enn styrt endring.

Brunsson (1990) beskriver hvordan de aller fleste organisasjoner opplever en nesten rutinemessig reformsyklus. Bakgrunnen for en slik syklus kan forklares med at reformer bringer med seg nye problemer. Selv om enkelte problemer kan løses i forbindelse med en reform, vil den ofte avdekke nye problemer som blir utgangspunkt for en ny reform. Reformen med fokus på læreres profesjonelle autonomi og medbestemmelse, for eksempel i form av desentralisering, kan i neste omgang skape krav om ansvarliggjøring av skoleledere og lærere, det vil si som tema for en ny reform. Erfaringer viser dessuten at reformer tenderer mot å oscillere mellom ulike løsninger (ibid.: 38). Årsaken er at løsningene retter seg mot uløselige problemer hvor det ene eller det andre aldri kan avgjøres som ”endelig” bedre enn andre løsninger. Også her kan skolereformers skiftende fokus mellom sentralisering og desentralisering brukes som eksempel. Reformen kan dessuten bidra til å skape krav om nye reformer som retter seg mot de samme problem (ibid.). Reformen kan øke oppmerksomheten mot enkelte problemer som reformen er orientert mot å løse. Dette kan avdekke problemer som er større enn det man var klar over før reformen, både på grunn av reformens fokus på enkelte problemer, men også på grunn av det økte ambisjonsnivået om å løse de aktuelle problemene. Et styringsproblem behøver med andre ord ikke å vise seg som et stort problem før forhold ved en reform avdekker det som et problem, hvorpå det kreves nye løsninger og nye reformer som skal stramme inn styringen.

Brunsson og Olsen (1990a) redegjør for empiriske studier som tyder på at reformer ikke utgjør annet enn en begrenset del av de forandringer som utspiller seg i en organisasjon. Det

innebærer både at reformer sjelden leder til forutsette og forventede resultater, både ved at reformforsøk ikke leder til endringer og ved at flesteparten av de endringer som skjer, ikke ser ut til å være klart koblet til reformforsøket. March forklarer beslutningers ofte uforutsigbare resultater ut i fra fire forhold:

- Først og fremst hevder han at endringer som oftest blir satt i gang på bakgrunn av problemer av ulikt slag, en strategi som sjelden vil lykkes (March 1988a: 174 - 175). Mens organisasjoner møter en rekke problemer, der løsningene er færre, vil sjansene for å finne en løsning være små. March hevder imidlertid at i stedet for å ta utgangspunkt i problemer eller mislykkede prosjekter, vil endringene være lettere å implementere dersom de er løsningsorienterte. Starter organisasjonen med en mulig løsning, er det god sjanse for at denne løsningen vil matche ett eller annet problem som organisasjonen må handskes med. Ut i fra at enhver løsning kan settes i forhold til en mengde problemer, vil kjennskap til løsninger være et bedre utgangspunkt for å forutsi endringer enn hva kunnskap om problemer kan være. Dessuten vil et utgangspunkt i løsninger rette oppmerksomheten mot kompetanse og muligheter.
- En annen grunn til at endringsprosesser kan være vanskelig å forutsi, er at organisasjoner i endring forandrer selve innovasjonsprosessen eller reformen sett i forhold til utgangspunktet (ibid.: 175- 176). Det er altså ikke bare organisasjonen som endrer seg, men selve innovasjonen gjennom innovasjons- eller implementeringsprosessen. Derfor kan ikke en endring overføres eller spres mellom organisasjoner eller mellom en administrasjon og en annen form for praksis, uten at reformen endrer karakter og meningsinnhold underveis.
- En tredje grunn til uforutsigbarheten ved endringsprosesser, er at organisasjonsutvikling ikke skjer som en respons på omgivelsene, uten at omgivelsene samtidig er påvirket av organisasjonens handlinger. I følge March (ibid.: 176-177) blir organisasjonenes endringsprosess utformet ut i fra organisasjonens forhold til omgivelsene, som igjen betyr at organisasjonene er med på å utforme sine omgivelser.
- Det henger sammen med en fjerde grunn som tilskrives styringsproblemer til forholdet mellom individer, organisasjoner og omgivelser (ibid.: 177- 178). Hvilke kriterier som anses som nødvendig for å skape endringer i organisasjonen, og hvilket meningsinnhold individene gir prosessen underveis, kan skille seg fra de kriterier og det meningsinnhold som eksisterer i organisasjonen eller dens omgivelser. Innholdet i en utdanningsreform vil

nødvendigvis oppfattes ulikt avhengig av hvilken funksjon en har i systemet, om det er politiske funksjoner, administrative eller praktisk-pedagogiske funksjoner.

Det er med andre ord en rekke forhold som kan bidra til å forklare hvorfor beslutninger ikke alltid leder til det forespeilte resultatet, og som samtidig synliggjør at uansett hvor rasjonell og tydelig en beslutning kan være, så vil resultatene være vanskelig å predikere. Slik kan man også forstå beslutninger som tas i arbeid med utdanningsreformer. Oppsummert kan det konkluderes med at reformer er vanskelige å planlegge, og medfører gjerne uforutsette resultater. Dette gjelder også resultatene av en utdanningsreform. De kan være vanskelig å forutsi, og utfallet av reformen trenger ikke å være et direkte resultat av reformtiltakene.

## **Endringer i utdanningssystemet**

I utdanningssystemet har argumentasjonen for nye reformer i skolen gjerne tatt utgangspunkt i problemer, for eksempel knyttet til elevenes kunnskaper og ferdigheter, sosiale forhold (for eksempel mobbing, inkludering) eller styringsproblemer (for eksempel problemstillingen sentralisering versus desentralisering, målstyring, resultatkontroll/evaluering), som igjen blir satt i sammenheng med nasjonalpolitiske argumenter som lav internasjonal konkurransevne. Ut i fra Marchs begreper, kan politikken sies å ha vært problemorientert ved å synliggjøre problemområder mer enn å trekke frem utviklingspotensialer. Slik står strategiene for å endre i form av å effektivisere og få mer ut av befolkningens talent i fare for å strande på problembelysning mer enn gode løsningsforslag.

Larry Cuban reiser et annet styringsproblem i det han hevder at skolene og lærerne endrer reformene minst like mye som reformene endrer skolene og lærerne (Cuban 1988). Når reformenes formål i tillegg er vage, motsigende og dermed kanskje fremstår som uoppnåelige i sin helhet, slik det har vært hevdet at L97 har fremstått (Bachmann og Hohr 1999; Telhaug og Volckmar 1999; Aasen 2000), svarer lærere i følge Tyack og Cuban (1995) med å omgjøre reformen til noe de allerede kan eller driver med fra før. Liknende funn er gjort i Sverige av Mats Ekholm og Magnus Kull (1996). Etter en 25 års sammenlikning av situasjonen i skolen må de konkludere med at det ikke har skjedd store forandringer i skolen, på tross av innsats når det gjelder etterutdanning av lærere:

The most striking result of the twenty five year study in Sweden is the great stability that has prevailed in the schools. Most changes that have been noted are small and there are many areas that have been studied where no changes at all seem to have occurred. (Ekholm og Kull 1996: 23)

I følge Cook og Yanow (2001: 407) vil organisasjoner bevege seg i en stadig dynamisk prosess for å opprettholde de normer og praksiser som sikrer en viss kontinuitet rundt organisasjonens produkt. Organisasjonens kultur vil rette seg mot å skape stabilitet og kontinuitet i sine kunnskaps- og læringsprosesser. Med bakgrunn i et tilsvarende endringsperspektiv, argumenterer David B. Tyack og Larry Cuban (1995) for at en utdanningsreform, dersom den skal få betydning i skolen, må være utformet så åpent at det er rom for endringer begge veier. Samtidig som det må arbeides for at skolene og lærerne skal tilpasse seg reformen, må reformen være åpen nok til at den kan tilpasses lærerne og deres pågående praksis.

Aarauers Lehrplannormal (Hopmann og Künzli 1994) ligger til grunn for avhandlingens forskningsdesign. Denne modellen anser som tidligere beskrevet læreplanprosessen som utdifferensiert i tre analysenivåer, der hvert nivå tar sine beslutninger på et selvstendig grunnlag, riktig nok med henvisning til hverandre. En slik modell tar med andre ord utgangspunkt i at *problemer med å forklare, forstå eller å styre endringsprosesser i samfunnet, ligger i at systemene, enten det er snakk om enkeltindivider eller organisasjoner, ikke er åpne for hverandre, og at det ikke vil være noen lineær eller kontrollerbar kobling mellom dem*. På samme måte vil læreplandiskursen, enten den dreier seg om utforming, iverksetting eller anvendelse av læreplanen i praktisk pedagogisk arbeid, foregå på forskjellige utdifferensierte nivå, som *atskilte selvstendige prosesser*. Disse diskursene eller prosessene vil ikke være direkte koblet til hverandre. Enhver henvisning til hverandres prosesser vil derfor bygge på hvert delnivås egne selvstendige og selvrefererende forståelse av de andre nivåenes prosesser.

Den videre teorioppbygningen vil nettopp ta utgangspunkt i å forklare de forskjellige utdifferensierte læreplandiskursenes manglende valgmuligheter i forhold til hverandres diskurser. Mer konkret vil det innebære en teoretisk beskrivelse av hvordan iverksettingen av læreplanen ikke kan forventes som en strømlinjeformet implementeringsprosess, men som en prosess hvor lærerne selv tar sine valg, både i forhold til forståelse og bruk av læreplanen, og i forhold til forståelse og tilnærming til de ulike iverksettningstiltakene. I stedet for å se det som en begrensning ved styringssystemet, vil dette i stedet beskrives som en *forutsetning* for lærernes beslutninger. Sett i et dannelsesteoretisk lys må lærerne for eksempel forstå og tilrettelegge både læreplanens og de sekundære læreplanbindingene i forhold til de spesielle behov og ønsker de møter i sin undervisning, hos sine elever. Det neste kapitlet presenterer

Luhmanns systemteori som en modell for å beskrive læreplandiskursen som en kommunikativ prosess blant lukkede, selvreferensielle og uforutsigbare og ukontrollerbare systemer.



## Kapittel 3

### Læreplanen som kommunikativ prosess

#### 3.1 Beslutninger som kommunikasjon

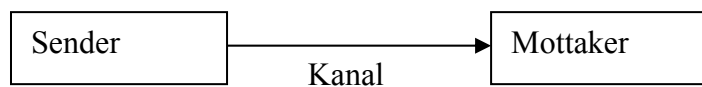
Selv om de fleste organisasjonsteorier i dag har forlatt den generelle diskusjon om organisasjonens orden eller vesen, og i stedet utviklet en normativ og samtidig evolusjonær modell for de spesielle tilfeller av enkeltorganisasjoner, så er målet med teoriene fortsatt å kunne skissere normer for hvordan beslutningstakere på best mulig måte kan nå de ønskbare resultater (Luhmann 2000b: 44). Selv om ideen om den rent rasjonelle, ideelle og ytre kausalbestemte beslutning er gitt opp i de fleste tradisjonelle organisasjonsteorier og læreplanteorier, så er deres normative utgangspunkt ikke erstattet av noen alternativ grunnmodell som kan beskrive eller forklare hvorfor organisasjoner ikke kan opptre som rent rasjonelle, med lineær beslutningstaking (ibid.). Modellene mister dermed samtidig muligheten for å beskrive reformens manglende endringskapasitet som noe annet enn et problem eller en svikt i organisasjonen.

Det samme problemet gjør seg gjeldende ved læreplanteorier. Av mangel på adekvate modeller som kan beskrive læreplanens funksjon og betydning, fokuserer de på problemer med at dens intenderte betydninger og endringsintensjoner ikke blir overført til og oppfylt i praksis. Som vist i forrige kapittel, er det åpenbart at læreplanens virkning og funksjon ikke kan beskrives gjennom hierarkiske og normative modeller. Målet med dette avhandlingsarbeidet er å utvikle et begrepsapparat og en modell som kan beskrive muligheter for formidling av læreplanen til skolens praksis, og hvilken betydning og funksjon det er rimelig å forvente at en læreplan vil gis i skolens praksis. Samtidig som denne læreplanmodellen vil tone ned troen på reformatorers valgmuligheter i forhold til læreplanens konsekvenser for utformingen av skolens praksis, vil den samtidig gi større innsikt, også for de ansvarlige i en reform, om hvilke valgmuligheter som *kan* foreligge i læreplanprosessen.

Utgangspunktet for å kunne bidra med en slik beskrivelse av sosiale praksisers operasjoner (som læreplanens betydning i dette tilfellet), er i følge Luhmann å ta et radikalt oppgjør med samfunnsvitenskapens grunnleggende syn på kommunikasjon (Luhmann 2000a: 187). Felles for de ulike organisasjonsteoriene, og for den saks skyld også læreplanteoriene, er syn på

beslutninger, er at handling skilles fra kommunikasjon. Kommunikasjon er noe som leder til handling og omvendt, selv om koblingen kan oppfattes som svært løs. I stedet for å anse all handling og kommunikasjon som en del av beslutningen, så skilles beslutningen fra handlingen.

Dette tradisjonelle perspektivet har sitt opphav i Claude E. Shannon og Warren Weavers (1949) innflytelsesrike matematiske kommunikasjonsmodell. Avsender tar en beslutning som får tilsiktede og utilsiktede konsekvenser, avhengig av hvordan den mottas.



Poenget er at beslutningen anses som besluttet i det den sendes. Hvordan det handles på bakgrunn av beslutningen skilles dermed fra selve beslutningen. I tråd med Shannon og Weavers modell anser de tradisjonelle organisasjonsteoriene beslutningen som besluttet i det øyeblikket budskapet er avlevert. På samme måte anses læreplanbudskapet som avlevert i det den er skrevet og eventuelt implementert. Støy i kanalen og mottakerens fortolkning vil i neste omgang være avgjørende for gjennomføringen eller mottakelsen av beslutningen.

Enten beslutningene anses som konsekvensstyrt eller som styrt av en identitetslogikk, som utøves gjennom et system av strukturer, regler, roller og vaner, så beskjeftiger både beslutningsteorier og læreplanteorier seg slik ofte med *problemene omkring, og betingelsene for, å kode og sende en beslutning*. Tradisjonelt blir hierarkiet ansett som organisasjonens kommunikasjonskanal, selv om dette nyanseres i nyere teorier. Avsender og mottaker anses ikke lengre som klart bundet til hverandre gjennom en klar kanal. Handlingen blir imidlertid fortsatt skilt fra selve beslutningen, og konsekvensen er en strøm av kommunikasjon som på en uforutsigbar måte krysses og kobles (Andersen 2001: 4). *I stedet for å frigjøre seg fra kanalteorien, blir kanalen omgjort til et nettverk*. Det er liten tvil om at kommunikasjon er en kompleks forståelsesorientert handling, og at mottakeren gjerne kan misforstå kommunikasjonen på en slik måte at beslutningen får utilsiktede konsekvenser. Likevel oppgis ikke ideen om at senderen på en eller annen måte er koblet til sine omgivelser, slik at kausalorientert påvirkning (i et forklaringsperspektiv) eller intersubjektiv forståelse (i et meningsforstående perspektiv) fortsatt er det som dominerer de teoretiske modellene. På denne måten kan kanalteorien (jmfør Shannon og Weavers modell) beskrives som erstattet

med en nettverksmodell, der kommunikasjonen flyter omkring i ulike baner, på jakt etter å innhente mottakerens forståelse eller valgmuligheter.

Luhmann tar et oppgjør med denne form for handlingsteori ved å *skille beslutningen fra det som tradisjonelt anses som beslutningshandlingen, selve avsendingen av en beslutning*: ”Nå gjør vi det”. Beslutningen plasseres *heller ikke ved mottakelsen av beslutningen*, for eksempel ved å plassere ”den fortolkede/iverksatte/realiserte læreplanen” (jamfør Goodlad 1979) som den endelige beslutning. I stedet går Luhmann til det skritt å oppgi muligheten for å anse beslutningen som en enhet som kan begrense seg til mottakerens (for eksempel lærerens) eller senderens (for eksempel læreplanutvikler eller implementeringsansvarlig) valg eller fortolkninger. I stedet argumenterer Luhmann for at *beslutningsenheten verken består av senderens intensjoner eller mottakerens fortolkning*. Dersom beslutningen anses som avsluttet i det den forlater mottaker, samtidig som mottakeren anses som selvstendig i forhold til det avsendte budskapet, så handler det ikke bare om at mottakeren kan misforstå avsenderen, det handler om at makten i en beslutning fullt og helt blir lagt til mottakeren.

Luhmann gjenoppbygger beslutningsteorien og organisasjonsteorien på et systemteoretisk grunnlag som bryter med Shannon og Weavers første ordens kybernetikk. Med teorien om autopoietisk ordnede organisasjoner overkommer Luhmann både organisasjonsteoriene, samt det som utgjør de fleste læreplanteoriens ontologiske og erkjennelsesteoretiske betingelser. De fleste samfunnsvitenskapelige teorier, beslutningsteorier og læreplanteorier kan plasseres inn i den tidligere skisserte modellen for ulike beslutningsperspektiv ved at de på en eller annen måte, enten gjennom et systemisk eller et individualistisk perspektiv, forsøker å forene begreper om individer og deres forestillinger/intensjoner med begreper om samfunnssystemer og deres funksjoner (figur 2.1). Læreplanteoriene kan ta utgangspunkt i et individorientert perspektiv, ved å problematisere hvordan en læreplan enten kan styre individers rasjonelle valg eller tilpasses individers meningsorienterte handlinger og intensjoner. Læreplanteorier kan som vist også ta utgangspunkt i et holistisk perspektiv, ved å problematisere hvordan læreplanen enten kan styre skolen som system ved å delegere regler for hvordan de ulike roller i systemet skal fylles, for eksempel gjennom implementeringstiltak, undervisningsprogrammer og læremidler, eller ved å utvikles i forhold til og tilpasses de ulike skolers eller praksisfellesskaps mål, arbeidssett, behov og forståelse, og i denne henseende sette informasjon, veiledning og kompetanseutvikling som sentralt.

De individualistiske perspektivene vil først og fremst anse de individuelle agenter eller aktører som det sentrale utgangspunkt for en læreplanreform, der deres iverksetting, bruk og forståelse av læreplanen vil være avgjørende for reformens gjennomslagskraft. Et tradisjonelt holistisk perspektiv vil derimot ta utgangspunkt i de mer overordnede strukturer i samfunnet og skolen, som for eksempel den rollen skolens ansatte blir formet inn i, det praksisfellesskapet de tar del av og formes i. Læreplanens realisering vil da avgjøres for eksempel av roller, praksisfellesskap og ikke minst av det som gjerne karakteriseres som lærerprofesjonens "tause kunnskap", og som vil forme deres roller og praksis.

Slike begrep henger delvis igjen ved Shannon og Weavers kommunikasjonsmodell. Bak begreper som "læreplanens uintenderte resultater" eller "skjult læreplan", ligger en forståelse av støy på kommunikasjonskanalen, enten som følge av feilkoding i avsendelsen av læreplanens intensjoner og budskap, eller som følge av de subjektive fortolkninger av avsendingen, der de uintenderte resultater i enkelte tilfeller omtales som "den skjulte læreplanen". Selv om det ved mange tilfeller vil være glidende overganger med hensyn til i hvilken kategori de ulike teoretiske perspektivene kan plasseres i, så vil teoriene behandling av den grunnleggende sosiologiske problemstillingen om individets plass i samfunnet og omvendt, virke avklarende for hvor i modellen teoriene kan plasseres.

Tradisjonelle holistiske perspektiver, enten det er innen for samfunnsteorier, beslutningsteorier eller læreplanteorier, forsøker altså å forene individ og samfunn gjennom å inkludere individene i analysen av samfunnssystemene. De tradisjonelle individualistiske perspektivene forsøker på sin side å forene subjekter sammen i en intersubjektiv forståelse som danner utgangspunkt for oppbygging av samfunnssystemer. Uansett om utgangspunktet er individualistisk eller holistisk, så har de fleste dermed sitt fotfeste i en humanistisk tradisjon. Denne tradisjonen kan kort beskrives som en ide om at: "*...samfundet består af individuelle mennesker som en helhed af dele*" (Luhmann 2000a: 41).

Luhmann (ibid.) påpeker at denne tankegangen ikke har blitt erstattet av nye samfunnsvitenskapelige modeller, men at den i stedet har blitt uttømt. I følge Luhmann er problemet med sosiologiens teoretiske modeller at de er preget av oppfatningen om at det spesielle utgjør en del av det allmenne, og at det allmenne er et resultat av det spesielle i sin helhet. Slike modeller vil nødvendigvis ende opp i den beskrevne kanal eller

nettverksmodellen for kommunikasjon, nettopp fordi skjemaet bygger på at det skal kunne eksistere en kobling mellom individet og dets omgivelser, mellom samfunnets helhet og deler.

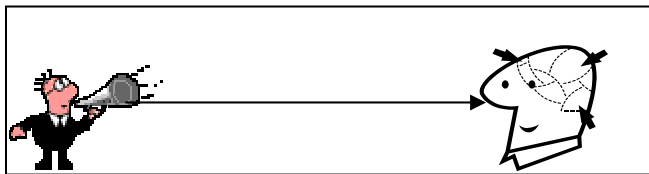
Luhmann (2000a: 41-47) bryter både med tradisjonelle individuelle teorier, samt med den tradisjonelle individualistiske funksjonalismekritikken. Denne kritikken peker på determinisme og eliminering av den individuelle autonomi ved å forutsette at individet handler på grunnlag av tilegnelse av verdier og mål som er gitt og fastlagt av overindividuelle systemer. Luhmann (ibid.) bryter også med den gamle funksjonalismen i form av dens aksept for individuelle intensjoner og handlinger som elementer i den allmenne samfunnsteorien. I følge Luhmanns teori skal sosiologien handle om samfunnet som system/subsystemer, og ikke myriader av enkeltindivider og deres forskjellige forestillinger, intensjoner og enkelthandlinger (ibid.: 44).

I følge Luhmann (ibid.: 213) er individene verken determinert av, eller bestemmende for de sosiale systemer. Individer utgjør *utelukkende* en del av de sosiale systemenes *omverden*. Individers tanker, forestillinger eller intensjoner utgjør ikke systemenes orden, og følger dermed heller ikke nødvendigvis de sosiale systemenes interne logikk. Denne logikk skaper seg selv gjennom systemenes selvreferensielle handling eller kommunikasjon, der handling ikke forstås som individenes handlinger, men systemenes handlinger, som er kommunikasjon (ibid.: 179).

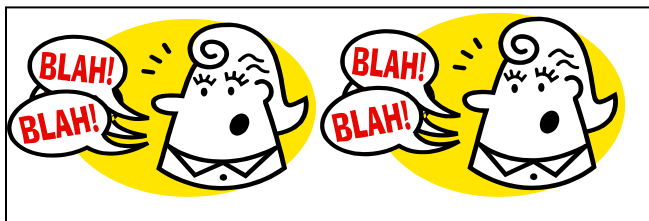
Problemet til tradisjonelle samfunnsteorier er i følge Luhmann premisset om at mennesker kommuniserer. Dette skaper det Luhmann anser som uløselige problemer. Teoriene forsøker å løse dette på ulikt vis, enten det er med transcendentale teori eller på andre måter. Uansett hvordan det forsøkes å løses, vil teoriene løpe inn i en selvreferanse som de i følge Luhmann (1996: 259) ikke kan komme utenom så lenge de lokaliserer kommunikasjon som en enhet *i* mennesket, som en del av menneskets handling, og dermed også som bærer av både validitetspåstander og krav om gjenkjennelse. Luhmann (ibid.) spør hvordan vitenskapen som sosialt system skal kunne kommunisere noe som helst, dersom kommunikasjon er en menneskelig handling.

Det vil i alle fall kreve minst en kommunikasjonspartner, altså to mennesker, en sender og en mottaker. Deretter kreves det at sender og mottaker på en eller annen måte kan dele dette perspektivet: "*a consciously intended action that gains its own unity by the idea that someone*

wants just what he wants” (ibid.: 261). Dersom kommunikasjon er menneskelig handling, for eksempel mellom en sender og en mottaker, så må kommunikasjonen ha sitt utspring i subjektive bevisstheter som inneholder et budskap som skal forenes. Med andre ord et dualistisk utgangspunkt som må kobles på et eller annet vis: “The unity that the concept (provided that this is a concept) aims at indicating is presented as a duality, with an “in-between” as a consequence” (ibid.: 260). Denne koblingen, “in-between”, kan skje enten som konsensus, som kan forklares som en overføring av informasjon (figur 3.1), eller som et sammensmeltende møte mellom subjekter, det vil si som intersubjektivitet (figur 3.2).



Figur 3.1: “In-between” som konsensus eller overføring av informasjon. Rute 1 og 3 i figur 2.1.



Figur 3.2: “In-between” som sammensmelting av subjekter, som intersubjektivitet. Rute 2 og 4 i figur 2.1.

Meningsforstående perspektiver i figur 2.1, det vil si rute 2 og 4, forsøker å løse dualismen gjennom en forståelsesorientert intersubjektivitet. De forklarende perspektiver, det vil si rute 1 og 3, forsøker å løse dualismen ved å overføre informasjon med minst mulig støy. Det kan enten skje ved at samfunnet internaliseres i menneskets bevissthet, og så å si konstituerer menneskets bevissthet, og slik overfører normer og regler til individene. Det kan også skje ved at individene, som rasjonelle agenter, handler instrumentelt på bakgrunn av informasjon om mennesker og verden. Paradokset er at utgangspunktet for de fleste samfunnsvitenskapelige teorier, og også for beslutningsteori og læreplanteori, er at subjektet, som kommunikativt handlende, konstituerer verden. Intersubjektivitet er imidlertid ikke subjektet, verken det ene eller det andre. Dette fører inn et tredje element, som Luhmann beskriver som en parasitt. Det drar nytte av og overgår subjektet (Luhmann 1996: 260).

Med dette utgangspunktet forkaster Luhmann en form for humanisme som har vært felles for det meste av samfunnsvitenskapelig forskning, og derfor også et utgangspunkt for beslutningsmodellen som ble skissert i forrige kapittel. Et humanistisk perspektiv utgjør derfor grunnlaget, enten det er snakk om individualistiske eller holistiske, forklaringsorienterte eller forståelsesorienterte perspektiv. Luhmann beskriver selv sin sosiologiske teori som antihumanistisk. Selv om begrepet har en negativ klang, så bringer det med seg en humanistisk optimisme. Determinisme og styring blir nemlig mer problematisk enn noen gang:

Die Theorie operativ geschlossener, autopoietischer Systeme, die zu einer vollständigen Trennung von psychischen und sozialen Systemen zwingt, versteht sich als ein Angebot in diesem Sinne. Sie ist radikal antihumanistisch, wenn unter Humanismus eine Semantik verstanden wird, die alles, auch die Gesellschaft, auf die Einheit und Perfektion des Menschen bezieht. Sie ist zugleich eine Theorie, die im Unterschied zur humanistischen Tradition, das Individuum ernst nimmt (Luhmann 1995: 36).

Luhmann gir med dette opp ideen om å føre kommunikasjon tilbake til enheten av et subjekt, enten det er avsender eller mottaker, eller til enheten av sammensmeltingen mellom to subjekter. *"Here it is no longer a matter of a consciously intended action that gains its own unity by the idea that someone wants just what he wants."* (Luhmann 1996: 261). I stedet bygger han opp et kommunikasjonsbegrep som kun refererer til seg selv som enhet, som en autopoietisk operasjon i et autopoietisk system. Kommunikasjon produserer og reproducerer slik et nettverk som reproducerer kommunikasjonen som systemets elementære operasjon (ibid.). Luhmann kaller dette systemet, som reproducerer seg selv gjennom kommunikasjon, for et *sosialt* system. Kommunikasjonens enhet kan da ikke føres tilbake til et subjekt eller en annen ekstern referanse. Kommunikasjonens enhet er ikke annet enn det system som reproducerer seg selv ved å produsere kommunikasjonsenheter gjennom et selvrefererende nettverk av enheter av denne typen.

Hva er det da som gjør denne antihumanistiske teorien om sosiale systemer til et humanistisk optimistisk og ikke et humanistisk determinerende prosjekt? Svaret ligger i at ingen annen teori tar den enkelte bevissthets individualitet og selvbestemmelse som et empirisk faktum mer alvorlig enn nettopp Luhmanns systemteori. Menneskets bevissthet er et rekursivt lukket operativt system som verken kan forklares eller bestemmes som en konsekvens av kommunikasjon eller av andre bevisstheter. Menneskets bevissthet kan kun bestemmes gjennom dets egne interne operasjoner, på basis av dets egen struktur (ibid.: 265).



Figur 3.3. Sosiale og psykiske systemer som operativt lukkede systemer.

Som en konsekvens av dette epistemologiske utgangspunktet, må teorien om selvreferensielle systemer gi avkall på alle forhåpninger om å bestemme en organisasjons formål ved å henvise til organisasjonens vesen (Luhmann 2000b: 45). Teorien gir epistemologiske spørsmål forrang fremfor ontologiske spørsmål. Verdens og tingenes vesen regnes ikke som relevant for teorien, dette leder bare til det Luhmann (ibid.) anser som uløselige meningsforskjeller<sup>7</sup>. Det er menneskers erkjennelsesformer, som psykiske systemers operasjoner og samfunnets erkjennelsesformer, som sosiale systemers operasjoner, som er teoriens kjerne og fokus.

Luhmann begynner derfor med en sirkulær definisjon. En organisasjon er et system som produserer og reproducerer seg selv. I følge Luhmann (ibid.) er det da organisasjonsteoriens oppgave å definere hvordan denne form for reproduksjon foregår. I det følgende skal det beskrives hvordan Luhmann gjennom sine beskrivelser av organisasjonens operasjoner unngår å redusere kommunikasjon til en overføring mellom avsender og mottaker, og hvordan han med dette utgangspunktet kan bygge opp en radikalt forandret beslutningsteori, som igjen kan danne grunnlaget for en teori om beslutninger og læreplanprosesser i skolen, der organisasjonen ikke anses som besluttende i en hierarkisk tankegang, men i et system/omverden perspektiv.

### **3.2 Differansen mellom system og omverden**

I Luhmanns systemteori anses beslutninger som en egen kommunikasjonsform, en spesifikk måte å iaktta på, med andre ord en iakttakelsesform. Utgangspunktet for å forstå dette ligger i hans systemteori, nærmere bestemt i den begreplige anvendelsen av termen ”system”. Tradisjonelt, helt tilbake til antikken, ble dette begrepet brukt om helheter som består av deler. I følge Luhmann (2000a: 40-41) besto denne tradisjonens problem i at man måtte tenke

<sup>7</sup> Dette reiser viktige problemstillinger og konsekvenser for vitenskapens og forskningens rolle og betydning i dens behandling /iakttakelser av sosiale system. Dette drøftes i kapittel 5.



dobbelt; som enhet og som den samlede mengde av deler. Luhmann (ibid.: 41) påpeker imidlertid at teorien ikke forklarer hvordan helheten, hvis den bare består av deler, på delenes plan kan gjøres gjeldende som enhet. Helheten blir ansett som noe mer enn summen av dens deler, og innehar derfor kvalitativt nye egenskaper på grunn av den spesifikke form for sammenknytning av enkeltdelene (ibid.: 40). I det 18. århundre ble kategorien det allmenne benyttet som begrep for helheten, i form av at verden i sin helhet skulle være allment til stedet i menneskene. Det store spørsmål dreide seg da om i hvilken form det allmenne skulle vise seg i, hva det allmenne eller helheten besto i (ibid.: 41), og nettopp dette er det som kan beskrives som de grunnleggende problemstillinger i modellen som skisseres i figur 2.1, nemlig hvordan individene kan forenes i det allmenne og hvordan individene kan forenes med hverandre.

Inndelingen mellom helhet og del ble først erstattet av inndelingen mellom system og omverden av Ludwig von Bertalanffy (1968) i boken *General Systems Theory*. Systemdifferensieringen defineres her som gjentakelsen av differansen mellom system og omverden innenfor systemer. Et differensiert system består slik ikke bare av et visst antall deler og ulike forbindelser mellom deler, men av et mer eller mindre stort antall operativt anvendelige system/omverdend-differanser som gjennom ulike skjæringslinjer rekonstruerer det samlede system som enhet av delsystem og omverden (Luhmann 2000a). Denne modellen anser systemet som åpent ved at det opprettholder utvekslingsprosesser med omverden.

Luhmann beveger seg bort fra å anse operative systemer som åpne, til å anse dem som selvreferensielle, autopoietisk lukkede systemer. Begrepet autopoiesis er hentet fra de to chilenske biologene og nevrofysiologene Humberto R. Maturana og Francisco J. Varela på 1960- og 70-tallet. I boken *Autopoiesis and Cognition* bruker de begrepet til å beskrive levende veseners egenartede organisasjon (Maturana og Varela 1980). Autopoietiske systemer forklares som levende vesener som fremstiller og opprettholder seg selv ved å produsere og fremstille de komponenter og bestanddeler som de består av. Slik må autopoietiske systemer forstås som lukkede systemer ved at de utelukkende forholder seg til seg selv (ibid.).

Gjennom intern produksjon og reproduksjon kan autopoietiske systemer kun forholde seg til den informasjon som systemet selv produserer på grunnlag av differansen mellom systemet selv og dets omverden. Det er en intern konstruert differanse, slik at også fremmedreferansen, systemets informasjon om omverdenen, er systemets interne produksjon. Erfaringene om

differens kan lagres i systemet, det vil si at systemets reproduksjon av seg selv bygger opp visse muligheter for å påvirke seg selv, som det ved hjelp av differensskjemaer kan fremkalle etter behov, slik at systemet etter hvert kan håndtere en større grad av kompleksitet (Luhmann 2000a: 80). Systemet skaper dermed sin egen fortid som sin egen kausalbasis (ibid.).

Konsekvensen er at verken ytre styring eller kausale virkninger utenfra systemet er mulig. Skal systemet påvirkes utenifra, må det være i form av at systemet selv lar seg påvirke. Det må iaktta forsøkene på styring som en informasjon eller en erfaring om differens, hvorpå systemet selv må produsere den ønskede styringseffekt eller resultat. Endringene skjer da ikke nødvendigvis i tråd med de eksterne intensjoner, og kan derfor heller ikke forklares kausalt (ibid.). Den eneste kausalitet som kan forventes er den systemet selv fremskaffer. Slike systemer kan dermed ikke *forklares* kausalt (ibid.).

Den viktige differansen mellom system og omverden, som er avgjørende for at systemet kan operere selvreferensielt, må derfor også være utgangspunktet for enhver systemteoretisk analyse. Begrepet selvreferanse betegner den enhet som et element, en prosess eller et system er for seg selv. Systemet konstituerer og vedlikeholder seg selv ved å frembringe og opprettholde en differanse til omverden (ibid.: 53).

Omverden er ikke et eget system, den er systemavhengig, det vil si en intern konstruksjon, og vil være forskjellig fra system til system. Omverden dannes ved at systemet utelater seg selv fra sin omverden ved å avgrense seg som noe annet enn denne omverden. Et systems omverden er derfor ikke det samme som de systemer som systemets internt konstruerte omverden måtte være en del av (ibid.). En konsekvens av dette er at en samtidig må skille avhengighetsrelasjonene mellom omverden og system fra avhengighetsrelasjonene mellom systemer (ibid.: 53-54). En omverden tilsvarer aldri et annet system.

For intern systemdifferensiering forholder dette seg noe annerledes. Systemdifferensiering medfører at systemet får funksjon av å være en intern omverden for sine delsystemer.

Bakgrunnen for dette er at utdifferensieringen av system og omverden fortsetter innad i systemet, ved at det blir satt stadig nye forskjeller mellom system og omverden i systemet.

Hvert system vil derfor inneholde en rekke delsystemer og nye interne omverdener.

Utdifferensieringen av funksjonelle subsystemer innebærer likevel aldri en frakobling eller atskillelse fra den opprinnelige sammenhengen. Temaene er de samme, men differansen er trukket opp på ny, det vil si en etablering av nye system/omverden-differanser innenfor det

opprinnelige systemet (ibid.: 92). Gjennom å trekke et nytt skille innad i systemet reduserer delsystemet kompleksitet. Det er nødvendigvis en kompleksitetsforskjell mellom system og omverden, men denne reduksjonen i kompleksitet gjøres for å oppnå høyere kompleksitet, om enn en annen kompleksitet som innebærer en høyere grad av problemspesifikasjon, det vil si konsentrasjon og effektivisering (ibid.). Systemdifferensiering er derfor en prosess som leder til stadig større kompleksitet. Dette må ikke forstås som utdifferensiering i hierarkisk forstand, for hvert delsystem er selvreferensielt, og konstituerer og opprettholder seg selv gjennom selv å frembringe og opprettholde en differanse til omverden (ibid.).

Antall elementer i systemet eller i systemets omverden, som systemet skal forholde seg til, kan stige. Elementene vil imidlertid raskt kunne bli så mange og komplekse at det ikke vil være mulig at hvert enkelt element kan settes i relasjon til et hvert annet element i systemet eller i systems omverden. Luhmann betegner en sammenhengende mengde av elementer som kompleks, når hvert enkelt element ikke til enhver tid kan knyttes til et hvilket som helst annet element som følge av de innebygde begrensninger i elementenes tilslutningskapasitet (ibid.: 61).

Systemets avgrensning fra omverdenen er satt ut i fra den kompleksitet systemet kan håndtere. Systemet vil alltid være mindre kompleks enn dets omverden, og vil derfor aldri kunne reagere på enhver tilstand i omverdenen. Dette ville kreve punkt til punkt overensstemmelse mellom system og omverden, men da ville heller ikke differansen mellom system og omverden eksistere, og dermed heller ikke systemet selv. De horisonter som ligger til grunn for den informasjon systemet anvender, vil derfor ikke eksistere som sådan i den ytre verden. De er konstruksjoner skapt internt i systemet, ut i fra den kompleksitet som der kan stilles til rådighet. Et systems kompleksitetsunderskudd i forhold til dets omverden må utlignes gjennom seleksjonsstrategier (ibid.).

Denne kompleksitetsforståelsen har viktige konsekvenser. Spørsmålet om en ontologisk asymmetri mellom det enkle (det som ikke kan dekomponeres ytterligere) og det komplekse (det som kan dekomponeres) oppgis. Det komplekse kan ikke anses som summen av det enkle (jamfør helheten og dens deler). Kompleksitet må i Luhmanns termer i stedet forstås som differanse mellom komplekser, det vil si differanse mellom systemets kompleksitet og omverdenen, som alltid vil være mer komplekst enn systemet (ibid.: 64).

Et systems *muligheter for iakttakelse* ligger slik i denne grensen som systemet trekker mellom seg selv og sin omverden, i *differansen mellom* systemets kompleksitet og omverdenens kompleksitet (ibid.). Dette iakttakelsesprinsippet forutsetter en dobbel kontingens, også kalt *multipell konstitusjon* (ibid.: 76). Det kreves minst to komplekser, et system og en omverden, dersom systemet skal kunne gjøre en iakttakelse (ibid.: 77). For å iaktta må systemet redusere kompleksitet ved å skille seg fra et annet kompleks. Iakttakelsens enhet vil dermed ikke kunne oppløses i et av de forskjellige perspektivene, enten i omverdenens eller i systemets perspektiv. Det er selve differansen som er utgangspunktet og grunnlaget for iakttakelsen.

Enhver ny iakttakelse av omverdenen vil kreve en ny distinksjon i forhold til omverdenen. Hvordan den nye distinksjonen trekkes, og hva som konstrueres som fokus som følge av denne distinksjonen, vil være avhengig av hva systemet har aktualisert i sine tidligere iakttakelser. Iakttakelsene vil derfor alltid være systeminterne aktualiseringer av seg selv (selvreferanse), sett i forhold til omverdenen (fremmedreferanse). Både sosiale og psykiske systemer vil derfor alltid måtte forholde seg til hverandre som to "black boxes" som alltid vil måtte forbli ugjennomskuelige for hverandre (Luhmann 2000a: 149). Hvert system bestemmer sin egen atferd gjennom komplekse selvreferensielle *operasjoner innenfor egne grenser*, og det som blir synlig for det enkelte system må derfor være en reduksjon, en intern konstruksjon basert på systemets interne referansemuligheter (ibid.: 149-150).

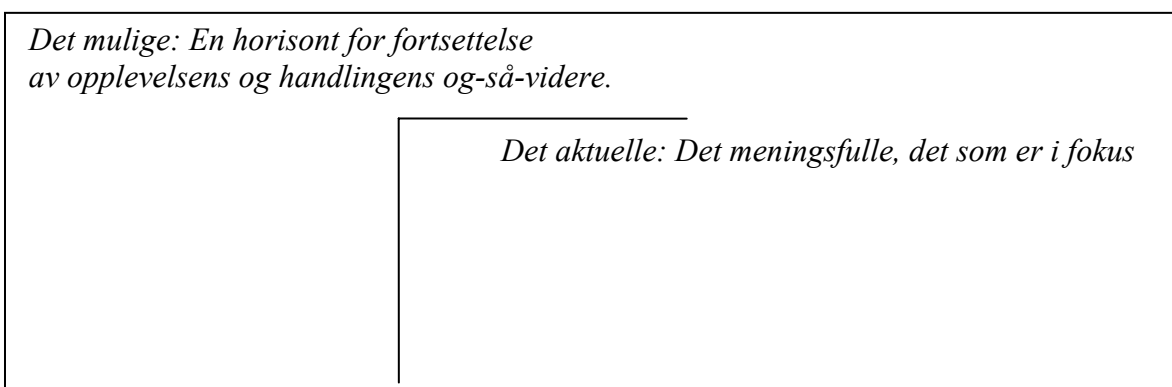
I ethvert samspill vil kompleksene forbli atskilte, de vil ikke smelte sammen eller komme til endelig forståelse. De må lære hverandre å kjenne som fremmedreferanse, konstruert ut i fra sine selvreferensielle iakttakelsesperspektiver (ibid.: 150). De kan forsøke å påvirke hverandre gjennom egen handling og gjennom tilbakemeldinger lære mer om hverandre. Perspektivet vil imidlertid alltid forbli selvreferensielt, og derfor uten mulighet til å beregne og kontrollere den andre (ibid.: 150-151).

De uvissheter som følger av iakttakelsens doble kontingens, åpner tilkoblingsmuligheter og beskriver hvorfor Luhmanns teori kan anses som optimistisk for mennesket som autonomt og selvbestemmende. Ethvert system vil nødvendigvis ha et autonomt referanseperspektiv, og vil ikke kunne la seg styre lineært av andre system. Selv mulighetene for å sikre ens egen atferd vil innskrenkes (ibid.: 151). Det eneste som kan kontrolleres er uvissheten, og denne kan det kompenseres for ved å gi forventninger en strukturverdi for oppbygningen av emergente

systemer, som så på bakgrunn av disse forventningene oppnår en egen form for realitet eller tilslutningsverdi (ibid.).

For å oppsummere så langt, kan det sies at det er overskuddet i kompleksitet i systemets omverden, som gjør at systemet må trekke egne grenser mellom seg selv og det som blir dets omverden. Ved hjelp av denne grensen reduserer systemet kompleksitet, og gjør det mulig for systemet å velge et fokus, et utgangspunkt for iakttakelse. Uten dette fokus ville ikke iakttakelse være mulig. Alt ville da være ute av fokus og ikke observerbart i det hele tatt. Reduksjon i kompleksitet er derfor en måte å heve systemets kompleksitet på, ved at nye iakttakelsesperspektiver muliggjøres. Grensedragningen, utgangspunktet for iakttakelse, kan slik sies å være en meningsskapende operasjon som utligner kompleksitetsforskjeller ved å skille ut en håndterbar kompleksitetshorisont.

Meningens form kan illustreres på følgende vis:



*Figur 3.4: Meningens form*

Figur 3.4 illustrerer mening som den stadige aktualisering av muligheter som skapes i systemets grensedragning mellom det aktuelle og det mulige. At noe har mening innebærer at en av de tilslutningsdyktige muligheter kan og må velges som etterfølgende aktuelt når det som i øyeblikket er aktuelt oppgir sin aktualitet som følge av egen ustabilitet (Luhmann 2000a). Henvisningen selv aktualiserer seg som virkelighetens standpunkt, selv om den ikke bare relateres til det virkelige (det som velges eller fremstilles som det virkelige), men også til det mulige (det som kan velges i neste omgang som følge av det som nå ble valgt) og det negative, som innebærer det uvirkelige, det umulige, det en ikke kan forholde seg til innen meningensformen, fordi det ikke befinner seg innenfor denne overskuelige horisont (ibid.: 99).

Meningsformen består slik av tre deler, og enheten av disse tre delene holder verden som helhet åpen for meningens form. Det intenderte garanterer hele tiden verdens aktualitet i form av tilgjengelighet (ibid.). I det mulige ligger nemlig også muligheten for det umulige i neste operasjon. Når en ny grense trekkes, vil horisonten også fornyes med nye mulige momenter, som i forrige omgang ikke inngikk blant det mulig tilgjengelige.

Den samlede mengde henvisninger som oppstår som følge av den meningsmessig intenderte gjenstand, innebærer altså mer enn det som kan aktualiseres i neste omgang (ibid.). I det en form skisseres ut i fra det mulige, vil en ny horisont av muligheter opptre. Meningsformens tredeling vil ved hjelp av denne henvisningsstrukturen tvinge frem stadig nye valg eller grensedragninger. Hva som velges som det aktuelle vil aldri være gitt før valget er gjort, og nye muligheter åpner seg, og så videre. Denne seleksjonstvungen inngår i sosiale systemers kommunikasjonsform.

Det helt sentrale for avhandlingens videre arbeid er at *uansett hva det er som aktualiseres som virkelighetens standpunkt, så vil det aldri kunne forsyne kommunikasjonen med en endelig tilslutningssikkerhet*. Dersom mening skal gjenoppstå vil det mulige alltid representere et kompleksitetsoverskudd som tvinger til seleksjon. Mening er derfor ikke annet enn gjentakelse av kompleksitet i en selvrefererende prosess, der nye valg henviser til tidligere internt konstruerte aktualiteter (Luhmann 2000a: 100). Sosiale systemer har slik utelukkende en henvisningsstruktur som viser tilbake til egne valg og muligheter. Mening er således en emergent orden som utvikler og forandrer seg gjennom nye grensedragninger, der noe mulig blir aktualisert og skaper mening innenfor en reproduserbar horisont av muligheter. Enhver ny grensedragning leder til nye meningsstrukturer, det vil si nye henvisningsstrukturer. På bakgrunn av denne emergente orden bygger systemet sin kompleksitet.

Denne orden som bygges av meningsformens distinksjoner, kan også splittes i ulike meningsdimensjoner (ibid.: 114-142). Hver dimensjon oppnår sin aktualitet ut i fra meningsformens distinksjoner. For hver forskjell som gjøres i meningens form, innebærer den samtidig andre differanser som kan skilles ut som meningsdimensjonenes saklige, tidsmessige og sosiale orden. Hver av disse dimensjonene er på en og samme tid med på å muliggjøre reduksjon og å opprettholde kompleksitet ved at hver dimensjon skaper horisonter som fremtvinger seleksjon ut i fra et område av henvisningsmuligheter som oppstår ved enhver aktualitet.

*Saksdimensjonen* omhandler de meningsfullt kommuniserte temaer i sosiale systemer (eller de meningsfullt intenderte gjenstander i psykiske systemer, men det er ikke relevant i avhandlingens sammenheng). Saksdimensjonen konstitueres ved at mening oppdeler henvisningsstrukturen i *dette og ikke noe annet* (ibid.: 116). Det andre, det mulige, vil som nevnt alltid kunne velges som aktuelt, og vil reaktualisere andre mulige aktualiteter i en ny seleksjon. Som følge av meningsformens tredeling, der henvisningen til mulige tema alltid vil henvise videre til det negative, som ved en ny seleksjon kan innføres i det muligens horisont, vil temaet aldri tømmes for tilslutningsmuligheter, et nytt valg leder bare til nye tilslutningskoblinger som vil kreve nye valg.

*Tidsdimensjonen* konstitueres ved at differansen mellom før og etter en hendelse relateres til egne horisonter, den ene er forlengelsen inn i fortiden, den andre ut i fremtiden (ibid.: 117). På denne måten løses tiden fra bindingen til det som umiddelbart kan erfares. Det gjør det mulig å gå ut over øyeblikkets hendelse, og relatere det til en selvreferensiell reintroduksjon av mening basert på en tidshorisont som skiller mellom relaterer fortids-, nåtids- og fremtidsforhold til hverandre. Horisontbegrepet utelukker dermed forestillingen om en begynnelse og en slutt. I stedet fungerer den samlede *fortid* og den samlede *fremtid* som tidshorisont, enten den fremstilles kronologisk og lineær eller ei. På denne måten er tidshorisonten med på å vedlikeholde mening som emergent orden, tilslutningsmulighetene vil ikke begrenses i tid, som følge av en begynnelse og en slutt, og seleksjonstvangen kan opprettholdes.

Seleksjonstvangen ligger i at nåtiden alltid må forstås som en todeling, der differansen mellom dem lager et inntrykk av tidens gang (ibid.: 118). På den ene siden fremtrer nåtiden som punktmessig lineær. For eksempel ved hjelp av sekundviseren på en klokke, en bevegelse, en rytme, markeres det at noe alltid endrer seg på en irreversibel måte. På en måte er systemet slik irreversibelt. En hendelse vil forandre systemet ved at nye differanser må trekkes og nye iakttakelsespunkt tas. På den andre siden varer nåtiden derimot ved, og symboliserer den reversibilitet som kan realiseres i alle meningssystemer (ibid.). Enhver hendelse bygges inn i systemets egen historie, og systemets selvrefererende orden gjør det mulig å gå tilbake til tidligere opplevelser og handlinger. Disse to nåtider polariserer seg som differansen mellom forandring og bestående, og symboliserer at noe er over, slik at det ikke kan gjentas og at noe fremtidig er i ferd med å skje (ibid.: 119).

*Den sosiale orden* omhandler skillet mellom sosiale perspektiver, et ego-perspektiv og et alter-perspektiv. Når en mening henviser til det sosiale, innebærer det at en i forhold til mening kan spørre om en annen opplever den nøyaktig slik som jeg eller på en annen måte (Luhmann 2000a: 120). Mening er altså ikke bundet opp til objekter eller mennesker, og alter og ego står ikke for roller, personer eller systemer. *Alter og ego* står for de sosiale horisonter som oppstår gjennom en meningsmessig henvisning. En differensiering og en iakttakelse innebærer seleksjonstvang, det vil si fortolkning. Differensieringen skaper som kjent en dobbel horisont, systemets fortolkning vil ikke være lik omverdens eller de systemer som måtte befinne seg der sin fortolkning. Det er denne doble horisont som konstituerer systemet, nemlig at dens fortolkningsperspektiver henviser til systemets tidligere perspektiver, og vil således verken relatere seg til, eller deles av, andre systemer (ibid.: 121). Som følge av egos og alters horisontfastsettelse, og at den doble horisont aldri vil kunne møtes, vil det ikke være mulig å avslutte ytterligere utforskning av alters perspektiver (ibid.). Det sosiale i en meningsdimensjon kan derfor aldri føres tilbake til og strande i et subjekts perspektiv, og intersubjektivitet, møtet mellom to perspektiver, vil som sagt ikke være mulig.

Det sosiales dobbelthorisont i form av perspektiver er, i samme grad som tidens og sakens dobbelthorisont i form av nåtidens inndeling mellom fortid og fremtid og aktualisering av noe fremfor noe annet mulig, konstituerende for meningsdimensjonens uavhengighet. I det en differanse trekkes, så tilbyr meningsformen, som på sin side holder tilslutningsmulighetene for systemets videre operasjoner åpne, en tredelt henvisningsstruktur. Denne knytter seg an til de tre meningsdimensjonene, som på sin side bidrar til å fiksere hav som anses som kontingent i henhold til sosiale, tidslige og saklige muligheter for videre operasjoner. Alle valg knyttes slik til meningsdimensjonenes henvisningsstruktur, som bidrar til at nye valg kan knyttes til tidligere muligheter, mens meningsformen bidrar til at tilslutningsmulighetene ikke kan lukkes eller tilbys endelig tilsutningssikkerhet.

Mening kan komme til syne enten som bevissthet eller som kommunikasjon, men kan ikke knyttes selvreferensielt til både bevissthet og kommunikasjon i en og samme sekvens. I valget av ytterligere mening må meningen relatere seg til seg selv, og vil derfor bygge seg opp som en sekvens som *enten* viser seg som kommunikasjon, eller som bevissthet. Ingen av disse kan imidlertid anses som *bærere* av mening. Alt som til nå er skrevet argumenterer for at mening ikke eksisterer som et ontologisk substrat. Det nærmeste en kan komme en bærer av mening,



er en *epistemologisk form*, det vil si *meningsformen*. Denne formen innebærer at enhver meningsorden må henviser til tre tvingende differanser, tvingende ved at alle aktualiseringer av en henvisning må være selektiv (ibid.: 139).

*Grunnlaget for et systems erkjennelsesform kan oppsummeres i:*

- Forutsetningen for all iakttakelse er en tredelt multipel konstitusjon, der iakttakelsens enhet aldri vil kunne reduseres til den ene eller andre siden. Det er en tvingende nødvendig seleksjonsform som trer inn i all iakttakelse og kommunikasjon. De tre meningsdimensjonenes seleksjon har form av tre doble horisonter, sosialt, tidsmessig og saklig, som aldri vil kunne smelte sammen. Mening vil dermed alltid være kontingent, og aldri kunne avgjøres med endelig tilslutningssikkerhet. Analytisk kan denne meningsdifferansen, som sørger for at vi aldri kan finne en endelig orden gjennom en iakttakelse, deles inn i tre ulike dimensjoner som sørger for differens. Sosialt vil dette innebære at ego vil aldri kunne smelte sammen med alter. En fortolkning av alters intensjoner må baseres på egos interne konstruksjoner av alter. Tidsmessig vil dette innebære at enhver iakttakelse gir en opplevelse av at det som iakttas blir plassert i fortiden, som iakttatt. Tiden plasserer enhver iakttakelse i en horisont hvor fremtidens forventninger går over til fortid, som iakttatt, hvilket igjen skaper nye forventninger til fremtiden, som igjen skaper nye iakttakelser, som iakttatt, det vil si som fortid. Fortiden kan slik aldri smelte sammen med fremtiden, nettopp fordi en aldri vil kunne holde fast i nåtiden, uten en stadig opplevelse av at fremtid går over i fortid. Saklig vil dette innebære at et tema eller en sak aldri smelte sammen med alle mulige saker eller tema. Den iaktatte saken, som vil utgjøre det iakttakende systemet omverden, vil alltid bestå av høyere kompleksitet enn det en kan håndtere gjennom iakttakelsen. Gjennom det saklige fokus må noe nødvendigvis velges bort.
- Mening bygges som en emergent orden, der iakttakelsen avgjøres av distinksjonene, og forbindelsen av distinksjoner, ved at nye meningsstrukturer henviser til tidligere strukturer. På denne måten kan vi si at systemet skaper sin egen fortid som sin egen kausalbasis. Den neste delen i dette kapitlet går nærmere inn på kommunikasjon som sosiale systemers iakttakelsesform. Kommunikasjon er sosiale systemers eneste mulighet for å operere, og utgjør slik de sosiale systemers elementer.

### **3.3 Kommunikasjon som sosiale systemers operasjon**

Sosiale systemer produserer og reproducerer seg selv gjennom kommunikasjon. Sosiale systemers meningsorden skapes og endres slik kontinuerlig gjennom kommunikasjon. Sosiale systemer kan derfor betegnes som kommunikasjonssystemer som opererer og reproducerer seg selv på en slik måte at de fortløpende knytter kommunikasjon til ny kommunikasjon, ved å vise til meningsdimensjonens kontingente henvisningsstruktur (Luhmann 2002).

Kommunikasjonssystemene består ikke av menneskene som deltar i kommunikasjonen (ibid.: 156). Forklaringen ligger i forutsetningen om en differens/forskjell i systemets iakttagelse, i iakttagelsens multiple konstitusjon. Denne forutsetningen gjelder også for en kommunikasjonsenhet. Den vil aldri kunne fryses til enten informasjon, meddelelse eller fortolkning. I hvert av disse elementene ligger det en forutsetning om å henviser til noe annet. En fortolkning vil måtte være en fortolkning av noe, og kan ikke være en fortolkning av meddelelsen isolert, det innebærer samtidig en fortolkning av informasjonen. Noe kan ikke informeres som informasjon, det må meddeles på en eller annen måte, og vil da skille seg fra selve informasjonen.

Det kan virke forvirrende å påstå at mennesker ikke kommuniserer, men at kun kommunikasjon kommuniserer. Det innebærer at fortolkningen ikke kan smelte sammen med informasjonen og meddelelsen, og at heller ikke informasjonen og meddelelsen vil kunne smelte sammen. Hvert av disse elementene knytter seg tvert i mot til hver sin henvisningsstruktur, ut i fra meningsdimensjonenes interne horisont. Dermed kan heller ikke en kommunikasjonsenhet kunne forklares tilbake til menneskenes valg eller handling (Luhmann 2002; 2000a).

Konsekvensen er fraskrivelsen av muligheten for å skape noen form for umiddelbar kontakt mellom to bevissthetssystemer. Hvert system kan karakteriseres som en "black box" i forhold til hverandre (se for eksempel Luhmann 2000a: 150). Ingen bevissthet kan koble seg på andre bevisstheters tanker og forestillinger, og det finnes ingen åpen kanal mellom tanker og kommunikasjon, slik at bevisstheten kan åpenbares for andre gjennom kommunikasjon. Dette gjør kommunikasjon til noe grunnleggende forskjellig fra menneskets organiske, nevrale og psykiske prosesser, og vil aldri kunne gjengi eller tilsvare helt de systemtilstander som befinner seg i de mennesker som deltar i kommunikasjonen. Kommunikasjon danner en

selvstendig og egendynamisk prosess, som ikke opererer i nervesystemer eller bevissthetssystemer, men som danner sosiale systemer (se for eksempel Luhmann 2002: 160-161).

Psykiske og sosiale systemer er likevel forutsetninger for hverandre. Kommunikasjon krever delaktige mennesker. Det sentrale er at de aldri vil kunne avgjøre kommunikasjonen, nettopp fordi kommunikasjonen vil være bundet til meningsformens doble kontingens.

Kommunikasjonens utfall vil således alltid måtte ligge åpent. Bevissthet og kommunikasjon, og psykiske og sosiale systemer, kan slik beskrives som strukturelt sammenkoblet, men uten direkte adgang til hverandre. Subjektiviteten, bevissthetens tilstedeværelse, må derfor beskrives som omverden for sosiale systemer, og vil aldri inngå i et *sosialt* systems selvreferanse (Luhmann 2000a: 213). Omverden vil kun være tilgjengelig som systeminterne konstruksjoner, hvilket både innebærer at to kommuniserende systemer (to sosiale systemer) nødvendigvis er lukkede, som black box, i forhold til hverandre, samt at de deltagende psykiske systemer, som deltar i kommunikasjonen som omverden, vil være lukket, black box, i forhold til kommunikasjonen.

Konsekvensen er at Shannon og Weavers (1949) overføringsmetafor ligger langt i fra hva som kan brukes til å beskrive autopoietiske sosiale systemers kommunikasjon.

Overføringsmetaforens ontologi fremstilles som om avsenderen gir fra seg noe i forstand av at han selv vil miste noe som han avleverer til en mottaker. Luhmann (2000a: 180) tar sterk avstand fra denne metaforbruken, som omhandler å besitte noe, å ha, gi og motta.

I Luhmanns termer er det snakk om kommunikasjon kun ved de tilfeller hvor endringen i tilstanden til kompleks A på en eller annen måte korresponderer med endringen i tilstanden til kompleks B, selv om begge kompleksene ville hatt andre muligheter enn den valgte, korresponderende tilstand (ibid.: 77). Med korresponderende menes ikke sammenfallende, men at endringen i de to systemene *sammenfaller nok til at de kan reagere på hverandre*. Minsteforutsetningen for å få i stand en kommunikasjonsakt er derfor at et system, som ikke er fullstendig determinert av sin egen fortid, og som derfor kan *reagere* på informasjon, fungerer som et ego (ibid.: 183). Kommunikasjon er slik en avgrensning av to parter, basert på et grunnlag av mulighetsoverskudd. Kompleks Bs forståelse av kompleks As utsagn vil aldri være annet enn antagelser om hva A mente, konstruert ut i fra Bs selvreferensielt oppbygde erfaringer generelt og om A spesifikt. Kompleks A og kompleks B vil aldri kunne

møtes, kommunikasjonen er basert på differansen dem i mellom (Luhmann 2002: 160). Kommunikasjonen er konstituert på differansen og dermed også den doble kontingens som nødvendigvis ligger i differansen mellom de to kompleksene (Luhmann 2000a: 149-154).

Som allerede antydnet, så beskriver ikke Luhmann kommunikasjon som en todelt, men som i samsvar med meningsformen, en tredelt seleksjonsprosess. Det er ikke bare meddelelsen som er et utvalg. Den er allerede konstituert på et annet utvalg, nemlig utvelgelsen av informasjon som skal aktualiseres i kommunikasjonen: *”Den selektion, som aktualiseres i kommunikationen, konstituerer sin egen horisont; den konstituerer allerede det, som den velger, som selektion, nemlig som information”* (Luhmann 2000a: 181).

Den valgte (1) informasjonen er altså kontingent, den er en seleksjon blant en mengde muligheter. Deretter må alter velge en atferd som (2) meddeler denne informasjonen, slik at egos (3) valg av forståelse kan knytte seg til en forskjell, nemlig forskjellen mellom informasjonen og dens meddelelse (se for eksempel Luhmann 2000a: 180-185). Den helt sentrale seleksjon mellom informasjon og meddelelse, som forutsetter begge som kontingente, får omfattende konsekvenser for problematikk omkring sannhet og oppriktighet. Kommunikasjon kan ikke være oppriktig, for den tvinger alltid med seg en forskjell mellom informasjon og meddelelse. Det er mulig å meddele noe om seg selv, om sine tanker, hensikter og følelser, men dette kan bare meddeles ved at en selv stilles som kontekst for informasjoner som også kunne vært forskjellig, det vil si kontingent.

Kommunikasjon kan imidlertid ikke reduseres til disse to seleksjonspunkter. Det er snakk om kommunikasjon først når alters forskjell mellom informasjon og meddelelsesatferd iakttas, forventes, forstås og legges til grunn for egos valg av tilslutningsatferd, enten det er godkjenning eller forkastning. Dette valget er *i seg selv* ikke del av kommunikasjonsheten (ibid.: 195). Ego må kunne skille mellom to seleksjoner og benytte denne differansen i det videre kommunikasjonsforløpet. Dette inkluderer også både mindre eller større misforståelser. Feiloppfatninger endrer ikke ved at kommunikasjonen har funnet sted, poenget er at misforståelsene må kunne kontrolleres og korrigeres (ibid.: 182-183). Kommunikasjon blir en emergent hendelse først når disse *tre seleksjoner ses i sammenheng*.

For at kommunikasjonen skal kunne forløpe videre, må det prøves om kommunikasjonen er forstått. På bakgrunn av dette kan det tas en ny beslutning om hvorvidt forståelsen var

*tilslutningsdyktig* for videre kommunikasjon (ibid.: 188-189). Differansen ligger først i iakttakelsen av alter gjennom ego. På grunn av at ego må forstå alter ut i fra sin egen selvrefererende prosess, vil det ikke være snakk om kommunikasjon før ego er i stand til å skille mellom meddelelsesatferden og det som meddeles. Når alter oppfatter at han blir iakttatt, kan han iakttatte seg selv på nytt, gjennom å iakttatte egos differanse mellom informasjon og meddelelsesatferd, og på denne måten prøve om han ble forstått, og utnytte denne iakttakelsen og anvende den til videre mer eller mindre vellykket styring av kommunikasjonsprosessen (ibid.: 183-185).

Gjennom egos tilslutningsatferd kan alter prøve om han har blitt forstått. Dersom alter er usikker på hvorvidt han er forstått, kan han drive forståelseskontroll. Dersom det skulle vise seg at alter tolker det dit hen at kommunikasjonen ikke ble forstått, er det mulig å forsøke å kommunisere om kommunikasjonen (ibid.). Det er selvsagt ikke slik at man i enhver situasjon har tid eller mulighet til å drive slik forståelseskontroll. Da kan man ved erfaringens hjelp forsøke å bygge opp kommunikasjonen på en slik måte at en forventer å bli forstått. Dette er viktig i for eksempel en lærerrolle, hvor en ikke vil ha mulighet til å drive forståelseskontroll overfor alle elever til enhver tid. Erfaring, planlegging og kjennskap til elevene kan likevel være med å hjelpe læreren slik at han kan innrette undervisningen på en slik måte at han kan forvente, eller øke sannsynligheten for å bli forstått av de fleste elevene i klassen.

Kommunikasjonen kan forstås som en *syntese av de tre seleksjonene*, en *enhet av informasjon, meddelelse og forståelse*, der kommunikasjonen realiseres hvis og når forståelsen kommer i gang. Denne enhet utgjør så forutsetningen for den fjerde seleksjon, som er *godkjenning eller avvísning* av den meddelte meningsreduksjonen, som så avgjør om kommunikasjonen er tilslutningsdyktig videre kommunikasjon.

Luhmann (ibid.: 188) skiller altså mellom hvorvidt man forstår kommunikasjonens seleksjonsmening, som utgjør en del av kommunikasjonens enhet, og hvorvidt denne seleksjonen antas eller forkastes som premiss for egos atferd, med andre ord hvorvidt forståelsen/misforståelsen av handlingen velges som utgangspunkt for egos videre handling, og på denne måten tilslutter seg kommunikasjonen. Kommunikasjonens *fjerde seleksjon* utgjør slik en *tilslutningshandling*, hvor man enten velger å tilslutte seg kommunikasjonen eller forkaste videre tilslutning (ibid.).

Enkeltkommunikasjonens enhet er slik ikke mer enn en *tilslutningsevne*, som gjennom et fjerde valg kan bli til en tilslutningshandling (Luhmann 2000a: 188-189). Det er først gjennom tilslutningshandlingen at kommunikasjonen kan øve innflytelse på sin omverden, og det er først når ego viser sin tilslutning ved å overta kommunikasjonens selektive innhold som premiss for egen atferd, at kommunikasjonen kan anses som vellykket (ibid.: 200). Vellykket kommunikasjon innebærer med andre ord en vellykket seleksjonskobling.

Spørsmålet om hvorvidt kommunikasjonen var vellykket eller ei, viser altså ikke til hvorvidt den tilsvarende noe i omverdenen. Kommunikasjonen er basalt selvrefererende ved at hvert element refererer til seg selv ved å medrelatere deres sammenheng i forhold til de tre nevnte meningshorisontene (ibid.: 185). Hvert element koordinerer altså tre ulike meningsseleksjoner, den sosiale, tidsmessige og saklige meningsdimensjon, som produserer og reproducerer meningens emergente orden. Tredelingen av kommunikasjonen får slik ikke noe omverdenskorrelat. Hvert kommunikasjonselement er slik en selvrefererende ordensdannelse som produseres internt i hvert av de deltakende systemer, men som forsøkes å koordineres opp i mot hverandre, uten at man kan ha mulighet til å rekonstruere hverandres horisonter, og dermed heller ikke møtes i en sammensmeltende (intersubjektiv) forståelse.

Kommunikasjonens enhet, altså enheten av seleksjonene, svarer således ikke til noe i omverdenen, det vil si til verden i seg selv eller henvisningsstrukturens intenderte orden. Kommunikasjonen viser til omverden, men skiller og lukker seg operasjonelt fra den, og består dermed utelukkende av elementer av hendelser som refererer til seg selv ved at et elements sammenheng medrelateres til andre elementer i samme prosess, men som likevel i hver av sine elementer koordinerer tre ulike seleksjoner. Kommunikasjonen virker tvert imot utdifferensierende og systembyggende ved at den produserer tilslutningsmuligheter på grunnlag av egne seleksjoner (ibid.). Kommunikasjon er seleksjon, og det er differansen mellom seleksjonene, og disses iboende reduksjon av kompleksitet, som muliggjør enheten i kommunikasjonen.

En kommunikasjonens enhet er slik et autopoietisk, selvrefererensielt lukket hendelsesforløp bestående av seleksjoner, som verken kan reduseres til et av de deltakende systemene, eller til den meddelte informasjon eller selve meddelelsen i seg selv. Det er riktignok mulig å oppløse kommunikasjonens elementer gjennom stadig analyse, men det er *ikke mulig å komme ned under kommunikasjonens konstitusjonsnivå*. Selv om man kan gå stadig dypere inn i en

kommunikasjonsprosess, vil man aldri komme utenfor kommunikasjonens operative form for enhetsdannelse, som altså er sammensmeltingen av informasjon, meddelelse og forståelse (ibid.: 206). Det vil derfor ikke være mulig å iaktta kommunikasjon direkte, en kan kun slutte seg til den.

Problemet med kommunikasjon er at hver av partene kan kommunisere om det han vil, om alle mulige temaer, på alle mulige måter, og kan reagere på den andres reaksjoner som han vil. Kommunikasjon forutsetter nettopp eksisterende levende vesener med hver sine omverdener og hvert sitt apparat for informasjonsbearbeidelse (Luhmann 2000a: 199). Når ethvert levende vesen i tillegg sorterer og bearbeider det som det persiperer for seg selv, kan det fremstå som temmelig usannsynlig at kommunikasjon som koordinert selektivitet overhodet kan være mulig (ibid.). Blant annet vil det være vanskelig å vite om man har felles interesser med det mennesket man møter. Dette problemet løses imidlertid gjennom samfunnets funksjonssystemer (Luhmann 2000b: 391-392). Hvert funksjonssystem stiller felles språk og felles temaer til rådighet for kommunikasjonen (ibid.).

Funksjonssystemene øker sannsynligheten for at kommunikasjonen skal lykkes ved at hvert funksjonssystem er bygd opp omkring en kode, en binær forskjell. Den deler verden i to, i *inkludasjon* eller *eksklusjon* (ibid.). Den historiske utdifferensieringen har ledet frem til at hvert av samfunnets funksjonssystem skaper en ramme som spesialiserer seg innen en bestemt kode, også kalt *symbolsk generaliserte medier* (Luhmann 2000a: 201-203).

Utdifferensieringen foregår til dels i form av nye funksjonssystemer, men helst i form av utdifferensieringer av subsystemer, institusjoner og organisasjoner, som henviser til de ulike funksjonssystemene (ibid.: 200).

Hvert funksjonssystem, hver institusjon eller hver organisasjon skaper sine egne grenser og dermed sitt eget grunnlag for kommunikasjon ved å skape henvisningsstrukturer som begrenser kontingens og øker sannsynligheten for tilslutningsdyktig kommunikasjon (ibid.). Det begrenser med andre ord kontingens i meningsdimensjonene, ved at mulighetshorisontene innen hver dimensjon vinkles inn mot avgrensninger, avhengig av funksjonssystemets binære kode. Denne avgrensningen er ingen tvang, men det skisserer en felles ramme, som avgrenser både tema, hvem beslutningen omhandler og tidsdimensjonen.

Dersom koden er effektiv, hvilket ikke har noe med sannhet å gjøre, så øker også sannsynligheten for at partene kan kommunisere effektivt. Kommunikasjonens seleksjon kondenseres, slik at kommunikasjonen kan effektiviseres, gjennom funksjonssystemenes symbolsk generaliserte medier (ibid.: 203). De symbolsk generaliserte mediene kompleksitetsreduksjon konstruerer med andre ord begrensninger, som utvider systemets muligheter. Det muliggjør en spesialisering av kommunikasjonsgrunnlaget som gjør det lettere å kommunisere og effektiviserer beslutningene.

### **3.4 Beslutning som organisasjonens operasjon**

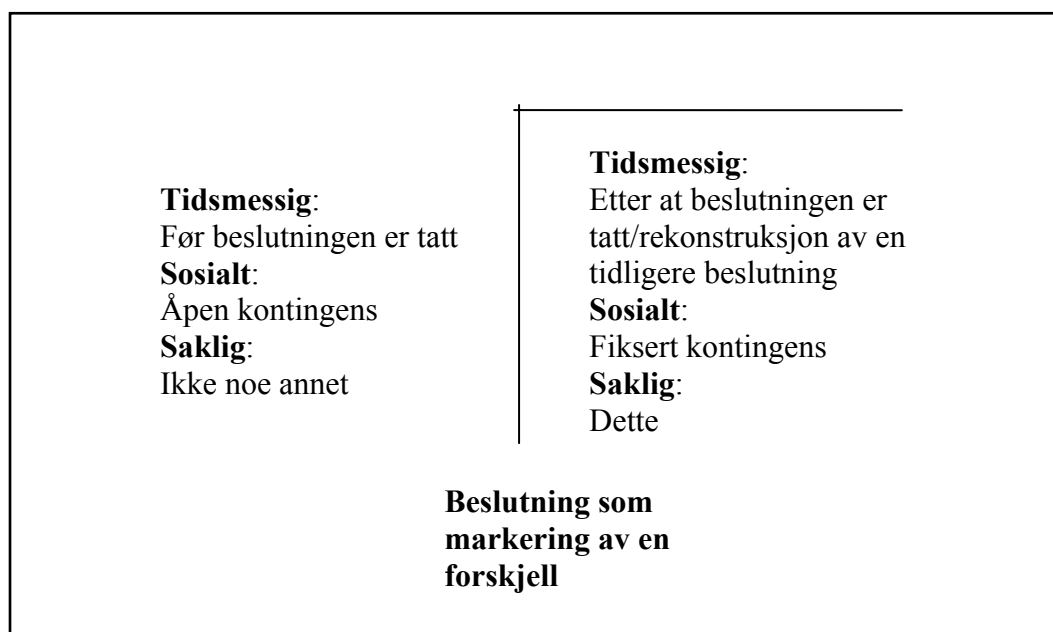
Luhmann (2000a: 37) skiller mellom tre typer sosiale systemer. *Interaksjoner* er sosiale systemer som er avhengige av personers samtidige tilstedeværelse i uformelle sosiale relasjoner, som familie og vennskap. *Organisasjoner* er sosiale systemer som reproducerer seg selv ved hjelp av medlemskapsbetingelser og beslutningskommunikasjon. *Samfunn* består av både interaksjoner og organisasjoner, og defineres som totaliteten av all forventet kommunikasjon.

En organisasjon kan beskrives som et autopoietisk sosialt system som opererer gjennom kommunikasjon (Luhmann 2000b: 59). At den er autopoietisk innebærer at den er operasjonelt lukket og reproducerer seg selv, det vil si sine elementer, strukturer og enhet ut i fra sine egne interne prosesser. Organisasjonen opprettholder med andre ord selv sin grense mot omverden gjennom interne grensedragninger, og skaper slik sine elementer (beslutninger) i nettverket av egne elementer (beslutninger). Elementene i en organisasjon er derfor verken ting eller mennesker. Organisasjonen skaper selv sine elementer, og verken ting eller mennesker er skapt av organisasjonen. Organisasjoner består som andre sosiale systemer av et nettverk av kommunikasjon, nærmere bestemt beslutningskommunikasjon. Organisasjoner oppnår derfor sin operative lukning på bakgrunn av beslutninger (ibid.: 63).

På samme måte som at enhver iaktakelse og kommunikasjon må skapes på bakgrunn av en valgt forskjell, vil også en beslutning skape en forskjell i kommunikasjonen mellom før og etter et valg tema (sak), der "før" er relativ til markeringen av at noe er besluttet (ibid.: 59-60). En beslutning er altså et fikseringspunkt eller et skjæringspunkt i et nettverk av kommunikasjon. Selve beslutningen, skjæringspunktet, er en hendelse som finner sted på et bestemt tidspunkt, selv om det kan være vanskelig å tidfeste en beslutning.



En beslutning dreier seg derfor, *som ved kommunikasjon generelt*, både om å åpne og lukke valgmuligheter. Noe blir valgt fremfor noe annet, og i det muligheter velges bort, åpner nye valgmuligheter seg, en ny mulighetshorisont. Skjæringspunktet i beslutningen er altså tosidig. Det som skjæres bort er med på å befeste at noe annet var mulig, noe annet kunne blitt valgt. I lys av beslutningen, vil tiden ”før beslutningen” derfor fremstå som det punkt hvor det forelå åpne forventninger til hva som er mulige beslutninger (ibid.). Beslutningens ”før” markerer altså det punkt hvor det var mulig å forestille seg mange forskjellige valgte tema for beslutningen. Etter at en beslutning er tatt, framstår fortsatt beslutningen med den samme tredelte mulighetshorisont, i form av den doble kontingens som ligger i både den tidsmessige, den sosiale og den saklige dimensjon. Beslutningen viser seg likevel nå i en fiksert form i forhold til at beslutningen kunne ha blitt truffet annerledes (Andersen 2001: 11). Dermed kan medlemmene si at dette ble besluttet (fiksert kontingens), og ikke noe annet (åpen kontingens), på samme måte som vi kan si at dette ble valgt som informasjon gjennom kommunikasjonen, og ikke noe annet. Beslutningen kan illustreres gjennom figur 3.5:



*Figur 3.5: Beslutning som enheten av en forskjell mellom dette og ikke noe annet.*

Organisasjonen differensierer og lukker seg slik i forhold til sin omverden ved hjelp av beslutninger (Luhmann 2000b: 72). Beslutningskommunikasjon er slik, som all kommunikasjon, enheten av en forskjell, der den ene siden utgjør systemet, mens den andre siden markerer systemets omverden. Organisasjonen beslutter slik seg selv og sin omverden gjennom sine egne beslutninger. Differansen og fikseringen av hva som anses som kontingent

gjentas i alle organisasjonens beslutninger (ibid.). Organisasjonen kan imidlertid ikke beslutte utenfor sine grenser, og enhver beslutning baserer seg på og gjentar derfor organisasjonens differens i forhold til dens omverden (re-entry). På denne måten beslutter organisasjoner sin egen fortid som sin egen kausalbasis (jmf Luhmann 2000a: 80).

Selv om organisasjonen beslutter sin egen *fortid*, vil den aldri kunne komme til noen endelig bestemmelse om sin *fremtid*. På samme måte som ved kommunikasjon for øvrig, kan heller ikke en beslutning komme frem til en endelig bestemmelse, for eksempel i henhold til ett individs bestemmelse ved ett bestemt tidspunkt. En beslutning vil alltid være enheten av tre seleksjoner; informasjon, meddelelse og forståelse, der hver av dem følges med en tredelt meningshorisont som ikke kan bestemmes endelig, nettopp på grunn av at beslutningen ikke kan reduseres til en av disse dimensjonene (Luhmann 2000b: 142). Når en organisasjon beslutter sin egen fortid, men ikke sin fremtid, innebærer det at de fremtidige beslutningene alltid vil ligge åpne, både saklig og sosialt. En beslutning refererer til fortiden ut i fra den meningshorisont som saklig og sosialt kan knyttes til denne fortiden. Hvordan en nyaktualisering av denne fortiden aktualiseres gjennom nye saklige henvisninger (dette og ikke noe annet), og hvordan disse velges og forstås (fikserer forventninger), vil alltid være kontingent. Hvordan en beslutning besluttes kan kun tematiseres i ettertid, men da som en re-entry, det vil si som en ny aktualisering og dermed en ny beslutning. På samme måte som at en observasjon alltid må observeres med en ny observasjon, vil det alltid behøves en ny beslutning for å bekrefte en beslutning. Beslutninger bestemmes med andre ord ikke av den handlende (ibid.), det som gjerne blir kalt beslutningstakeren (se for eksempel March 1994). Beslutningen fikserer hva som anses som kontingent, men den kan ikke lukke kontingens.

Figur 3.5 illustrerer hvordan beslutningsprosessen fikserer hva som anses som kontingent på bakgrunn av et todelt tidsdimensjon. Den ene siden forestiller de saklige mulighetene og dermed de åpne sosiale forventningene *før* beslutningen tas, og den andre siden representerer fiksering av sosiale forventninger og tilslutningsmuligheter av sakens henvisningsstrukturer *etter* at beslutningen er tatt. Selve beslutningen er et fikseringspunkt som holder kommunikasjonen sammen. Beslutninger vil slik alltid treffes bakfra, det skal med andre ord *alltid en ny beslutning til for å beslutte at noe er besluttet*. Dette er beslutningens paradoks, og dermed også styringens paradoks (Luhmann 2000b: 125-126; 132-133). Det er ikke mulig å komme frem til en endelig beslutning.

Som andre sosiale systemer bygger også en organisasjon på en emergent orden som konstrueres og rekonstrueres på bakgrunn av hvert elements henvisning til den tredelte meningsformens henvisningsstruktur. Organisasjonen, i form av dens selvreferensielle beslutningsenheter, er derfor en emergent orden som løpende må velge sin neste tilstand. En organisasjon vil aldri kunne komme i direkte kontakt med sin omverden, og kan derfor ikke orientere seg direkte etter hva som foregår i omverdenen. Enhver iakttagelse, og dermed også enhver beslutning, må basere seg på paradokset om at det iaktatte ikke er iakttakbart (ibid.: 127). I det noe iakttas, markeres en differens som gjør at det iaktatte ikke lenger er iakttakbart i seg selv. Selve iakttagelsen baseres med andre ord på en ”blind spot”, og denne utgjør iakttagelsens paradoks. Samtidig er dette paradokset forutsetningen for enhver observasjon eller beslutning, nettopp fordi det bidrar til at systemet kan skille seg selv fra sin omverden, og på denne måten blir i stand til å observere omverdenen (ibid.: 129). Iakttagelsen orienterer seg derfor kun etter omverdenen som en systemintern fremmedreferanse (ibid.: 128). Denne avstand til omverden gir organisasjonen en viktig frihet ved at den ikke kan tvinges til å reagere på noe i dens omverden. Det skaper imidlertid samtidig en usikkerhet knyttet til det å måtte konstruere sitt eget bilde av sin omverden.

## **Beslutningens paradokser**

Alle sosiale systemer eksisterer og opererer som her beskrevet på bakgrunn av et paradoks:

The world thus variously observed remains, nevertheless, the same world, and therefore we have a paradox. An observer, then, is supposed to decide whether something is natural and artificial, necessary or contingent. But who can observe the observer (as necessary for this decision) and the decision (as contingent for the observer)? (Luhmann 2002: 79).

Paradoksale observasjoner innebærer med andre ord at vi observerer i en form, og at enhver ny observasjon krever at det trekkes opp en ny form. Det paradoksale ligger i at observasjon av rammer ikke kan bestemmes endelig, enten det er ut i fra forhold ved verden i seg selv eller sannhet. Observasjon av en ramme vil kreve et medium som kan observere begge sider av en hvilken som helst observasjonsramme. Verden i seg selv, uten innramming, vil derfor være utilgjengelig som enhet (ibid.: 82). Den operativt produserte grensen mot omverden, som rammer inn og produserer systemet ved å skille det fra omverdenen, blir markert internt i systemet ved hjelp av forskjellen mellom selv- og fremmedreferanse (Luhmann 2000b: 222). Dette skjer ikke på hvilken som helst måte, men følger en evolusjonær utviklingslinje, der en hver ny iakttagelse trekker frem nye forskjeller, basert på tidligere forskjeller. Det er dermed kun organisasjonen selv, som internt gjør det mulig å fremstille seg selv og sin omverden (ibid.).

Den interne lukkingen i forhold til iakttakelse og forståelse, knytter seg til at sosiale systemer ikke har noen mulighet til å se forskjellen mellom selv- og fremmedreferanse som en enhet. Iakttakelsesformen gir ikke den nødvendige gjennomsiktighet til å se formens enhet, og iakttakeren har ikke mulighet til å bevege seg frem og tilbake i tid (ibid.: 237). En kan ikke både kjenne til det som har hendt, og som en derfor kjenner, og det som etterfølger, det man kan ha innflytelse overfor (ibid.). Enhver iakttakelse leder til en forandring i systemet, og denne forandring er ikke reversibel. Nye grenser vil trekkes, og enhver ny iakttakelse vil være en annen enn de forrige. I det noe fraskilles, fraskilles samtidig noe mer, det vil si det som kunne vært mulig dersom det fraskilte ble markert som aktuelt. Dette gjelder ikke bare i den umiddelbare omverden, men også i systemet selv. All bevegelse i tid skjer derfor suksessivt.

En beslutning er også irreversibel. I det øyeblikket en forskjell markeres, vil noe utelates fremfor det som gjøres aktuelt. En revers tilbake vil kreve en ny forskjell, og denne vil aldri kunne frembringe nøyaktig samme systemtilstand. Iakttakelsens og dermed også beslutningens seleksjonsmuligheter skjer dermed suksessivt og simultant. Det er kun på den måten systemet kan kombinere tempo og kompleksitet, hvilket innebærer at systemets håndtering av kompleksitet krever markering av en forskjell. På grunn av at markeringen av forskjellen skjer simultant med selve iakttakelsen eller beslutningen, så mister systemene muligheten til å kontrollere hverandre vekselvis (ibid.). Systemene vil utelukkende kunne operere ut i fra sin form. Enten det er snakk og selv- eller fremmedreferanse, vil det nødvendigvis være systemets egen iakttakelse av denne referansen (ibid.).

Når en beslutning er besluttet av en beslutningstaker, vet han derfor ingenting om hvordan beslutningen mottas av en beslutningsmottaker. Den såkalte beslutningstakeren må benytte seg av sin oscillering mellom selv- og fremmedreferanse, for på denne måten å danne seg et bilde av mottakelsen. Det vil imidlertid uansett måtte forbli hans egen konstruksjon av mottakelsen. På samme måte kan ikke den såkalte mottakeren vite hva beslutningstakeren egentlig besluttet, mottakeren må derfor, på bakgrunn av sin oscillering mellom selv- og fremmedreferanse, beslutte en ny beslutning om den mottatte beslutning. Ego og alter kan aldri smelte sammen i sine horisonter, hvilket leder til beslutningens sosiale paradoks. En beslutning kan ikke besluttes en gang for alle, det vil alltid kreve en ny beslutning for å beslutte hvorvidt og hvordan noe ble besluttet (ibid.: 133).

For å gå nærmere inn på dette grunnleggende paradokset ved enhver observasjon, og dermed også ved enhver beslutning, kan vi se nærmere på observasjons- eller beslutningsrammens medium. Kravet til dette mediet må være at det ikke begrenser muligheten for å følge den stadige rekonstruksjon av paradoksale beslutninger (Luhmann 2002: 83). Mening kan da verken forstås ut i fra den logiske empirismens kriterier, eller ut i fra subjektive kriterier (ibid.). Førstnevnte vil ikke ha begreper om innramming av observasjoner, mens sistnevnte vil begrenses innenfor den subjektive rammen, og ekskludere umarkerte muligheter (ibid.). Ingen av disse oppfyller med andre ord kriteriene om et meningsmedium som gir tilgang til begge sider av enhver ramme.

Gjennom meningsmediet markeres en ramme, en forskjell mellom en innside og en utside. Meningsformen vil aldri kunne avgrenses enten til innsiden eller til utsiden, men vil alltid markere *forskjellen* mellom beslutningsrammens to sider. Som tidligere beskrevet kan mening dekomponeres inn i tre meningsdimensjoner, en saksdimensjon, en tidsdimensjon og en sosialdimensjon (Luhmann 2000a: 115). Hver av disse dimensjonene er komponert av en differanse, og denne vil alltid kreve en ny differanse for å observere den første differansen. Det paradoksale ved enhver beslutning vil med denne bakgrunn kunne dekomponeres i tre paradokser, og disse må altså organisasjonen forholde seg til ved enhver beslutningsgang.

Det første paradoks består i *tvangen til frihet*, det vil si at det kun kan besluttes omkring de spørsmål som prinsipielt er ubesluttelige (Andersen 2001: 12). En beslutning kan aldri komme frem til en endelig bestemmelse. Dersom det gjennom en saklig analyse er mulig å komme frem til bare et resultat, så er det ikke tale om et valg eller en beslutning, men en kalkulasjon (ibid.). Teorier om rent rasjonelle beslutninger omhandler i et slikt perspektiv ikke beslutninger, men kalkulasjoner, og kommunikasjon kan ikke kalkuleres (ibid.). Med tanke på at enhver iakttakelse må forholde seg til en dobbel kontingens, vil beslutningskommunikasjon nødvendigvis innebære en valgfrihet som ikke kan analyseres bort. Dette paradokset kan derfor benevnes som *det saklige paradoks*, og henviser til meningsformens doble horisonter, i denne sammenheng til saksdimensjonen. Beslutningens saklige resultater kan alltid tematiseres på andre måter. Ikke minst gjelder dette også kommunikasjon i utdanningssystemet. Hvordan en lærer for eksempel velger å forstå målene i en læreplan avhenger av hvilken spesifikk situasjon denne læreren har å knytte målene til, og selvsagt en rekke andre forhold som er verken kan predikeres eller kontrolleres. *Lærerens saklige henvisningsstrukturer i forhold til valg som skal tas i henhold til undervisningspraksis vil*

*mest sannsynlig aktualisere andre muligheter enn for eksempel en lærebokforfatters saklige henvisningsstrukturer i forhold til valg som skal tas i henhold til skrivningen av læreboken.*

Det andre beslutningsparadoks består i at det som gjør en beslutning til en beslutning, er den kommunikative markeringen av at beslutningen er gjennomført (ibid.: 13). Selv om beslutninger virker avgrensende/fikserende på *forventninger til fremtiden*, så bestemmer de ikke fremtiden. *Beslutningen blir alltid truffet bakover* (ibid.: 12). Det er den nye kommunikasjonen som knytter seg til tidligere kommunikasjon, som avgjør hva som kan regnes som en beslutning (ibid.). Det er med andre ord tilslutningshandlingen som avgjør hva som skal markeres som aktuelt. Siden kommunikasjon nødvendigvis følges av flere tilslutningsmuligheter, så kan ikke beslutningen selv avgjøre hvorvidt den er besluttet. Dette avgjøres i etterkant, av senere beslutninger (ibid.). Det er først når en beslutning er mottatt og forstått av en beslutningsmottaker, at det kan avgjøres om den faktisk ble besluttet, det vil si om den virket fikserende på beslutningsmottakerens forventninger. Dette paradokset kan benevnes som det *tidsmessige paradokset*, og henviser til meningsformens doble horisonter, i dette tilfellet til den tidsmessige multiple konstitueringen av beslutningen. Det er ikke mulig å holde fast i nåtiden uten at fremtiden kontinuerlig oppleves som å bevege seg over i fortid. På samme måte vil det heller ikke være mulig å holde på en beslutning som endelig besluttet, uten at den føyer seg inn i en beslutningsrekke hvor nye beslutninger henviser til tidligere gjennom meningens henvisningsstruktur.

En lærer vil slik ikke kunne beslutte noe som endelig besluttet, det ville kreve at han kan holde på "nuet" ved å gå mer og mer inn på en og samme differanse. Enhver ny differanse markerer imidlertid en forskjell i tid, og således nye henvisningsstrukturer. Læreren kan derfor ikke lese kommunikasjonens nåværende tilstand. I det øyeblikket læreren iakttar kommunikasjonen, gjøres det ut i fra skillet mellom beslutningens før og etter. Læreren kan derfor ikke prøve ut hvordan ut ulike alternativer før konsekvensene inntreffer. Den kanskje viktigste oppgaven en lærer har, er derfor å gjøre kommunikasjonen tilkoblingsmulig ved å føye den inn i en rekke av mest mulig tydelig henvisningsstruktur, det vil si en struktur som fikserer kontingens ved å forsøke både å begrense og å synliggjøre sine henvisningshorisonter gjennom tematisering av tidligere beslutninger og forventninger om fremtidige beslutninger. Henvisningshorisont og tilslutningsmuligheter kan slik bli et kommunikasjons- og beslutningstema i seg selv.

Det tredje beslutningsparadoks innebærer at selv om en ny beslutning kan beslutte hvorvidt den tidligere beslutning faktisk ble besluttet, så behøves det en ny beslutning for å beslutte hvorvidt også denne nye beslutningen ble besluttet (Andersen 2001: 13). Det er en beslutning i seg selv å bestemme hvorvidt en sosial forventning er fiksert. En beslutning om hva som gjør en beslutning til en beslutning er med andre ord også en beslutning som må avgjøres i en etterfølgende beslutning når det gjelder hvorvidt beslutningen ble besluttet (ibid.). Dette paradokset kan benevnes som det *sosiale beslutningsparadokset*, og henviser til meningsformens doble horisonter, i dette tilfellet til den sosiale multiple konstitueringen av beslutningen. Alter og ego kan aldri smelte sammen i sine selvrefererende meningshorisonter, og vil derfor aldri kunne komme frem til en endelig bestemmelse om noe er forstått slik det var ment at det skulle forstått, eller om en beslutning har rammet slik det var ment at den skulle ramme. En lærer vil således heller aldri vite hvorvidt en elev faktisk har lært det læreren forsøkte å lære eleven. Læreren og eleven kan samtale om dette, men de vil aldri komme frem til noen endelig forsikring om at noe er lært slik det skulle bli lært. En helt sentral rolle for læreren er derfor å få eleven aktivt med (som omverden) i kommunikasjonen, og slik etterprøve elevens forståelse, selv om det paradoksale med andre ord er at forståelsen er ukontrollerbar.

En utdanningsreform vil heller aldri kunne bestemmes endelig, verken ut i fra intensjoner, hvordan den er utformet eller hvordan den er gjennomført. Dens forløp vil derfor være preget av en høy grad av usikkerhet. For at en reform skal stabilisere forventninger er den avhengig av at den fikserer beslutningers kontingens, både tidsmessig, sosialt og saklig. Disse henvisningsstrukturene kan ikke forstås separat, men er knyttet tett sammen. Hvordan beslutningene følges opp, avhenger av hvordan de velges å forstås. En reform er ikke betydningsfull før en lærer beslutter at den er det, hvilket igjen krever nye beslutninger fra elevene som følger opp lærerens beslutninger. Resultatene kan dermed ikke tilskrives en enkelt person, en enkelt beslutningstaker, for hvordan andre igjen velger å følge opp beslutningen kan ikke nødvendigvis tilskrives beslutningstakeren. Beslutningsparadoksene leder derfor til at det blir vanskelig å fordele ansvar og tilskrive årsaker.

*En reform vil ut i fra et slikt perspektiv ikke være annet enn en del av en pågående beslutningsprosess, og det vil derfor ikke være mulig å iaktta hva som ligger i reformen som enhet, eller treffe den "riktige" rasjonelle beslutning som leder til at reformen gjennomføres.*

## Beslutning av beslutningspremisser

Uforutsigbarheten kan som vist forklares i enhver beslutnings ubestemmelige meningsdimensjoner. Beslutninger tas ikke bare på bakgrunn av en seleksjon, det er alltid en trippel konstitusjon av horisont. Enhver kommunikasjon, og derfor også enhver beslutning, vil kreve fiksering av hva som anses som kontingent, både i forhold til sosiale, tidsmessige og saklige forhold (se for eksempel Luhmann 2000a: 115-122). Siden disse nødvendigvis må konstitueres på ny, i hvert element av beslutningen, vil det ikke være mulig å avgjøre verken meningshorisontens enhet eller beslutningens enhet (ibid.). Beslutningen må derfor anses som uforutsigbar, uberegnelig og total ustabil. Hva består da organisasjonen egentlig av? En beslutning som ikke egentlig er en beslutning og som krever nye beslutninger, som igjen vil kreve nye beslutninger, og så videre.

Kommunikasjonen i organisasjoner må holdes i gang ved å unngå konfrontasjon med sine egne paradokser. Hva en organisasjon består av må derfor ses som helt avhengig av hvordan organisasjonen makter å skape et *tilsynelatende* beslutningsgrunnlag gjennom avparadokserende operasjoner. Forvirringen som oppstår som følge av slike paradokser kan med andre ord begrenses ved å beslutte *beslutningspremisser* (Luhmann 2000b: 237). Ved å konstituere beslutningspremisser, unngår organisasjonen selvblokkering ved å måtte starte på nytt grunnlag ved hver eneste beslutning (ibid.).

Beslutningspremisser rammer inn organisasjonens elementer og forenkler dermed beslutningskonteksten (ibid.: 238). Ved å begrense beslutningshorisonten danner organisasjonen grunnlaget for utvidelsen av sin horisont. Effektive beslutningspremisser effektiviserer beslutningstakingen og øker således organisasjonens horisont ytterligere (ibid.: 237). I stedet for å behandle en masse unødvendig støy, kan den pensle alle krefter, all konsentrasjon, på de oppgaver som er spesifikt knyttet til, og derfor viktige for organisasjonens formål (ibid.: 239).

Selv om det ikke bidrar til å løse paradoksene, som nettopp er en forutsetning for at organisasjonen kan eksistere og beslutte, så bidrar premissene til at organisasjonen kan håndtere paradoksene slik at de ikke dukker synlig opp som paradokser og dermed skaper tvil om egen kode eller form (ibid.: 237). Uten premissene vil beslutningene surre rundt sin egen akse, og aldri komme videre, nettopp fordi enhver beslutning ikke vil virke besluttbar.



Gjennom å beslutte beslutningspremisser kan organisasjonen bygge opp en kjede av beslutninger som holdes sammen av stadig nye beslutninger. På den måten stabiliserer organisasjonen usikkerheten overfor nye beslutninger, og den utvikler en ordnet kompleksitet (ibid.). For eksempel trengs det stadige beslutninger omkring organisasjonens program og mål, slik at medlemmene vet hva de har å forholde seg til, noe som kan stabilisere forventninger til fremtidige beslutninger, både i henhold til tidsmessige, sosiale og saklige henvisningsstrukturer.

Luhmann (2003: 41) knytter denne ordnede kompleksitet til begrepet *redundans*. Når organisasjonen ordner sin kompleksitet ved å beslutte beslutningspremisser som gjør fremtidige beslutninger mer forutsigbare, har organisasjonen samtidig økt sin redundans (ibid.). Redundansen synker når organisasjonen ikke bidrar til annet enn mindre og mindre innsikt i hva som er besluttet tidligere og hva som kan forventes av fremtidige beslutninger (ibid.). For hver beslutning som tas, økes i dette tilfellet beslutningenes kontingens, og redundansen synker. Faren for at denne situasjonen oppstår øker når det er stor variasjon i organisasjonens beslutningsgrunnlag (ibid.: 41-47).

Støy og forstyrrelser i organisasjonens omverden, for eksempel krav om endringer i organisasjonen, kan lede til at organisasjonen sammenfatter sine strukturer ytterligere, og med dette øker redundansen (ibid.: 42-44). Press fra omverden kan oppleves som truende støy som forårsaker at systemet holder ekstra godt fast ved sine strukturer. Systemet kan imidlertid også reagere motsatt på turbulens og strukturelle endringer i omverden, da ved å tillate større variasjon i beslutningstakingen (ibid.). Redundansen vil synke, og det blir vanskeligere å forutsi fremtidige beslutninger i organisasjonen.

Ved hjelp av *kondensering*, det vil si sammenfatning av organisasjonens beslutningsmekanismer, øker organisasjonen sin redundans (ibid.: 45). Kondenseringen skjer ved å treffe beslutninger om premisser som beslutningstakerne må forholde seg til når de treffer beslutninger på vegne av organisasjonen, i form av det mandat de er gitt i form av sin *stilling*. På denne måten vil organisasjonen skape seg selv gjennom beslutninger, innbefattet hva en beslutning innebærer, eller hva det vil si at noe er en beslutning. Organisasjonens autopoiesis ligger dermed i at organisasjonen skapes og emergerer gjennom en

selvproduserende og selvorganiserende beslutningsprosess, på bakgrunn av at beslutningen som systemets skapende operasjon også skaper seg selv i form av sine premisser.

Hva som gjør et beslutningspremiss til et beslutningspremiss er derfor et åpent spørsmål som bare organisasjonen selv kan avgjøre, og som varierer fra organisasjon til organisasjon og som til en viss grad også forandres i forhold til de historiske mulighetsbetingelser i form av den semantikk som beslutningskommunikasjonen kan stille til rådighet (Luhmann 2000b: 237). I utgangspunktet er det en paradoksal operasjon og skulle velge et grunnlag for en beslutning. Henvisning til grunnlaget for grunnlaget vil lede til en uendelig kjede av henvisninger, siden grunnlaget for en beslutning ikke kan være en del av beslutningen selv, og samtidig må romme en vis vilkårlighet (Thyssen 2002: 86). For å kanalisere fortsatt kommunikasjon og unngå handlingslammelse i organisasjonen, må den skape en dagsorden som inneholder både de nødvendige forenklinger og de nødvendige motiver (ibid.). Ved å beslutte seg selv og skape og stabilisere forventninger som er robuste nok til at medlemmene kan regne med dem, kan organisasjonen skape det nødvendige premissgrunnlaget som skal til for å avparadoksere beslutningsgangen og overkomme den vilkårlighet medlemmene står overfor ved ethvert beslutningsvalg. Beslutningsgrunnlaget danner samtidig grunnlaget for organisasjonens refleksivitet ved at det beslutter hvordan og når det skal treffes beslutninger. Dette skaper et press mot beslutningene og øker sjansen for at fristelsen til passivitet overvinnes (ibid.: 24). Beslutningsgrunnlaget skal også forsyne beslutningstakerne med kriterier for hva som er gode og hva som er dårlige beslutninger (ibid.: 83).

Et viktig beslutningspremiss er altså å skape programmer som knytter ulike biter av kommunikasjon sammen slik at det besluttes en kontekst, en avgrenset meningshorisont som danner et grunnlag for videre beslutninger, slik at beslutningenes redundans øker. Det vil innebære klare instruksjoner, oppgavefordeling og liknende. Et annet mulig beslutningspremiss er å opprette kommunikasjonskanaler som *kanaliserer organisasjonens kommunikasjon* (Luhmann 2003: 46; Luhmann 2000b: 225). Organisasjonen trenger å utvikle ulike strategier for å få kanalisert beslutningsinformasjon rundt til organisasjonens medlemmer. En kan ikke uten videre anta at medlemmene oppfatter beslutningene på en effektiv og hensiktsmessig måte. Luhmann (2003: 46) anbefaler da at en har kjennskap til hvordan de ulike medlemmene arbeider, for så å kanalisere informasjonen på en spesifikk måte, rettet mot hvordan medlemmene tar sine beslutninger.

Forholdet mellom premissene og de beslutninger som treffes i organisasjonen vil selvsagt bare være løst koblet og må ikke ses i et logisk eller kausalt forhold (Luhmann 2000b: 223). Uansett hvor mange premisser en legger til grunn, så vil det aldri være mulig å kjenne alle konsekvenser av en beslutning. Beslutningen kan ikke deduseres ut i fra premisset, og premisset kan dermed heller ikke være årsaken til beslutningen (ibid.). Denne løse koblingen ligger til grunn både mellom beslutningspremisser og beslutninger og beslutninger i mellom. En ny beslutning kan ikke deduseres fra en tidligere beslutning, og en beslutning kan ikke bestemmes som årsak til en annen beslutning. Beslutningspremissene kan derfor, i likhet med beslutningskommunikasjon generelt, ikke levere fullt ut spesifiserte beslutninger. Likevel forsøker systemet selv å fremstille det som om beslutningsgrunnlaget er så tett koblet med organisasjonens øvrige beslutninger at det er mulig å styre, planlegge og kontrollere resultatene.

### **3.5 Skoleorganisasjonens beslutningspremisses**

Med tanke på beslutningers frihet og valg, vil enhver beslutningstaker i utdanningssystemet, som i andre organisasjoner, måtte legitimere sine valg. Noe av dette legitimeringsbehovet kan fylles ved å desentralisere ansvaret til det enkelte medlem i organisasjonen, til den enkelte beslutningstaker (Luhmann 2003: 46). Dette blir et ansvar som er plassert i form av stillinger, med mandat knyttet opp mot stillingen. Mens læreplanen danner en programmatisk ramme for skolens beslutningsgrunnlag og visjon, så blir mye av ansvaret for å realisere dette grunnlaget lagt til skoleeiere, skoleledere og lærere. Selv om enkelte deler av elevenes kunnskaper er målbare, vil dette være organisasjonens konstruksjon av elevens kunnskap, og vil aldri henvise direkte til elevens samlede, helhetlige kunnskap. Ikke engang eleven selv kan fullt ut kjenne sin kunnskap eller sin dannelse som helhet. Selv innholdet og oppbygningen av hva som ligger i kunnskapsbegrepet vil være skolens interne oppbygning. Disse konstruksjonene av kunnskapsforhold vil ikke si noe om de læringsprosesser som har funnet sted hos elevene. Psykiske systemer er lukket både for andre psykiske systemer og for kommunikasjonssystemer (se for eksempel Luhmann 2002: 169), og det vil dermed aldri være mulig å kjenne verken utgangspunktet for en lærings situasjon eller resultatet av læringsprosessen som bevissthetsoperasjon.

Elevenes læringsprosess, som bevissthetsoperasjon, vil være en del av elevene som psykiske systemer (jamfør Luhmann 2002: 169; Luhmann 2000a: 309). Skole og undervisning er sosiale systemer som er basert på kommunikasjon som operasjonsform. Siden elevene som

psykiske systemer aldri vil inngå som del av, men utelukkende som en del av undervisningens og skoleorganisasjonens omverden, vil elevenes tanker, følelser eller intensjoner heller aldri komme til syne som tanker, følelser eller intensjoner. De kan *omdannes* til kommunikasjon, men da er det ikke lengre snakk om elevenes handlinger eller psykiske operasjoner, men en kommunikasjonsenhet som produserer og reproduserer seg selv, uavhengig av den enkelte lærer og elevs intensjoner. Det mest nærliggende skolen kan iaktta er en refleksiv selviaktakelse av de beslutninger som er truffet, for eksempel av selve undervisningsprosessen som en kommunikativ hendelse. Å presentere testresultater som kontroll av de kommunikative prosesser kan ikke være noe annet enn et foretak som kan plassere ansvar og risiko. Det er avgjørende for skolens legitimitet at dens formål og aktiviteter kan *fremstilles* som målbare og til dels kontrollerbare, blant annet for å ansvarliggjøre dens medlemmer og skape press mot de beslutninger de tar. Dette er et uttrykk for et *sosialt beslutningspremiss*, alters forståelse fremstilles som målbar og kontrollerbar og som grunnlag for videre handling.

Selv om beslutningspremissene ikke kan styre og kontrollere skolens beslutninger, så kan de altså legges til grunn for styring, og legitimere styring (se for eksempel Luhmann 2000b: 231). De får sin sentrale funksjon ved å forenkle og spesifisere beslutningsgangen, det vil si øke skolens redundans. Tester og testresultater er et eksempel på en kraftig forenkling av beslutningsgangen, hvor det ubesluttelige fremstilles som besluttelig, og hvor det som i utgangspunktet ikke er legitimerbart, fordi årsaksforholdet aldri vil kunne forklares kausalt, vil fremstilles som legitimerbart gjennom testresultater. Beslutningspremissenes sentrale hensikt er derfor å redusere usikkerheten ved beslutningstaking, og samtidig utvikle organisasjonens "hukommelse", det vil si at den ved hjelp av beslutningspremisses skaper en form som behandler usikkerhet og skaper en historie (som også kan kalles en beslutningshistorie, jamfør Luhmann 2000b: 223). Ved å fastlegge premisser for ennå ukjente beslutninger, kan organisasjonen avgrense forventninger til fremtiden, og gjennom denne avgrensningen utvide sin rekkevidde (ibid.). Dette er et eksempel på et *tidsmessig beslutningspremiss*. Historien fremstilles i en beslutningsrekke der *nye beslutninger forklares som et resultat av tidligere beslutninger*, for eksempel ved at et testresultat tilskrives undervisningens beslutninger.

Skolen, med både allmenndannende og samfunnsnyttige formål, kan i utgangspunktet velge mellom et uoverskuelig antall mulige mål, innhold og fremgangsmåter. De informasjons- og

fremstillingsvalg som er tatt for skolen er i utgangspunktet forsynt med en uendelig kontingens, og dermed lav redundans. Skolen har imidlertid opparbeidet seg en ramme, et beslutningsgrunnlag, som fikserer kontingens. Denne rammen opparbeides og vedlikeholdes ved at skolen treffer stadige beslutninger omkring hva som skal gjelde som premisser for dens beslutninger. Dette er et eksempel på saklige beslutningspremisser. Programrammer fikserer forventninger til beslutningenes saklige tema, hva undervisningen skal omhandle fremstår som ”besluttet”.

Det mest synlige beslutningspremisset er gjerne organisasjonens *programmer* (Luhmann 2003: 45; Luhmann 2000b: 225). Disse bidrar med mål og retningslinjer for å planlegge og å bedømme en beslutning. Redundansen er høy når kjennskap til programmet kan lede en frem mot den ”riktige” beslutning, der hva som anses som riktig henviser til programmet.

Organisasjonen vil da gjerne oppfatte den programmerte korrekthet som det rasjonelle for organisasjonen (ibid.). Læreplaner kan beskrives som skolens sentrale program, og dermed som skolens sentrale og mest synlige beslutningspremiss. Dette viser seg blant annet ved at læreplanen ikke bare har mandat som endringskaper. En kanskje enda viktigere funksjon som beslutningsprogram, er å stabilisere skolens behov for stadige beslutninger omkring oppgave og funksjon. Som program, med rolle som selviakttagende kommentator av det som oppfattes som nedfelt praksis, kan læreplanen skape den nødvendige kontinuitet i skolens beslutninger, og samtidig øke beslutningenes kompleksitetsgrunnlag ved å stabilisere forventninger til fremtidige beslutninger.

Programmene kan være satt sammen som målorienterte, og de kan sikte mot bestemte definerte mål eller output. De kan også være mer prosessorienterte, ved å sette grenser for beslutninger i form av input, det vil si å definere handlinger/beslutninger mer enn de ønskede resultater av beslutningene (Luhmann 2003: 45; Luhmann 2000b: 261). Prosessprogrammene setter først og fremst premisser i henhold til betingelser og konsekvenser for organisasjonens beslutninger, mens målprogrammer først og fremst setter premisser i henhold til mål og midler (Luhmann 2000s: 261). I norsk tradisjon har læreplanen tradisjonelt fremstått som et prosessorientert program, selv om L97 har beveget seg i retning mot målorienterte programpremisser.

Ved siden av programmer fremhever Luhmann (ibid.: 46) *kommunikasjonskanaler* som et viktig beslutningspremiss. De skal først og fremst *kanalisere informasjon* til organisasjonens

medlemmer. Dette kan fremstå som en hierarkisk form, som kan knyttes fra topp til bunn. I de fleste tilfeller går imidlertid kommunikasjonen begge veier, og med utdifferensierte systemer innad i organisasjonen, vil hvert delsystem nødvendigvis operere på bakgrunn av sin forståelse av informasjonen. Hvor klart kanalisert informasjonen, for eksempel stillingsinstruksene, fremtrer for organisasjonens personale, avgjør organisasjonens redundans. Dersom det er knyttet høy kontingens til beslutningspremissene, er redundansen lav (ibid.: 47). Ved å knytte premissene og kommunikasjonskanalene tettere til mandat og stillingsinstrukser, kan systemet øke sin redundans. Dess klarere mandat, jo høyere redundans. Program og kommunikasjonskanaler kondenserer slik kommunikasjon gjennom kondisjonering av en persons atferd og handlinger på basis av roller knyttet opp mot et mandat. Derfor vil beslutninger omkring sosiale forhold, som stillinger, og sak, som mandat og oppgaver knyttet til stillingen, også fungere som et beslutningspremiss, avledet av program og tett knyttet til kanaliseringen av dette programmet.

Disse beslutningspremissene kan til sammen heve kontrollen over beslutningsgangen i skolen, og derav også redundansen. Den systeminterne usikkerheten reduseres ved at premissene danner en form som reduserer beslutningsmuligheter (Luhmann 2000b: 224). Formen utelater noe til fordel for noe annet. Nye beslutninger bygger videre på denne formen, slik at skolen skaper en historie og en kontinuitet i beslutningsgangen og på denne måten sikrer en beslutningskjede som igjen stabiliserer forventninger og reduserer muligheter og usikkerhet til fremtidige beslutninger. Det er slik skolen som kan utvikle en egen kultur. Selv om det ikke er mulig å fastlegge fremtidige beslutninger gjennom premissene, er det mulig å fokusere kommunikasjonen i en retning og bygge videre på samme form (ibid.). Gjennom denne kjede og form, som er utviklet uten annet enn dens selvrefererende omverdenskontakt (fremmedreferens), utvikler skolen sin egen individualitet, sin kultur.

Denne kultur skapes ved at skolens beslutninger tas i et rekursivt nettverk av tidligere beslutninger. Dens premisser, som for eksempel program og personale, vil derfor måtte velges i henhold til skolens egen beslutningshistorie. Endringer i beslutningspremisseser må skje i forhold til beslutningshistoriens kontinuitet. Selvsagt foregår det for eksempel kognisjon eller andre operasjoner i organisasjonens omverden som vil virke inn på beslutninger, men systemet produserer og reproducerer seg selv utelukkende gjennom beslutninger (ibid.: 228).

## Læreplanen som beslutningsprogram

Læreplanen besluttes slik sett ikke utenfor skolen. Den besluttes som et premiss i en rekursiv og operativt lukket prosess. Det vil si at den viser tilbake på seg selv og det som faktisk tas av beslutninger i skolen, og det man ut i fra disse kan forvente seg av beslutningsmuligheter i fremtiden. Et beslutningspremiss er slik kun et premiss så lenge det besluttes som premiss i organisasjonens beslutningsprosess. Læreplanen er således kun det premisset for skolepraksis som lærerne beslutter den som. Hvordan den blir brukt avgjøres ut i fra praksisfeltets pendling mellom selv- og fremmedreferanse, som igjen må ses i forhold til feltets rekursive og operativt lukkede prosess.

På denne måten kan det ikke forventes at læreplanen først og fremst skal fungere som en endringsskaper av skolens praksis. Læreplanen kan levere en kommentar<sup>8</sup> til skolens situasjon og det bilde den selv produserer av den verden den anser seg som en del av og som den derav knytter sine fremtidsforventninger til. Kommentaren til seg selv og sin omverden, enten det gjelder samfunnet for øvrig eller elevenes krav, endringer og behov, skapes i en kombinasjon av selv- og fremmedreferanse, alt skapt innenfor skolepraksisens egne markerte grenser mot omverden. Læreplanen som dokument er i utgangspunktet skrevet og besluttet som program av organisasjonens politiske og administrative del, mens den såkalte realiseringen av *læreplanen i skolepraksis*, som med utgangspunkt i Luhmanns systemteori ikke kan være noen egentlig eller endelig realisering av planen, *vil være en ny selvreferensiell fremstilling av skolens program, skapt av skolens personale, ut i fra deres rekursive beslutningshistorie.*

Med tanke på at skolens program skal fungere som et beslutningspremiss som lenker organisasjonens beslutninger sammen slik at kommunikasjon og beslutninger kan flyte, må læreplanen som administrativt program, enten det er som prosessorientert eller målorientert program, lenkes sammen med læreplanen som program for praksis. Læreplanens program må kanaliseres gjennom ulike kommunikasjonskanaler. Det er inn under denne funksjonen at de *sekundære læreplanbindinger* kommer inn, *som kommunikasjonskanaler.* Ved siden av læreplanen som program, fungerer de som et viktig beslutningspremiss ved å kanalisere informasjon om læreplanen. Disse kommunikasjonskanalene utgjør en helt sentral del i avhandlingens design. Siden en ikke kan forvente at læreplanen lukker kontingens i de praktisk-pedagogiske beslutningene omkring læreplanens mål og innhold, men at lærerne vil

---

<sup>8</sup> Læreplanens kommentarprinsipp ble brakt på bane som begrep av Hopmann (1988).

måtte beslutte en ny selvreferensiell fremstilling av læreplanens mål og innhold, basert på deres rekursive beslutningshistorie, knyttet til den pedagogiske praksis, vil det være av avgjørende betydning for læreplanen som program, at dens mål og innhold kanaliseres gjennom ulike formidlingstiltak, slik som kompetanseutvikling, evaluering og lærebøker.

Sekundære læreplanbindinger, som for eksempel lærebøker, konstrueres på bakgrunn av læreplanen som mandat, og kanaliseres gjennom fora som knytter seg mer direkte til skolens praksis. På denne måten kan beslutningsgangen i organisasjonens ulike beslutningsnivå knyttes sammen i en felles henvisningshorisont, ikke bare gjennom læreplanen i seg selv, men gjennom ulike kommunikasjonskanaler. I tråd med Luhmanns (2003: 46) anbefalinger, om at kanaliseringen bør ta hensyn til hvordan beslutningene tas i de ulike deler av organisasjonen, er disse iverksettningstiltakene kanalisert på en slik måte at de berører lærerne og deres beslutningsprosesser på en mer direkte måte enn det læreplanen gjør. Lærebøkene danner for eksempel tradisjonelt ett viktig grunnlag for beslutninger i planleggings- og undervisningsarbeid. På den måten kan skolen forsøke å øke sannsynligheten for at beslutningsgangen forholder seg til det samme program, slik at det oppnår nok tilsynelatende enhet til at hvert nivå kan legitimere sine handlinger overfor hverandre, og slik at ansvar kan fordeles nivåene i mellom, ut i fra oppgaver knyttet til skolens ulike stillinger.

Skolens redundans er imidlertid ikke tett nok til at de sekundære læreplansbindinger vil kunne *overføre* læreplanen som informasjon eller meddelelse. I utgangspunktet kan de ulike kanalene i beste fall virke kommuniserende, det vil si inneholde elementer fra læreplanen som lærerne trekker ut av bindingen og omformer til deres praksis. Kommunikasjonskanalen vil imidlertid gå vel så mye den andre veien. Mange av de som arbeider med utforming eller organisering av læreplanbindingene er lærere eller har erfaring fra læreryrket. De vil mest sannsynlig utforme bindingene både ut i fra deres praksiserfaring og påfølgende forventninger til behov i praksis, samt ut i fra deres forståelse av læreplanens kriterier og lærebøkens tradisjoner.

Dette leder tilbake til operasjonenes rekursivt lukkede endringstilstand, og forklarer hvorfor både læreplanen og utformingen av de sekundære bindingene i stor grad reflekterer det som allerede er den gjengse praksis i skolen, mer enn å bidra til å endre skolens praksis. Nettopp denne stabiliserende funksjon er av helt sentral betydning for å knytte organisasjonens beslutningsgrunnlag sammen, og på denne måten heve beslutningenes kompleksitetsgrunnlag.



Det er imidlertid et tredje element som er det mest sentrale for kommunikasjonskanalenes orientering, og det er at de har egne beslutningshistorier å forholde seg til. Heller ikke de kan anskue organisasjonen fra en enhetlig, privilegert posisjon, men må beslutte ut i fra sin rekursive beslutningsramme.

Selv om beslutningene omkring sekundære læreplanbindinger forholder seg både til læreplanen og til skolepraksis, så er dette først og fremst omverdensforhold. Ta for eksempel beslutninger om lærebøkens innhold som eksempel. Disse besluttes i en egen rekursiv beslutningsgang, først og fremst på bakgrunn av eldre lærebøker (se for eksempel Johnsen 1993: 250). De bygger derfor ikke først og fremst på læreplanen som dokument, selv om den utgjør en viktig del av dens omverden, men først og fremst på bakgrunn av en *læreboktradisjon* (jamfør for eksempel Johnsen 1993: 255; Hellern 1988: 32). En god del av de som arbeider med lærebøker er også lærere. De vil derfor sannsynligvis plassere skolepraksis som en viktig del av sin omverden og derfor som del av sine henvisningsstrukturer i beslutningene. Det sentrale er at både læreplanen og skolepraksis da iakttas ut i fra et lærebokperspektiv.

En slik beslutningsgang, der kanaliseringen av informasjon om læreplanen skal stimulere til beslutninger i henhold til læreplanen som mandat på alle deler av skoleorganisasjonen, bidrar samtidig til en refleksiv holdning til læreplanen som program og beslutningspremiss. Som program skal læreplanen danne en refleksiv ramme for skolens beslutningsgrunnlag, der tidligere beslutninger innenfor denne rammen, skolens tradisjoner, plasseres i forhold til forventninger til fremtiden, slik at rammen fremstår i en stabiliserende beslutningskjede. Lærernes refleksive praksis skal slik stimuleres, utvides og begrenses nok til at den kan legitimeres ut i fra en felles plattform. Læreplanen kan derfor sies å være refleksjonens refleksive ramme, og skal fremme premissenes irritasjonspotensial slik at de kan videreføres og legges til grunn videre i beslutningsprosessen (jamfør Luhmann 2000b: 229).

Organisasjonen vil som sosialt system være lukket i dobbelt forstand, både for sin omverden og for seg selv (ibid.). Selvrefleksjon gjenintroduserer differansen mellom system og omverden i systemet. Jo mer komplekst et system bygger seg opp til å bli som følge av stadig selvrefleksjon og påfølgende evne til nye iakttakelser av omverdenen, jo flere alternativer blir stilt til rådighet for iakttakelsen. Jo mer kompleksitet et systems iakttakelser kan bygge på, jo mer kontingens vil beslutningene kunne bygge på, og jo mindre redundans vil knytte seg til

organisasjonens forventninger til fremtidige beslutninger. Hierarkiet som organisasjonskultur blir derfor stadig mer dysfunksjonelt etter hvor komplekse forhold sosiale systemer skal håndtere. Reduksjon i kompleksitet på et stadig høyere nivå kan kun oppnås ved hjelp av stadig mer kompleksitet. En flat eller desentralisert organisasjon er derfor ikke i seg selv bedre eller verre enn en hierarkisk, den er kun ledd i en evolusjon som fører med seg nye uløselige problemer på grunn av den stadige økningen i kontingens (Cederstrøm 1994).

I tråd med dette evolusjons- og rasjonalitetsbegrepet, vil skolen, som høykompleks organisasjon, kunne oppnå økt rasjonalitet i form av selvbeskrivelser. I takt med denne utviklingen vil det bli stadig mindre sannsynlig at disse selvbeskrivelsene skal møte en innbyrdes overensstemmelse i organisasjonens ulike delsystemer. Planlegging vil nødvendigvis skje i ulike deler av organisasjonen, også med intensjoner om å styre andre delsystemer. Det gjelder imidlertid å ha klart for seg at denne planleggingen ikke vil legge andre premisser for det systemet som styringen retter seg mot, enn at det kan tilslutte seg beslutningsinformasjonen og føre det inn i sin egen selvbeskrivelse, men da selvsagt ut i fra en selvreferensiell forståelse av informasjonen. Skolepraksis og den enkelte skoleklasse eller undervisningssituasjon vil skape sin egen fortid som kausalbasis. Skolepraksis vil derfor være selvrefererende i sine beslutninger på en slik måte at det kan omtales som en internprodusert kausalitet.

Dette fratår politikk og administrasjon muligheten for ytre styring og kausale forklaringsmodeller. *Som et av utdanningssystemets delsystemer, vil skolepraksis utdifferensieres og opparbeide en egen autonomi og et handlingsrom som i forhold til resten av organisasjonen gir mulighet til å tilpasse organisasjonens samlede mål og mandat i henhold til elevenes behov. Faren er at denne utdifferensieringen går så langt at delsystemene taper synet av en felles ramme for kommunikasjon.* Dette er en avveielse som det må tas hensyn til i beslutninger om programmene redundans. Høy redundans kan gå på bekostning av hensynet til den enkelte elev, mens lav redundans kan gå på bekostning av målet om en helhetlig allmenndannelse (jamfør for eksempel Luhmann 2003: 41).

Dette viser hvordan utdifferensieringen av delsystemer innad i organisasjonen henger sammen med organisasjonens redundans. Utdifferensiering avkondenserer redundans. Spesialisering og variasjon mellom hva de ulike delsystemer bedriver minker oversiktighet og forutsigbarhet overfor organisasjonens beslutninger. Det er derfor ikke slik at organisasjonens

rasjonalitet vil kunne avregnes ut i fra organisasjonens redundans. Ved høyere kondensering av redundans synker samtidig beslutningenes kontingens, mens organisasjonens effektivitet og kontroll i beslutningstakingen kan heves. I et tradisjonelt organisasjonsteoretisk perspektiv vil dette kunne anses som en høy rasjonell organisasjon. I følge Luhmanns systemteori vil det ikke forholde seg slik. I tilfeller med høy redundans vil organisasjonen kunne håndtere en lavere grad av kompleksitet i omverdenen (ibid.). Ved høy redundans vil det med andre ord være stor kompleksitetsforskjell mellom systemet og dets omverden. Systemets begrensede strukturelle koblinger vil inneha mindre mulighet til å håndtere omverdenens kompleksitet. Det er likevel heller ikke slik at organisasjonens rasjonalitet dermed vil øke med lavere redundans, det vil si større variasjon, større kompleksitet, og mindre oversiktelige beslutningsprosesser. Dette vil på sin side lede til mindre effektive beslutninger, lavere kontroll, og muligheter for å blokkere beslutningsgangen som følge av forvirring og kaos og vanskeligheter med å finne et felles beslutningsgrunnlag.

Skolen kan forsøke å opparbeide høyere redundans ved å kondensere program og kommunikasjonskanaler. Læreplanen vil da stille konkrete krav i form av forskrifter til både undervisningsprosesser, hva det skal undervises i og hvordan dette skal gjøres, og i form av å stille konkrete kunnskapskrav som skal kunne evalueres i etterhånd. Luhmann skiller som sagt mellom prosessprogram og målprogram. I en prosessorientert læreplantradisjon, som L97 kan plasseres inn i, vil beslutningspremissene først og fremst rette seg mot å regulere forholdet mellom betingelser og konsekvenser (Luhmann 2000b: 261). Luhmann beskriver formen som denne programtypen beslutter gjennom som *hvis – så* (ibid.: 263). En slik styring som baserer seg på å være kausaldeterminerende rundt andre systemers diskurser eller beslutninger vil ikke være mulig. Derfor blir skjemaet overført til en negativ formulering: *bare hvis – så*. Det innebærer at det som ikke er del av betingelsene, ikke er tillat (ibid.). På denne måten setter programmet grenser for de systemene en ønsker å koordinere ved å beslutte hva diskursene eller beslutningene *ikke* skal dreie seg om. Hopmann (se for eksempel 1999: 94; Hopmann og Künzli 1998: 25) betegner læreplanens koordinering av skolepraksis som en *negativ koordinering*, og dette sammenfaller med Luhmanns prosessprogram, og distinksjonen *bare hvis – så*. Læreplanen setter grenser for hva som skal omhandles i skolen, uten å kunne styre diskursen innen disse grensene. Grensene kan i prinsippet omhandle både metoder og innhold.

Kommunikasjonskanalene vil også formidle en tilsvarende negativ koordinering, i prinsippet både metodisk og innholdsmessig. Kommunikasjonskanalene vil på denne måten formidle en

*indirekte* negativ koordinering, ved at de er besluttet innen en negativ koordineringsform satt av læreplanen, som igjen kan danne en negativ koordineringsform i forhold til skolepraksis. De sekundære læreplanbindingene vil slik være knyttet både til læreplanen og til skolens praksis gjennom en negativ koordinering. Læreplanen kan for eksempel koordinere hva som *ikke* omtales i lærebøkene ved å sette grenser for deres innhold. Men hvordan lærebøkene presenterer innholdet, styres av lærebøkernes egne interne diskurs. Lærebøkene kan i sin tur koordinere hva lærerne ikke plasserer inn som innhold for undervisningen. Hvordan lærerne velger å presentere innenfor disse rammene, og hvordan kommunikasjonen i undervisningen vil forløpe, vil imidlertid verken kunne avgjøres av læreplanen eller sekundære læreplanbindinger.

Koordineringsformen *bare hvis – så*, vil utformes med høyere eller lavere redundans, alt avhengig av konkretiseringsnivå. Grensene kan med andre ord være mer eller mindre tydelige, for eksempel kan det være satt opp valgmuligheter og alternativer i motsetning til klare definisjoner av alle områder. Jo klarere definert innholdet er, jo klarere er det også hva som ikke skal inngå i diskursene. Dersom lærebøkene er svært omfattende, og lærerne ønsker å gjennomgå hele boken, vil det bli mindre rom til overs som kan benyttes til det som ikke er innbefattet i boken. Dersom lærebøkene i tillegg til stort stoffomfang utvikles som kokebøker, det som i engelskspråklig litteratur karakteriseres som ”teacher proof materials”, blir både det innholdsmessige og det metodiske utsatt for høy redundans. En alvorlig konsekvens er at lærernes mulighet for å tilpasse undervisningen etter elevenes behov reduseres. Kompleksitetsforskjellen mellom skolen og elevene som psykiske system blir med andre ord stor, og skolen får langt mindre mulighet til å ta hensyn til omverdenens kompleksitet. Skolen er slik et godt eksempel på en organisasjon som ikke kan måle seg i rasjonalitet ut i fra hvilken grad den evner å tilpasse seg en reform.

Det er en kompleks problemstilling å avgjøre hva som kan være tjenelig for skolen og elevene. Høy redundans, med kontroll og forutsigbarhet, gir stor kompleksitetsforskjell i forholdet til omverdenen. Lav redundans vil lede til total uforutsigbarhet, manglende rammer og program, og synlig ubesluttsomhet. Skolen vil tape sin evne til å skape en felles kommunikasjonsramme, og den viktige kontinuiteten og stabiliteten trues. I stedet for å gå til ytterpunktene gjelder det derfor å finne den rette balansen mellom redundans og mulighet for tilstrekkelig håndtering av omverdenskompleksitet. Skoleorganisasjonens redundans må holdes lav nok til å muliggjøre korresponderende hendelser i system og omverden, uten at det

går på bekostning av systemets sammenfattende beslutningspremisser og dermed også en felles programramme for videre beslutninger. Det handler med andre ord om den rette kombinasjon av planlegging, forutsigbarhet og kontinuitet i undervisningen og mulighet for improvisasjon og tilrettelegging av innhold og fremgangsmåter etter elevenes behov.

Læreplanen må fremstå som et symbolsk uttrykk for skolens helhet. Læreplanens ”globale” beslutninger skal danne en ramme for lokale beslutninger. Samtidig må hver enkelt lærer inneha frihet til å tilrettelegge undervisningen ut i fra de enkelte elevers antatte forutsetninger og behov. *I og med at elevenes forutsetninger og behov nødvendigvis vil være preget av usikkerhet, stilles læreren overfor et kompleksitetsoverskudd og påfølgende seleksjonstvang som legitimerer hans nødvendige frihet og handlingsrom i tilrettelegging og gjennomføring av undervisning.*

Som uttrykk for skolens enhet, må læreplanen levere selviakttakelser som en helhetsdannende operasjon. Dette gjenspeiler en nødvendig grad av redundans, samtidig som den skal opprettholde redundans. Skolens mulighet for selviakttakelse er en forutsetning for kontinuerlig kommunikasjon og den nødvendige stabilisering av forventninger til fremtidige beslutninger. Selviakttakelse krever med andre ord et selv med en viss stabilitet. En organisasjon *må* kunne operere med et ”vi”. Gjennom læreplanen kan skolen *koordinere sine beslutninger i lyset av seg selv*, og på den måten bidra til å samle skolen som helhet, og opprettholde tilstrekkelig redundans. Læreplanen fikserer kontingens og forsøker gjennom sin ramme å skape mer forutsigbarhet for skolens medlemmer, uavhengig av hvilket delsystem de måtte tilhøre. Den har derfor en viktig kontinuitetsdannende funksjon ved å sikre at en kjede av beslutninger holdes ved like, slik at strømmen av redusert kompleksitet kan fortsette.

Som program for skolens beslutninger blir læreplanens funksjon å binde beslutningsgangen sammen ved å fungere som beslutningspremiss for alle deler av organisasjonen. Hvert delsystem vil som tidligere beskrevet henvise sine beslutninger, også de som knytter seg til læreplanen, til dette delsystemets rekursive autopoietiske nettverk. Hvert delsystem vil orientere seg både mot sine egne beslutninger og premisser og mot andres beslutninger og beslutningspremisser ut i fra dette rekursive autopoietiske nettverket av beslutninger (jmf Luhmann 2000b: 230). Sekundære læreplansbindinger vil ha sine egne rekursive nettverk å vise til i beslutningsprosessen, men ved å tematisere både læreplandokumentet og praksis på

en mer konkret måte enn hva læreplanen gjør, vil de likevel kunne kanalisere og koordinere organisasjonens beslutninger om organisasjonen.

Dette gir skoleorganisasjonen anledning til å redusere usikkerhet ved å henvise til læreplanen som et *legitimerende* overordnet program som stabiliserer beslutningsbehovet. Å skulle innføre systemets helhet i hele systemet er en illusorisk operasjon, men nødvendig som beslutningsavgrensende operasjon. Formålet er å beskytte mot lammende usikkerhet, ikke minst ved at medlemmene kan legitimere sine kontingente beslutninger ved å henvise til læreplanen. *Læreplanens funksjon er med andre ord ikke bare å skape endringer og iverksette reformer, den er minst like mye en programmatisk ramme som er med på å stadfeste seg selv som organisasjon ved å iakttå, kommentere og dermed stabilisere forventninger til hva medlemmene selv skal stå for.*

Som program for skoleorganisasjonen får læreplanen med andre ord tre hovedoppgaver. Først og fremst er den et viktig element i en koordinerende prosess for å binde organisasjonens beslutninger sammen, og på denne måten sikre *kontinuitet* i organisasjonens beslutningsgang og beslutningshistorie, ved å beskrive og kommentere de beslutninger organisasjonen har besluttet å henvise eller knytte beslutningene til, sett i forhold til tidligere beslutninger og forventninger til fremtidige beslutninger. Gjennom selvbeskrivelser og som en kommentar til det som allerede er i gang som en kontinuerlig prosess i skolen, vil læreplanen som program kunne *virke stabiliserende* på forventninger til fremtidige beslutninger og slik redusere muligheten for at skolen fremstår som en ustabil orden. På bakgrunn av skolens rekursive beslutningsprosesser forfattes læreplanen slik som et integrerende program, som en innramming av organisasjonens samlede beslutninger ved å formulere valgalternativer for videre beslutninger. På denne måten kan læreplanen, ved å bli knyttet til skolens rekursive beslutningsprosess, bidra som *kilde til legitimering* av nye beslutninger. Med tanke på at læreplanen i større grad leverer en selviakttakelse, i dannelsen av et selv/organisasjonens identitet, vil det by på lite problemer for resten av organisasjonen å legitimere sine beslutninger ved å henvise til læreplanens mål og innhold.

Samtidig er det, som allerede påpekt, viktig at disse tre funksjonene ikke kondenserer operasjonene på en slik måte at redundansen blir for høy til at skolen kan takle omverdenens kompleksitet på en tilfredsstillende måte. Som omverden tenkes det da både på tilpasning i

henhold til elevenes behov, og på samfunnet for øvrig og de omveltninger og krav til omstilling det krever, enten det er i form av kunnskapskrav eller sosiale forhold.

Det kan derfor ikke gis noen garanti for at beslutningspremisser blir overtatt av hele organisasjonen. Skoleorganisasjonens rasjonalitet må i stedet måles i dens forutsetninger for selviakttakelse og stadige selvbeskrivelser som kan knytte organisasjonen sammen, til tross for et komplekst og variert beslutningsgrunnlag. Organisasjonen er historisk evolusjonært utviklet, og er langt i fra et trivielt system. Den befinner seg ikke i en konkret tilstand som den kan iakttas og ut i fra det vedta videre beslutninger ut i fra ønsket om måloppfyllelse.

Organisasjonens selvbeskrivelser er derfor en komplisert affære. Organisasjonens realiserte, nåværende tilstand kan ikke ”leses” av organisasjonen (Luhmann 2000b: 230). I det den iakttar seg selv gjør den det ut i fra en form, og formen setter et skille i tid, før og etter. ”Etter” er oppfatning om fattede beslutninger, mens ”før” er de forventninger en på bakgrunn av iakttakelsen av ”etter” retter mot fremtidige beslutninger. Nåtiden blir beslutningens blinde plett, beslutningen kan ikke iakttas i det den treffes på en slik måte at ulike alternativer kan prøves ut før konsekvensene inntreffer. Som kompensasjon for det umulige som ligger i å forutsi den konkrete historiske systemtilstanden og derav fortløpende kunne determinere den konkrete beslutningsprosess som en befinner seg i, må beslutningspremisser plasseres i en kjede, der de enten er før eller etter, og stabilisere forventninger i form av å skille mellom fikserte premisser og mulige premisser.

Fremtidens beslutninger vil derfor alltid fremstå som valg. Selv om skoleorganisasjonens medlemmer planlegger sine beslutninger på bakgrunn av de premisser organisasjonen har å tilby, vil det være umulig å foregripe fremtiden (ibid.: 231). Gjennom planleggingens kompleksitet søker medlemmene en form for sikkerhet som fremtiden ikke kan tilby, og dette gjelder selvsagt også i forhold til koordineringen av de ulike medlemsgruppens beslutninger. Planlegging er ikke annet enn en beskrivelse av tilstander som kan bli endret og som kun kan beskrives ut i fra en retrospektiv orden (ibid.). Det er ut i fra henvisning til denne orden, og med henvisning til forventninger til fremtidige valg og forhold, at beslutninger koordineres og treffes. Beslutningspremissene kan derfor raskt endre seg i uplanlagte retninger, enten de angår program, personale eller videre kommunikasjonsveier (ibid.). Her kommer selvbeskrivelsene inn. Ved å produsere stadige beskrivelser ut i fra denne retrospektive orden,

vil medlemmene ha mulighet til å samordne sine forventninger til fremtiden, samtidig som valgmulighetene og systemets kompleksitet ikke forringes.

Læreplanen bidrar med en rammefortelling, mens de ulike kommunikasjonskanalene i form av sekundære læreplansbindinger produserer nye selvbeskrivelser innenfor en rekonstruksjon av rammen, som i større grad innlemmes som del av lærernes selvbeskrivelser. Lærebøkene kan beskrive deler av undervisningsprosessen dersom de tas direkte i bruk i undervisningen, skolebasert evaluering bidrar i aller høyeste grad til selviakttakelse og selvbeskrivelse, gjerne på måter der læreplanen trekkes inn som referanseramme. Kompetanseutvikling stimulerer til iakttakelse og selvbeskrivelse gjennom refleksjon over teori og praksis.

På denne måten kan hvert delsystem opparbeide høy spesialisering og kompleksitet innenfor en overordnet rammefortelling som hele organisasjonen kan identifisere seg med. Ved at hvert delsystem i organisasjonen utdifferensieres i henhold til målsettinger, oppgaver og funksjon, uten at hvert nivå nødvendigvis innskrenker sin autonomi innen det definerte delsystemet, får de mulighet til å møte omverdenens kompleksitet med en egen selvrefererende kontingens, og dermed mulighet for *improvisasjon* i beslutningsprosessene (se for eksempel Luhmann 2003: 42). Systemets redundans kan dermed kondensere, uten at de enkelte beslutningsprossers kontingente meningsdimensjon innskrenkes slik at deres handlingsrom også innskrenkes. En lærer vil aldri vite hvordan undervisningskommunikasjonen vil utspille seg, for elevenes reaksjoner på undervisningens planlagte tema og progresjon vil alltid være preget av usikkerhet. Dette er selve grunnlaget for didaktikkens danningsteoretiske problemstillinger. Selv om begreper som komplekse systemer, autopoiesis og redundans ikke tidligere er anvendt på danningsteoretiske problemstillinger, så kan de likevel knyttes til organisasjonens rasjonalitet som den funksjonelle kombinasjonen mellom på den ene siden høy redundans, forutsigbarhet og muligheter for større planlegging og kontroll i skoleorganisasjonen og i undervisningssituasjonen, og på den andre siden improvisasjon og muligheten til å la beslutningen stå åpen nok til å kunne fatte dem først i henhold til elevenes umiddelbare interesser og behov.

Denne didaktiske problemstilling er ikke bare relevant i undervisningssammenheng, men også i planlegging og implementering av en læreplanreform. I neste kapittel blir det, i forlengelse av det skisserte systemteoretiske læreplanperspektivet, der læreplanen først og fremst beskrives som et kontinuitetsdannende, stabiliserende og legitimerende beslutningspremiss,



redegjort for en didaktisk modell for tilnærmingen til læreplanens betydningsmuligheter i skolen.



## Kapittel 4:

### Didaktikk som utgangspunkt for læreplantenkning

#### 4.1 Didaktikk – innfallsvinkler og definisjoner

I dette kapitlet skal den systemteoretiske tilnærmingen til læreplan og læreplanimplementering diskuteres i forhold til ulike didaktiske perspektiver. På denne bakgrunn vil beslutninger i skoleorganisasjonen illustreres gjennom en didaktisk modell. Det eksisterer imidlertid mange og ulike innfallsvinkler til og oppfatninger av hva som ligger i didaktikkbegrepet. Innledningsvis presenteres noen mulige forsøk på å definere og beskrive didaktikken og dens oppgave og funksjon.

Didaktikkbegrepet blir gjerne tilskrevet Wolfgang Ratke (1571-1635) og Johann Amos Comenius (1592-1670) (Strømnes, Rørvik og Eilertsen 1997: 237; Gundem 1998: 38; Imsen 1999: 30; Künzli 2000: 41; Hopmann 1997: 200). Selv om Ratke var først ute med å bruke begrepet, ble det mer allment kjent gjennom Comenius (1592-1670) sitt kjente verk *Didactica Magna* (Strømnes, Rørvik og Eilertsen 1997: 237; Imsen 1999: 30). Begrepet didaktikk stammer fra det greske ordet *didaskhein*, som betyr å vise/tilvisningskunst (Hopmann 1997: 1999; Jank og Meyer 1997: 19; Gundem 1998: 38; Imsen 1999: 30; Künzli 2000: 41). Comenius (1999: 36<sup>9</sup>) definerer didaktikk som ”*konsten att undervisa*”. Han sidestiller didaktikk med undervisningslære, det vil si ”en fullständig framställning av konsten att lära alla alt” (ibid.). I *Didactica Magna* vektlegger Comenius først og fremst undervisningens innhold og metodikk.

Didaktikkbegrepet brukes i dag med ulik betydning (Künzli 2000: 40-41). Rudolf Künzli (ibid.: 43) oppsummerer dagens didaktikk som en disiplin som befatter seg med følgende tre hovedspørsmål: *Hva* er det som skal læres? *Hvordan* skal dette innholdet bli undervist og innlært? *Hvorfor* skal nettopp dette innholdet undervises og læres? Künzli (ibid.) knytter spørsmålet om hva til innholdsaspektet, spørsmålet om hvordan til det metodiske aspektet og spørsmålet om hvorfor til målaspektet.

---

<sup>9</sup> *Didactica Magna* ble skrevet mellom årene 1627-1632. Det henvises her til en svensk oversettelse fra 1999, oversatt av Tomas Kroksmark.

Det de ulike didaktiske teoriene først og fremst kan skilles på, er hvilken vekt de legger på behandlingen av hvert av disse tre hovedspørsmål. Enkelte anser didaktikk som ekvivalent med metodikk, mens andre, og da gjerne teorier innen den tyske didaktiske tradisjon, vektlegger innholdsaspektet. Svært mange teorier ser imidlertid ut til å dele ett felles særtrekk, og det er deres nære tilknytning til undervisningspraksis, og deres hensikt om å bygge teoretiske og analytiske *modeller* av, og for praksis.

Stefan Hopmann (1997: 199) hevder at didaktikkbegrepet i de nordiske landene er preget av tyskspråklige forbilder helt tilbake til Johann Friedrich Herbarts teorier fra begynnelsen av 1800-tallet. Didaktikk har hatt en lang og sterkt tradisjon i tysk pedagogisk tenkning, og det passer derfor å starte med Erich Wenigers definisjon av didaktikkbegrepet. En rekke didaktiske teorier fremhever deres nære tilknytning til undervisningspraksis. Weniger representerer en didaktisk forståelse som har sitt utspring i undervisningspraksis:

Didaktik is primarily, and certainly in everyday terms, the study of teaching and learning, the study of instruction. But instruction is more than simply the interaction of teaching and learning. It encompasses widely differing factors in complex interrelationships. Didaktik subjects everything that happens in instruction to its observation. We call the structured context within which the growing generation is taught and knowledge is handed down the order of teaching (Weniger 2000: 112) <sup>10</sup>.

Undervisningens orden er et sentralt begrep i Wenigers didaktikkbegrep. Undervisningens orden omfatter det systemet av elementer og faktorer som medvirker til et dannende møte mellom den underviste og den intellektuelle, historiske og sosiale verden. Weniger (2000: 113) plasserer didaktikk innenfor en *åndsvitenskapelig tradisjon* med bakgrunn i at han mener at didaktikk først og fremst utledes fra undervisningens orden, det vil si utdanningssituasjoner i praksis, og det problemfelt som her dukker opp. Dette betyr ikke at didaktikk ikke engasjerer seg med teorier og prinsipper, men at disse skal være utledet fra undervisningens orden, som i Wenigers termer refererer til undervisningens problemfelt.

Wolfgang Klafki (2001: 104) plasserer Weniger, sammen med blant andre Wilhelm Flitner, som en andre generasjons representant for den *åndsvitenskapelige pedagogikk*. Denne anses gjerne som grunnlagt av Herman Nohl, Eduard Spranger, Max Frischeisen-Köhler og Theodor Litt (Blankertz 1969: 29). Den åndsvitenskapelige pedagogikk var en retning innenfor den vitenskapelige pedagogikk, som først og fremst har sitt utspring i tidsrommet mellom 1918 og

---

<sup>10</sup> Dette refererer til en oversettelse av Erich Wenigers tekst som opprinnelig heter *Didaktik als Bildungslehre* fra 1952. Teil I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (Weinheim: Beltz). Oversatt av Gillian Hoton-Krüger.

1933, i forlengelse av Wilhelm Diltheys teori om åndsvitenskapene og som forlengelse av den neo-europeiske tradisjon innefor den pedagogiske tenkning, spesielt siden Jean Jaques Rousseau og Johann H. Pestalozzi, Wilhelm von Humbolt og Johann Friedrich Herbart, Friedrich Schleiermacher og Friedrich Fröbel (Klafki 2001: 104; Blankertz 1969: 28-29).

Som beskrevet i Wenigers (2000: 113) termer, så er den åndsvitenskapelige pedagogikk rettet mot undervisningens problemfelt. Klafki (2001: 105) betegner Wenigers og Flitners didaktikk som en undervisningsteori i omfattende betydning. Selv om den knytter problemstillinger til utvalg og strukturering av undervisningens innhold, så er målet med teorien å betrakte undervisningen i sin helhet. Denne åndsvitenskapelige pedagogikk og didaktikk er av stor betydning for utviklingen av den kritisk-konstruktive pedagogikk og didaktikk, som blant annet er utviklet av Klafki. Selv plasserer Klafki (2001: 104) seg som en tredje generasjons åndsvitenskapelig didaktiker, gjennom videreutviklingen av den åndsvitenskapelige didaktikk i form av en kritisk-konstruktiv didaktikk.

Klafki (2001: 105-108) beskriver den åndsvitenskapelige didaktikk gjennom følgende karakteristika:

- 1) Ved å forutsette generelle målbeslutninger eller forestillinger om dannelse, kan den betegnes som en dannelsesteoretisk didaktikk.
- 2) Didaktiske beslutninger som gjelder utvalg og organisering av dannelsens mål og innhold fremheves som historiske beslutninger som treffes under bestemte historiske forutsetninger. Beslutninger eksisterer ikke som allmenngyldige. De anses som truffet og begrunnet, og dermed også som gyldige, kun i en begrenset tidsmessig horisont.
- 3) Didaktiske beslutninger anses som resultatet av ulike åndelige eller samfunnsmessige maktkonfrontasjoner vedrørende undervisningens mål og innhold, tatt av de politisk og pedagogisk ansvarlige.
- 4) Didaktikken behandler også læreplanspørsmål, både av praktisk og teoretisk art, ut i fra det åndsvitenskapelige pedagogiske mål om å sette unge mennesker i stand til fritt å treffe egne, fremtidige beslutninger som myndige borgere.
- 5) Didaktikkens organisering av undervisningens eller oppdragelsens mål og innhold må ivareta hvert enkelt trinn i menneskets utvikling. Hvert trinn må anses som grunnlag for de neste trinn i denne utviklingen. Schleiermachers prinsipp, om at det unge menneskes nåtid på den ene siden og fremtidens krav på den andre siden, må ivaretas som et dialektisk spenningsforhold, danner et viktig grunnlag for denne vektleggingen.

- 6) Didaktisk forskning og teori anses av Weniger og Flitner som opplysende hjelp til å treffe beslutninger i praksis, både når det gjelder utforming av læreplaner og retningslinjer, og for læreres konkrete didaktiske utfordringer i deres undervisningspraksis.
- 7) Didaktikk må ikke forveksles med metodikk. Metodiske spørsmål vil alltid måtte behandles i forhold til didaktikkens innhold. Weniger presiserer at metoden først kan beskrives og innlæres ved hjelp av dens didaktiske forutsetninger, altså mål- og innholdsbeslutninger. Åndsvitenskapelig didaktikk blir derfor ansett som mål- og innholdsrettet, men disse beslutninger må alltid tas i henhold til elevenes forutsetninger og behov, og metodene velges på bakgrunn av disse forutsetninger. At den er ensidig mål- og innholdsrettet, vil derfor ikke være en dekkende beskrivelse av åndsvitenskapelig didaktikk.
- 8) Didaktikk er allmenn og generell på en slik måte at den skal kunne gjelde også for en bestemt skoleart eller et bestemt skoletrinn og også for enhver fagdidaktikk.
- 9) Didaktikk er ikke en ren teoretisk disiplin av åndsvitenskapelig pedagogikk, men en vitenskap om praksis til bruk i praksis.
- 10) Didaktikkens metodiske fremgangsmåte betegnes som *historisk-hermeneutisk*. Dette innebærer en systematisk åpning av adgangen til didaktiske dokumenters (læreplaner, retningslinjer, undervisningsplaner, målbeskrivelser etc.) betydningsinnhold, hvor målet er å fremstille pedagogiske beslutningssituasjoner for å kunne åpne for bevisstgjøring og begrunnelse av pedagogiske beslutninger. *Didaktikken vedrører derfor ikke bare konkrete undervisningssammenhenger, men også de områder eller prosesser hvor det utvikles læreplaner, retningslinjer, læremidler, kompetanseutvikling og lignende, samt læreres diskusjoner og refleksjoner omkring mål, innhold eller metoder i undervisningen.* Gjennom den historisk-hermeneutiske retning sikter didaktikken å utvikle en:

...vitenskap **om** praksis **til bruk** i praksis, altså som en vitenskap, der i fællesskap med den pædagogiske praksis deler ansvaret for den kommende generation og for de voksne i samtiden, der er interesserede i at blive hjulpet gennem bestemte læreprocesser (Klafki 2001: 119-120).

Klafkis videreføring av disse prinsipper, gjennom den kritisk-konstruktive didaktikk, omhandler den teori- og begrepsoppbygning som berører alle former for intensjonell og reflektert undervisning. Klafki (1997: 216) oppsummerer dette didaktikksynet som: *"allmän teori för undervisning och inläring"*. I det *kritiske* aspektet legger han den kritiske erkjennelsesinteresse, med det mål og skulle gi alle unge mennesker mulighet til å øke sin

evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i alle livets henseender (Klafki 2001: 108). Det *konstruktive* aspektet henviser til teoriens gjennomgripende forhold til praksis, til didaktikkens mål om å handle, forme og forandre (ibid.). Mens den åndsvitenskapelige didaktikk i følge Klafki (ibid.: 109) ser det som sin oppgave å opplyse lærerens bevissthet om forutsetninger, muligheter og grenser for pedagogisk utøvelse, så innebærer det kritiske aspektet et mer vidtspennende samarbeid mellom teori og praksis gjennom en foregripelse av teori gjennom utkast til modeller for mulig praksis, begrunnede konsepter for en endret praksis, samt en mer demokratisk skole og undervisning.

Den kritisk-konstruktive didaktikk har slik først og fremst normative mål. Den er analytisk og beskrivende, men hovedformålet er å skape bedre praksis, det vil si en mer demokratisk og kritisk utviklende utdanning, hvor menneskets potensial får blomstre. I sin bestrebelse på å tilnærme seg og beskrive praksis, er det enkelte problemområder som gjerne er i fokus. Disse beskriver Klafki (ibid.: 111) som

- 1) Beslutninger, beslutningsbegrunnelser og beslutningsprosesser med hensyn til undervisningens allmenne og eller spesielle mål og det målorienterte utvalg av innhold og temaer.
- 2) Undervisningens metoder
- 3) Undervisningens midler hvor den målrettede tematikk er fremstilt på ulikt vis avhengig av elevenes forutsetninger og muligheter for å lære
- 4) Kontroll-, bedømmelses- og sanksjonssystemer, som direkte eller indirekte påvirker undervisningen
- 5) Prosesser som reelt finner sted på de ulike utdanningsinstitusjoner, både prosesser som vedrører eksplisitt definerte mål, temaer, metoder og midler, og de mer uoffisielle eller skjulte prosesser, de ikke intenderte handlinger.

Disse ulike problemfelt plasserer Klafki (1997: 219) på to ulike nivåer som han mener står i vekselvirkning til hverandre. På den ene siden står retningslinjer eller *læreplanen*, det vil si de beslutninger som treffes på dette nivået, de *motivasjoner* som finnes bak beslutningene og de *prosesser* som skal lede til at beslutninger og motiver virkeliggjøres. På den andre siden plasserer han spørsmålet om *planlegging og gjennomføring* av det etterprøvde, men også de ikke intenderte resultater og prosesser i den *konkrete undervisningen*.

Werner Jank og Hilbert Meyer (1997a: 18) er to andre representanter som i sin teoriutvikling henter elementer fra Wenigers åndsvitenskapelige didaktiske tradisjon, spesielt ved at de knytter sin teori tett opp i mot undervisningens og innlæringens teori og praksis. De presiserer at didaktikk handler både om skolens praksis, den undervisning og læring som der finner sted, og om hvordan undervisningsprosessen fremstår og behandles i alle andre tenkelige sammenhenger, enten det er i utdanningsforbundet, i politiske sammenhenger eller i implementeringssammenhenger. Jank og Meyer (1997b: 47) legger også et normativt krav til didaktisk teori. De argumenterer for at didaktisk teori skal beskjeftige seg med to sentrale problemstillinger ved å beskrive hvordan undervisningsvirkeligheten ser ut, samt å foreslå hvordan undervisning kan forbedres.

Pertti Kansanen (1997: 146) går kanskje enda lengre mot å avgrense didaktikk som en teori knyttet spesifikt til undervisning og klasseromskontekster. Han definerer didaktikk som: *"all vetenskaplig och upplyst analys av och reflektion över undervisningens helhet. Didaktiken omfattar både själva undervisningen och inläringen i alla dess former."* Kansanen (ibid.: 155-156) skiller mellom skolepedagogikk og didaktikk som parallelle områder innen pedagogikk. Kansanen mener at didaktikk først og fremst er et verktøy for å granske undervisningen i lyset av individuelle prosesser. Det sentrale er i denne tilnærmingen å konsentrere seg omkring undervisningsprosessens forhold til elevenes læring og øvrige utvikling. Skolepedagogikk omhandler imidlertid de kollektive prosesser (ibid.).

Stefan Hopmann (1997: 199) bygger videre på den kritisk-konstruktive didaktikkens allmenne og generelle aspekter ved å definere didaktikk i en vid betydning, samtidig som også han knytter begrepet til undervisningspraksis. Hopmann definerer begrepet didaktikk ut i fra dets greske betydning, å vise: *"Frågan om "att visa någon någonting" är ännu i dag central i alla begreppsliga didaktiska försök, oberoende av hur man definierar didaktikk, hur man drar dess gränser, om den används i vetenskapsbaserad lärarutbildning och i undervisningsplaneringen eller i den praktiska undervisningen"*. Hopmann og Künzli (1998) presiserer et viktig skille mellom didaktikk og undervisning. Didaktikk er måter å iaktta eller å beskrive undervisningen på, det vil si analytiske modeller for å tilnærme seg undervisningen.

Michael Uljens argumenterer for, i motsetning til Klafki og Hopmann, at didaktikkens tilknytning til praksis gjør det vanskelig å snakke om en allmenn didaktikk. Han definerer den



didaktiske teoriens oppgave som ”att erbjuda ett språk med vars hjälp vi på ett systematisk sätt kan tala om undervisnings- och fostransverkligheten. Den didaktiska forskningens uppgift är därför primärt att skapa ett sådant språk, med vars hjälp både lärare, elever, föräldrar, skoladministratörer och forskare kan tala om undervisning på ett för den pedagogiska verksamheten rättvisande sätt” (Uljens 1997: 166). Uljens velger å skille mellom ulike didaktiske retninger alt etter hvem den retter seg i mot; læreplandidaktikk, lærerutdanningsdidaktikk og klasseromsdidaktikk. I stedet for å behandle didaktikk ut i fra et generelt, allment ståsted, knytter han didaktiske perspektiver på undervisning i skolen til begrepet skoledidaktikk. Dette er også med på å markere forskjellen mellom undervisning og oppdragelse i den institusjonaliserte skolen og for eksempel universitetene, som han mener vil være av en helt annen art enn i skolen. I motsetning til Klafki, som påpeker didaktikkens generelle aspekter, anser Uljens undervisningen i de to institusjonene som så ulike, at for å kunne tala om undervisning på ett för den pedagogiska verksamheten rättvisande sätt, så blir det vanskelig å snakke om en allmenn didaktikk (ibid.).

## **4.2 Didaktikk og læreplanteori<sup>11</sup>**

Uljens bringer på bane spørsmålet om læreplantenkningens forhold til didaktikken i sin definisjon av didaktikk:

Skoldidaktiken oppmärksammer flera olika typer av läroplaner. Skoldidaktiken är dock inte läroplansteori. Dess uppgift är inte primärt att undersöka läroplanernas tillkomstprocess som ett resultat av samhälleliga interessekonflikter, men den ser undervisningsprocessen i läroplansteoretisk belysning (Uljens 1997: 186)... Skoldidaktiken är emellertid inte en teori om skolans roll som samhällsinstitution, utan den belyser den undervisning och fostran som förverkligas i denna skola. Skoldidaktiken faller inte in inom det som i Norden kallas Läroplansteori, men har ett samband med denna genom att läroplanen utgör en av de aspekter läraren har att ta hänsyn till i sitt pedagogiska handlande (Uljens 1997: 187).

Med dette kan spørsmålet om hva didaktikk er, stilles videre som spørsmålet om hva læreplanarbeid og teori er, og hvilken forbindelse det kan sies å eksistere mellom didaktikk og læreplanteori. Oppfatningene er mange og delte, men stort sett fremstilles læreplanteori som en selvstendig disiplin parallelt med didaktikk. I tråd med dette ser vi at i Uljens definisjon av didaktikk blir skillet mellom didaktikk og læreplanteori presisert, samtidig som deres klare tilknytning fremheves. Langt i fra alle er enige i dette klare skillet, og mener at

---

<sup>11</sup> I gjennomgangen og drøftingen av læreplanteori forholder avhandlingen seg i det følgende utelukkende til læreplanteori og ikke til curriculumteori, slik begrepene og forskjellen mellom dem defineres i Gundem og Hopmann (1998): *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York, Peter Lang, og i Hopmann og Riquarts (1995): *Didaktik and/or Curriculum*. IPN 147. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel. Uten å gå nærmere inn på forskjellen her, så refererer Curriculum begrepet til den Anglo-Saxiske tradisjonene, mens didaktikkbegrepet henviser til den sentral og nordeuropeiske tradisjon.

læreplanteoretiske spørsmål faller midt i didaktikkens kjerne. Klafki legger som vist tidligere i dette kapitlet stor vekt på båndet mellom didaktikk og læreplanteori ved å fremheve at prosesser som omhandler utvikling av læreplaner og læremidler er en del av didaktikken med tanke på at de omhandler definisjon, utvalg og begrunnelse av utdanningens mål og innhold.

Weniger (2000: 114) argumenterer også for at didaktiske refleksjoner kan knyttes an til læreplanteori, og at kampen omkring utformingen av nye utdanningsmessige idealer og reformering av utdanningssystemet kan formaliseres som kampen om utformingen av læreplanen. Didaktikk knyttes først og fremst til læreplanen ved at den inneholder den didaktiske substansen i form av det innhold lærerne skal konkretisere i henhold til undervisningsordenens indre kontekst (ibid.). Læreplanen uttrykker, som Weniger (ibid.: 117) sier, skolens kanon, og som i følge Weniger skal være en kanon for menneskelig livsførsel. Den kamp, de diskusjoner, som ender opp i en slik kanon, bør i følge Weniger (ibid.: 119-124) spille en viktig rolle i didaktiske refleksjoner, da med tanke på hvordan lærerne kan formidle denne kanon på en hensiktsmessig måte som elevene finner gjenkjennbart.

I sammenheng med at Weniger plasserer både læreplanarbeid og didaktikk i en vitenskapsteoretisk, filosofisk og samfunnsmessig sammenheng, der spørsmålet om skolens kanon utspiller seg som en åndsvitenskapelig problemstilling, vil spørsmålene som dukker opp både innen læreplanteori/læreplanarbeid og didaktikk være komplementære. Læreplanen får slik en svært viktig rolle for didaktikken og omvendt, også i form av at læreplanen må ha et klart pedagogisk tilsnitt i forhold til hva som kan omformes til pedagogisk praksis.

I norsk sammenheng kan det se ut til at det har opparbeidet seg en viss tradisjon for å se didaktikk og læreplanarbeid i nær tilknytning. Torstein Harbo skrev allerede i 1966 at didaktikken i første rekke beskjeftiger seg med to grupper av spørsmål; de som omhandler hva og de som omhandler hvordan. Det første spørsmålet knytter han til skolens innhold. I sin innføringsbok i didaktikk fra 1966 skriver Harbo (1966: 3): *"Hva skal elevene få opplæring i på skolen, hvilke livsområder skal de føres inn i på en systematisk og planmessig måte, hvilke mål skal skolearbeidet sikte mot?"* Det andre hovedspørsmål, som Harbo presiserer er tett knyttet til det første spørsmål, omhandler metodiske problemstillinger: *"Hvordan kan et gitt innhold, et bestemt lærestoff, presenteres for elevene, og det på en slik måte at det som engang var ukjent og fjernt blir nært og personlig"* (ibid.). Harbos didaktiske innfallsvinkler er, i likhet med Wenigers og Klafkis knyttet opp i mot åndsvitenskapelige og

danningsteoretiske spørsmål. Hans teori inneholder derfor samtidig en tilnærming og drøfting av læreplanteori, som han mener har to hovedtema: *”For det første utvalget av lærestoff og læreaktiviteter, og for det andre ordningen, oppbyggingen av disse for de forskjellige skoler og klassetrinn”* (ibid.: 54). Læreplanarbeid vil således utgjøre en sentral del av didaktisk arbeid.

Martin Strømnes hadde på 1950-tallet stor betydning for utviklingen av didaktikk og læreplanteoretisk forskning i Norge, og kobler læreplanteoretiske og didaktiske problemstillinger sammen gjennom sin vekt på hva og hvorfor spørsmål. Hopmann (under utgivelse: 66) betegner Strømnes’ oppfølging og videreutvikling av Erling Kristviks didaktikk som Norges fortsatt eneste genuint selvstendige allmenne didaktikk. Strømnes publiserte dessuten også rapporter om læreplanutforming i USA, hvor fundamentale problemstillinger knyttet til læreplanutforming diskuteres i en rapport som omhandler en generell diskusjon om utformingen av nasjonale læreplaner, med bakgrunn i en systematisk komparativ analyse av de nasjonale læreplanene i Finland, Norge og Sverige (Strømnes mfl. 1997: 242). Senere presenterer Bjarne Bjørndal (1969) en omfattende gjennomgang av amerikansk læreplantenkning. Bjørndal og Sigmund Lieberg, som også har betydd mye for den norske didaktikkens utvikling, spesielt gjennom modellen for didaktisk relasjonstenkning (Bjørndal og Lieberg 1975), plasserer læreplanteori som en disiplin innen didaktikk, sammen med fagdidaktikk, fagmetodikk og undervisningsorganisering (Bjørndal og Lieberg 1978: 29). De definerer didaktikkens oppgave som:

...å belyse, integrere og sammenstille de viktigste faktorene som virker inn på undervisningssituasjonen og undervisningsforløpet, og bl.a. gi læreren redskaper til å vurdere de problemene han står overfor i forbindelse med planlegging, gjennomføring, vurdering og forandring av undervisning (Bjørndal og Lieberg 1978: 29).

Björg B. Gudem (1997b: 246) anser også læreplanarbeid som en viktig del av læreres didaktiske refleksjoner, og argumenterer for at læreplanteori hører inn som del av didaktikken, der didaktikken også omfatter teorier om dannelsesinnholdets struktur og utvelgelse. Gudem legger følgende betydningsinnhold i didaktikkbegrepet:

- *didaktikk som vitenskap og lære om undervisning og læring*
- *didaktikk som allmenn undervisningsteori/-lære*
- *didaktikk som teori om dannelsesinnholdets struktur og utvelgelse*
- *didaktikk som teori om læringsprosessens styring*
- *didaktikk som anvending av psykologisk lærings- og undervisningsteori*

*(Gundem 1998: 36).*

Den første definisjonen representerer den videste betydning av didaktikkbegrepet, og forståelsen snevrer seg inn nedover på listen, slik at det siste betydningsinnholdet representerer den snevreste betydningen av begrepet didaktikk. Det de fleste didaktiske teorier ser ut til å ha til felles, til tross for deres mange ulike utgangspunkt, er at de setter opp modeller for å tilnærme seg undervisning, det vil si at de forsøker å utarbeide en systematisk tilnærming til undervisning og læring, enten det er sett fra en innholdsmessig synsvinkel, en metodisk synsvinkel eller en læringsteoretisk synsvinkel, eller en kombinasjon av disse.

Gundem argumenterer for at lærerne har behov for didaktisk og læreplanteoretisk kunnskap og forståelse dersom de skal kunne reflektere og fatte gode beslutninger i henhold til den nasjonale og den lokale læreplanen. Spesielt vektlegger Gundem (1997b : 246-251) de lokale læreplanens betydning for verdien av å plassere læreplanteori og læreplanarbeid inn som del av didaktisk teori og refleksjon. Dette synet henger sammen med at Gundem, i likhet med Klafki (1997; 2000b), Josef Schwab (1970) og Lawrence Stenhouse (1975), er tett knyttet til det analytiske og problematiserende forholdet mellom teori og praksis, der læreren må studere, analysere og problematisere sin egen praksis ved å knytte den opp i mot didaktiske teorier og i denne kombinasjonen utføre didaktiske analyser der praksis studeres og planlegges i lys av didaktiske teorier.

I likhet med Gundem, sammenfører også Britt Ulstrup Engelsen (1992) didaktikk og læreplanteori. I boken *Kan læring planlegges? Læreplanarbeid – hva, hvordan, hvorfor* knytter hun, som undertittelen klart uttrykker, læreplanarbeidet til de tre didaktiske aspektene; undervisningens hva, hvordan og hvorfor. De aspekter som de tidligere nevnte teorier benevner som lærernes didaktiske analyse, blir av Engelsen fremstilt som lærernes læreplanarbeid. Engelsen (1992: 8-9) vektlegger at lærernes arbeid har som siktemål å realisere læreplanen, og at planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisning må skje innenfor rammen av læreplanens bestemmelser. Dette kan forklare hvorfor Engelsen benevner lærernes didaktiske analyser som læreplanarbeid.

At læreplanteori hører sammen blant didaktiske problemstillinger og at læreplanteori og dannelses-teori er to sider av samme sak, er også et fremtredende synspunkt i Freys to problemstillinger, som han mener kan plasseres som et grunnlag for en allmenn læreplanteori:

Frage 1: Welche Transformationen ereignen sich, wenn Informationen in den Kontext des Unterrichts überführt werden, die im Rahmen von Wissenschaften oder in anderen Bereichen institutionell organisiert Erkenntnisförderung entstanden sind? Frage 2: Wie lassen sich solche Inhalte rechtfertigen, wenn sie Thema des Lernens werden sollen? (Frey 1975: 103).

Frey deler videre læreplanteori inn i tre ulike nivå; et konstruktiv-erkjennende nivå, et analytisk forklarende nivå og et idiografisk konkretiserende nivå (Frey 1972: 289-290). I følge Uwe Hameyer (1983a: 30) må teorier, dersom de skal kunne plasseres inn i definisjonen av en allmenn læreplanteori, befatte seg med systematiske refleksjoner som omfatter alle disse tre nivåene, samt alle problemer og komponenter i læreplanprosessen. Det konstruktivt erkjennende nivået systematiserer forskningsfeltet. På det analytisk avklarende nivået etterfølger den mer detaljerte teorioppbygningen, som for eksempel implementeringsteori, utvalgs- og struktureringsteorier, teorier om læreplanprosessen og lignende. På det idiografisk konkretiserende nivået blir bestemte læreplanfenomener beskrevet og analysert og forsøkt plassert i teoretiske rammer.

I følge Hameyer (1983a: 30) er allmenn læreplanteori uavhengig av spesifikke eventualiteter i den umiddelbare undervisningspraksis, og er ikke avgrenset i henhold til kultur, disiplin, undervisningsmetoder eller målsystemer. Allmenn læreplanteori befatter seg med dannelsens grunnkategorier, og Hameyer henviser her til Litt, Spranger og Flitners åndsvitenskapelige og dermed også dannelseseoretiske tilnærminger.

Disse eksemplene på definisjoner og tilnærminger til didaktikkbegrepet viser hvordan danningsteori og læreplanteori er tett knyttet opp til hverandre, som viktige deler av det didaktiske problemfelt. Spørsmål omkring dannelse og legitimering av skolens utdanning frembringes som et sosialt og interaksjonsspesifikt spørsmål. Den europeiske åndsvitenskapelige tilnærming til pedagogikk og didaktikk anser dannelse som et forhandlingsområde som konkretiseres gjennom læreplanprosesser: *"Die soziale Genese von Bildung erscheint so als das eigentliche Thema."* (Hameyer 1983: 30). Utdannelsens innhold er imidlertid ikke fastlagt i det øyeblikk det frembringes som tema i læreplanen, innholdet reintrodueres som nye forhandlinger i nye prosesser, i henhold til disse prosessenes forhistorie og behov, både i sekundære læreplanprosesser (som for eksempel lærebokutvikling, kompetanseutvikling og evalueringsarbeid) og i undervisningspraksis. På denne måten blir både spørsmål omkring dannelse og læreplan tilbakevendende didaktiske

problemstillinger som må treffes på nytt i henhold til det aktuelle nivåets egenproduserte fortid som en slags intern kausalbasis.

### **4.3 Didaktikk som læreplanens refleksive iakttakelsesgrunnlag**

I det følgende vil Klafkis kritisk-konstruktive didaktiske modell, med sitt feste i tysk åndsvitenskap og dannelsesteori, presenteres nærmere ved hjelp av modellen *den didaktiske trekanten*. I denne trekanten fremheves det at didaktikk i vid forstand ikke bare knytter seg til undervisningsaktiviteter eller metodiske problemstillinger. Didaktikk omhandler alt som vedrører det som defineres som didaktikkens tre elementer, lærer, elev og innhold, og relasjonene mellom dem. Spesielt vil innholdskomponenten bringe denne didaktiske modellen langt inn på læreplanteoretisk grunn. Modellen legger slik et teoretisk grunnlag for å plassere læreplanteori og læreplanarbeid inn som del av en større didaktisk sammenheng. Den didaktiske trekanten danner grunnlaget for avhandlingens utvikling av en *didaktisk beslutningsmodell*. Denne bygger på viktige aspekter fra den kritisk-konstruktive og dannelsesteoretiske tilnærmingen, men reformulert i en systemteoretisk kontekst. Modellen danner et refleksivt grunnlag for å iakttakere rekonstruksjonen av læreplanen i utdifferensierte, selvreferensielle kommunikative prosesser.

Mens både åndsvitenskapelig og kritisk-konstruktiv didaktikk befester seg på et normativt grunnlag, vil en systemteoretisk tilnærming ta et beskrivende utgangspunkt, uten normative aspekter. I læreplanteoretisk sammenheng er det gjerne tradisjon for å befeste seg i det normative grunnlaget, da problemstillinger som omhandler dannelsens mål og innhold gjerne er normative i grunn. De berører spørsmål som gjerne må besvares ut i fra argumenter om hvilke kvaliteter, kunnskaper og ferdigheter samfunnets medlemmer bør inneha. Gunn Imsen beskriver skillet mellom normativ og analytisk didaktikk som:

(...) to fundamentalt ulike tilnærminger til didaktikken. På den ene siden har vi en normativ didaktikk som drøfter idealene i skolen og foreskriver prinsipper for valg av innhold og fremgangsmåter for god undervisning. Disse normene kan være hentet fra etiske refleksjoner om for eksempel hva slags mennesker vi skal oppdra til, fra overveielser knyttet til selve undervisningsfaget, eller fra lærings- og motivasjonsteoretiske betraktninger om hva som er best for eleven. På den andre siden har vi en didaktikk som forsøker å beskrive, analysere og forstå det som skjer i skolens virkelighet, uavhengig av idealene. Den er deskriptiv eller analytisk og hviler på empiriske kjensgjerninger om virkeligheten i undervisningssituasjonen. De to tilnærmingene representerer henholdsvis bør- og er-perspektivene i didaktikken (Imsen 1999: 42).

Det må presiseres at de to retningene ikke nødvendigvis må gå hver sin vei, men kan omhandles parallelt. Den ene utelukker ikke den andre, men målet med de to modellene vil gjerne være forskjellig. Hvorvidt man arbeider med læreplansspørsmål i et normativt eller et

beskrivende perspektiv avhenger gjerne mer konkret av hva man jobber med. Arbeider en med utvikling av læreplan, må gjerne spørsmål om læreplanens innhold besvares med normative argumenter.

Denne avhandlingens design omhandler derimot læreplanens funksjon, dens betydning for ulike aktørgrupper i utdanningssystemet, og vil derfor være av beskrivende art. I utgangspunktet vil den didaktiske modellen som her skal presenteres derfor måtte karakteriseres som et *analytisk beskrivende* redskap. Dette kan plasseres i et *er* perspektiv, men da ikke med et objektivistisk perspektiv på tingenes tilstand. Den didaktiske beslutningstrekanten omhandler ikke skolevirkeligheten i seg selv. Det gjør heller ikke Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk. Den hermeneutiske tilnærming til virkeligheten vil også være en aktørs beskrivelser og oppfatninger om virkeligheten (Klafki 2001: 122). I tråd med et systemteoretisk perspektiv på iakttagelse og fortolkning i selvreferensielle perspektiver, vil modellen kunne brukes som utgangspunkt for *andre ordens* observasjoner, det vil si vitenskapelige iakttagelser og beskrivelser av skoleorganisasjonens ulike beskrivelser av beslutninger i skolen. Det er dermed en ny virkelighet som presenteres, i en didaktisk vitenskapelig referanseramme. Mer om dette systemteoretiske perspektivet på vitenskap og metode presenteres i kapittel 5.

Den didaktiske trekanten, slik den forstås og videreutvikles her, presenterer en modell for å beskrive *beslutninger om undervisning*, i allmenn betydning (jamfør Klafki). I den henseende anses beslutninger omkring læreplanen også som en beslutning omkring undervisning med tanke på at beslutninger som fattes i undervisningsplanlegging gjerne fattes på bakgrunn av tolkninger av læreplanteksten. I forlengelse av denne definisjonen kreves en definisjon av undervisning, som i likhet med didaktikkbegrepet kan ha mange ulike betydninger, både i vid og snever betydning. I denne didaktiske modellen knyttes undervisningsbegrepet ikke bare til det som utspiller seg i undervisningssituasjonen, eller i kommunikasjonen mellom lærer og elev. I tråd med Hopmanns definisjon legges det en vid definisjon av undervisning til grunn for modellen: Undervisning er "*opdragelse gjennom indhold*" (Hopmann under utgivelse: 1).

Hvilket innhold det velges å undervise i er i bunn og grunn et læreplansspørsmål. Slik knyttes læreplanen inn i undervisningens kontekst. Et viktig poeng er imidlertid at det ikke er læreplanen som tekst eller dokument i seg selv som har betydning i denne sammenheng, men forståelsen og bruken eller betydningen denne teksten gis i undervisningen og forberedelsen

av undervisningen, eller i utviklingen av lærebøker eller andre implementeringstiltak, som igjen vil gis en betydning i undervisningen, og slik være med å gi læreplanen en betydning gjennom disse tiltakene. Alle disse tekstenes eller tiltakenes betydning vil imidlertid aldri være gitt på forhånd, i henhold til beslutninger generelt besluttet også disse i etterkant. Dermed besluttet de på ny i undervisningsplanlegging og i kommunikasjonen mellom lærer og elev.

I forlengelse av sin definisjon av undervisning knytter Hopmann didaktikk til det som kan *sies om* eller som *kan iakttas i eller ved undervisningen eller dens omverden* (Hopmann under utgivelse: 1). Ved å ta utgangspunkt i denne vide definisjonen av undervisning og didaktikk, kan en si at undervisning er organisert dannelse, og at didaktikk beskjeftiger seg med denne *organiserte dannelse og dens omverden*, slik dannelsen blir fremstilt i de ulike diskursene om læreplanen, enten det er dannelse i form av undervisningskommunikasjon, skoledannelsens kanon eller samfunnets dannelsesideal (jmf Hopmann og Künzli 1998; Hopmann og Künzli 1994). Denne definisjonen befester enhver kommunikasjon omkring undervisningen og dens innhold som separate kommunikasjoner, som ikke besluttet av andre enn seg selv. Læreplanen og dens innhold vil slik inngå, kanskje først og fremst som et innholdsspørsmål, men også som spørsmål om mål, metoder, tildeling og så videre, i ulike kommunikasjoner, der læreplanen gis ulik betydning og forståelse avhengig av den enkelte kommunikasjons behov, mål og hensikter. Disse ulike kommunikasjoner kan analytisk deles inn i de tre nivåer som ble presenterte i det innledende kapitlet, som et politisk, et programmatisk og et skolepraktisk nivå. På hvert nivå utdifferensierer det seg tre ulike dannelsesdiskurser som gir ulike utgangspunkt for å kommunisere om læreplanens mål og innhold.

*Dannelsesidealer* fremstilles gjennom politiske prosesser, i den offentlige kommunikasjon om hvilke tradisjoner det ønskes å videreføre sett i forhold til forventninger om krav og muligheter i fremtiden. Fremherskende idealer avhenger av politisk makt og hvem som evner å sette dagsorden for den offentlige kommunikasjon, enten det er politikere, media, vitenskapsfolk, forfattere eller andre (Hopmann 1999: 94; Hopmann og Künzli 1998: 20). Rådende dannelsesidealer vil sjelden opptre ensartet, og selv om enkelte stemmer og retninger viser seg tydeligere enn andre, vil det mest sannsynlig råde kompromisser og både-og ideal (ibid.). Også i læreplanen vil det måtte tas hensyn til disse flerartede synene på dannelse, slik at den gjerne ikke vil fremstå som ensartet, men gjerne full av motsetninger i sine mål og



idealer. Dette har ikke bare en demokratisk sammenheng, men kan forklares i at beslutninger om dannelsesidealer må treffes i en beslutningsrekke, det må tas hensyn til tidligere beslutninger og forventninger om fremtidige beslutninger, og beslutningene må, dersom de skal ha bli hørt og ha betydning, i stedet for å oppfattes som så kontroversielle at de overses, fattes i en kontinuitet i forhold til tidligere beslutninger.

*Skoledannelsens kanon* er det utvalg, den kompleksitetsreduksjon, som tas i de skoleprogrammatisk prosesser, som for eksempel læreplandokumenter, andre plandokumenter, lærebøker, kompetansehevingsplaner, evalueringsprogrammer og liknende (Hopmann og Künzli 1998: 21-23). De prosesser som skjer i den offentlige kommunikasjon om samfunnets dannelsesideal utgjør deler av omverdenen for de programmatisk beslutninger omkring skoledannelsens kanon, men de styrer ikke de skoleprogrammatisk prosesser (ibid.). Skoledannelsens gjennomslagskraft som kanon for skolens innhold er derfor ikke avhengig av hvorvidt den gjenspeiler samfunnets dannelsesideal, men hvorvidt den i henhold til den programmatisk kommunikasjon behov ivaretar en rekursiv, selvreferensiell prosess som bygger videre på de programmatisk tradisjoner som eksisterer, hva en forventer seg av behov for mål, innhold og metoder i skolen i fremtiden, og hvordan samfunnets dannelsesideal forstås og plasseres i henhold til dette behovet (ibid.).

Denne utdifferensierte, selvreferensielle tilnærmingen til samfunnets dannelsesideal gjelder ikke bare for læreplanen som program, men også for de enkelte kommunikasjonkanaler som bidrar til å binde organisasjonens beslutninger sammen, som for eksempel lærebøkene, kompetansetiltak og evalueringsprogrammer. *Undervisningskommunikasjon* bygger i sin tur sine beslutninger omkring sine selvreferensielle prosesser, der program og kommunikasjonkanaler refereres til som omverden, men likevel som premissdannende i undervisningens selvreferensielle prosess (ibid.).

*Et systemteoretisk blikk på undervisning viser at det er hensiktsmessig å trekke inn undervisningens omverden i en didaktisk modell, der temaet først og fremst er dannelse og hvordan det kommuniseres eller besluttes omkring dette tema på ulike nivå, som i form av sin selvreferensielle kommunikasjonsform er avhengig av å fatte sine beslutninger i relasjon til en videre kontekst der beslutningene knyttes sammen ved hjelp av en rekke dynamiske premisser som er besluttet av organisasjonen selv.*

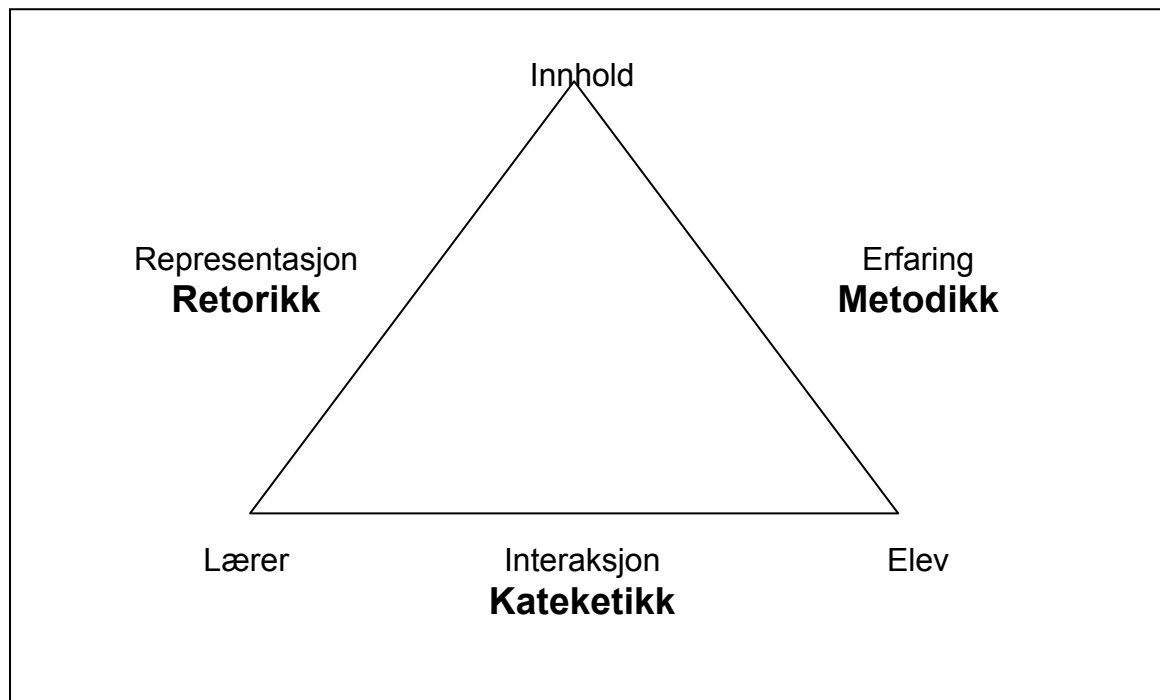
På bakgrunn av beskrivelsen av de ulike utdifferensierte dannelsesdiskursene, vil følgende definisjon av didaktikk legges til grunn for avhandlingens videre drøftinger: *Didaktikk som vitenskapelig eller refleksiv ramme for iakttakelse av eller kommunikasjon (om kommunikasjon) om undervisning*. Iakttakelse og kommunikasjon brukes i systemteoretisk forstand, og betegner derfor ikke en iakttakelse som sikter mot å ”kopiere” skolevirkeligheten i seg selv, for så å presentere den på nytt. Kompleksitetsforskjellen mellom skolevirkeligheten og iakttakelses- og fremstillingsmuligheter er alt for stor til det, og krever en tydelig distanse, en tydelig iaktakerposisjon, som konstruerer sine egne iakttakelser. Det vil derfor alltid dreie seg om *kommunikasjon om en iakttakelse eller kommunikasjon om undervisning*. Selv om det skulle være min egen eller andres iakttakelse av undervisning, så må denne iakttakelsen iakttas på nytt når den skal drøftes i en vitenskapelig ramme. Den mest hensiktsmessige modellen i denne forstand vil derfor i stedet danne utgangspunkt for en forenklet måte å iakttas og fremstille skolens beslutninger på, med en redundans lav nok til at det ut i fra modellen kan iakttas og utledes forenklete prinsipper for beslutningstaking i skolen. I en slik forståelse fremstår didaktikken og dens teorier som beslutningspremisser eller programmer for vitenskapelig eller refleksiv iakttakelse av kommunikasjon omkring dannelsen.

#### **4.4 Danningsteoretisk didaktikk**

##### **Den didaktiske trekanten**

Ulike didaktiske modeller fungerer som systematiske rammer for fremstilling av undervisning, hvor ulike elementer kan plasseres og drøftes i forhold til hverandre. Den didaktiske trekanten representerer undervisningens nødvendige interaksjon mellom lærer, elev og innhold, der læreren i interaksjon med elevene skal fremme et mest mulig hensiktsmessig møte mellom elevene og det substansielle i et bestemt innhold (Hopmann 1997; Künzli 1998;

2000; Westbury 1998: 60-62).

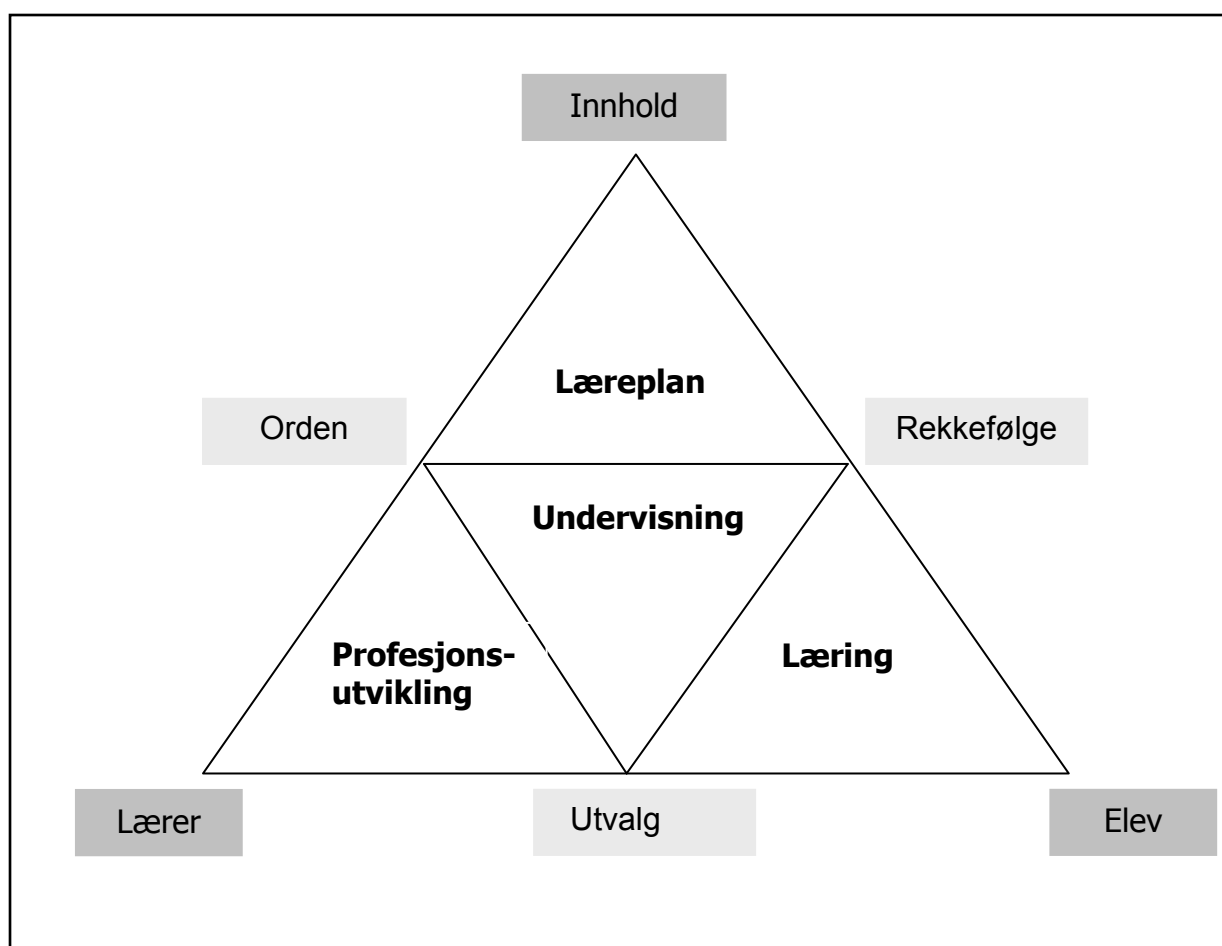


Figur 4.1.<sup>12</sup> Den didaktiske trekanten (jfr. Hopmann og Künzli 1998; Kunzli 2000; 1998; Westbury 1998; 2000, Hopmann 1997, Wesbury, Hopmann og Riquarts 2000).

Med tanke på læreplanens og kommunikasjonskanalenes tette tilknytning til undervisningen, der didaktikk ikke bare omhandler undervisningskommunikasjonen i seg selv, men også kommunikasjon som omhandler undervisningen og dens komponenter, det vil si lærer, elev og innhold, vil den påfølgende modell i høyere grad makte å illustrere didaktikkens tilknytning til læreplantekning. Undervisningen omgis av en rekke systemer som har betydning for undervisningen og dens komponenter, og som derfor også bør tydeliggjøre sin tilknytning til undervisningskommunikasjonen i den didaktiske trekanten.

---

<sup>12</sup> Hvem som opprinnelig lagde denne modellen er ukjent. Tilsvarende prinsipper ble allerede presentert i Comenius "Didactica Magna" (Hopmann 1997: 201).



Figur 4.2.: Den didaktiske trekanten med illustrasjon av skoleorganisasjonens beslutningsgrunnlag som bestående av læreplanen, profesjonsutvikling (kommunikasjonskanaler), undervisning og læring. Beslutningsgrunnlaget rekonstrueres og aktualiseres i nivåenes (det politiske, det programmatisk og det skolepraktiske) interne diskurser.

Mens den didaktiske trekanten i tradisjonell forstand presenterer et analytisk grunnlag som utgangspunkt for å beskrive beslutninger om undervisning, vil den systemteoretiske utvidelsen av trekanten presentere et analytisk grunnlag for å beskrive skoleorganisasjonens beslutningsgrunnlag, det vil si både beslutningsprogram og kommunikasjonskanaler som beslutningspremiss, samt undervisning og læring som de praktisk-pedagogiske premiss og henvisninger. På hvert nivå i skoleorganisasjonen, enten det er ut i fra et politisk, et programmatisk eller et skolepraktisk nivå, vil de ulike diskurser rekonstruere dette beslutningsgrunnlaget ut i fra interne rekursive beslutningsprosesser. Under disse forutsetningene skal det i det følgende beskrives hvordan skoleorganisasjonen likevel kan være i stand til å koordinere sine beslutninger i henhold til de andre nivåenes diskurser og tematiseringer av beslutningsgrunnlaget, vel og merke som interne aktualiseringer av disse

nivåenes aktualiseringer, i lyset av egne interne diskurser og rekonstruksjoner. Hver enkelt trekant innenfor den innrammende trekanten utgjør med andre ord ulike deler av skoleorganisasjonens beslutningsgrunnlag, hvor dannelse tematiseres ut i fra kommunikasjonens egne behov internt i det systemet som aktualiserer diskursen.

Modellen viser sin tilknytning til dannelsesteori gjennom den tradisjonelle trekantens åndsvitenskapelige didaktiske fotfeste, samtidig som den i et systemteoretisk perspektiv markerer de ulike kommunikasjonssystemenes skarpe skiller mellom hverandre. Hver diskurs, læreplandiskurser (programdiskurs), profesjonsutviklende diskurser (kommunikasjonskanaler), læringsdiskurser og undervisningsdiskurser vil rekonstrueres og aktualiseres ut i fra nivåenes interne henvisningshorisont. Hvert nivå's diskurs, enten det er på et politisk, et programmatisk/kommunikasjonskanaliserende eller et skolepraktisk nivå, vil håndtere hverandres diskurser som fremmedreferanse som er utskilt eller fremskaffet på bakgrunn av diskursens selvreferanse. De andre nivåene eller delsystemene er med andre ord beskrevet ut i fra egne interne henvisningshorisonter.

Dannelsesteoretiske og systemteoretiske begreper brukes her i samme modell. De dannelsesteoretiske begrepene er vel og merke brukt i en systemteoretisk rekonstruksjon, for en ren kombinasjon vil ikke la seg gjøre, først og fremst fordi Luhmann ikke anser dannelsesbegrepet som brukbart i form av at individet anses som en del av helheten, der individet gjennom dannelsen skal realisere det allmenne, menneskeheten og verden i seg selv (se for eksempel Luhmann 2000a: 306). Luhmanns prosjekt omhandler nettopp å kunne ta avskjed med slike modeller om menneskets handling og i stedet bygge en modell som beskriver hvordan individene verken er determinert av eller bestemmende for samfunnet og de sosiale systemer. Modellen illustrerer derfor en nylesning av dannelsesteorien *i et systemteoretisk perspektiv*, der dannelsesteoriens premisser reformuleres ut i fra Luhmanns systemteoretiske forutsetninger.

I følge Künzli (2000: 48) er alle didaktiske modeller verktøy for å beskrive og i enkelte tilfeller analysere undervisning og planlegging og forberedelse i forbindelse med undervisning. Hopmann (1997: 201) og Künzli (2000: 48) beskriver den didaktiske trekantens grunnpilarer, og vekselvirkningen mellom dem, som av konstitutiv karakter for didaktikken. De mener derfor at alle didaktiske modeller skal kunne plasseres inn i den didaktiske trekanten. Den store fordelen med denne modellen er nettopp at den er så enkel, så lav på

redundans, at dens skjematiske presentasjon på en eller annen måte kan innlemme en beskrivelse av et bredt spekter av didaktiske modeller og teorier. Modellene kan med andre ord plasseres inn enten de må beskrives som metodeorientert, læringspsykologisk orientert eller innholdsorientert.

Uansett hvordan didaktiske modeller eller teorier beskrives, så mener Hopmann (1997: 203-207) og Künzli (1998: 31) at de fleste av dem kan tilskrives røtter i tre historiske begreper: *retorikk, kateketikk og metodikk*. Disse kan beskrives ut i fra tre begreper som er mer gjenkjennbare i forhold til dagens didaktiske problemstillinger; *representasjon, interaksjon og læringserfaring* (Hopmann 1997: 203-207). Didaktiske modeller kan på forenklet vis plasseres og beskrives ut i fra hvilken pol eller akse i den didaktiske trekanten de legger mest vekt på, og videre hvordan de fortolker polenes og aksenes forhold til hverandre. Systematisk sett kan de skilles fra hverandre ut i fra hvordan de fortolker polenes innbyrdes forhold, det vil si om de først og fremst anser aksene som avhengig av en av de to polene, eller om de ser polene i et gjensidig avhengighetsforhold (ibid.).

Aksene kan forestille vektstenger som balanserer to ytre poler (ibid.). Dersom en teori plasserer all sin vekt på retorikkaksens lærerpol, vil representasjonen av undervisningens innhold være bestemt av lærerens forståelse og kunnskap om emnet. Dersom en modell legger lik vektbalanse på de to polene, vil den beskrive undervisningen som lærerens fremstilling av saken. Kateketikk-aksen kan på samme måten ses som lærer- eller elevstyrt, eller som et møte mellom polene, det vil si som interaktiv. Metode-aksen kan fortolkes som objektiv eller subjektiv, ut i fra om premissene for elevenes møte med innholdet settes av saken eller eleven. Den kan også fortolkes som kategorial, det vil si som et gjenkjennende møte mellom elev og innhold.

Künzli (1998: 39) påpeker at det ikke er tilfeldig at *innholdet* har blitt plassert på toppen av trekanten. En lærer må stort sett forholde seg til et gitt innhold, definert gjennom læreplan. Ut i fra dette gitte innholdet som utgangspunkt blir lærerens sentrale didaktiske problemstilling hvilken mening dette innholdet kan ha for elevene, og hvordan elevene kan oppleve denne meningen (Hopmann 1997: 201; Künzli 1998: 40). Alle andre spørsmål i undervisningen er med andre ord underordnet spørsmålet om hvordan læreren kan fremstille innholdets substans eller *danningsgehalt*. Selv om didaktikken vektlegger innholdet, *kan* den raskt komme til å bli

lærersentrert, da kjernen er at *læreren*, gjennom sin *undervisningsplanlegging*, skal tilrettelegge for et dannende møte mellom *elev og innhold*.

Selv om innholdet plasseres på toppen, i form av at undervisning er kommunikasjon omkring et tema, noen underviser noen om *noe* (jamfør Hopmann under utgivelse: 1), så forandrer ikke det på at den didaktiske trekanten manifesterer *tre* hjørnesteiner, som alle er like viktige (Hopmann 1997: 201). Didaktikkens mål er *elevens* dannende møte med innholdet, og helt sentralt i lærerens tilrettelegging for dette møtet er *interaksjonen* mellom lærer og elev, som gjennom en kritisk-kommunikativ prosess skal finne frem til substansen i undervisningsinnholdet. En refleksiv undervisning må derfor bygge på vekselvirkningen og samspillet mellom grunnpilarene i didaktikken; innholdet, eleven og læreren (ibid.).

Denne vekselvirkningen og samspillet vil man kunne eniges om, enten perspektivet er danningsteoretisk eller systemteoretisk. I et systemteoretisk perspektiv kan en si at læreren, med bakgrunn i skoledannelsens programmatisk kanon, først og fremst læreplanen og eventuelt representert gjennom lærebøker eller annet undervisningsmaterie, må velge den informasjon han ønsker å kommunisere om i undervisningen, og han må velge hvordan denne skal meddeles elevene, på en måte som gir mening.

Luhmann anser mening som en nødvendig form hvorpå systemene kan bygge kompleksitet og selvreferanse. For å bygge kompleksitet må systemet imidlertid bruke meningsformen til å begrense kompleksitet og sette et fokus, et begripelig og meningsfullt fokus i stedet for kaos. Gjennom distinksjonens form blir noe satt i fokus, i intensjonens sentrum, mens noe annet antydes marginalt som horisont for en fortsettelse av videre opplevelse og handling (Luhmann 2000a: 99). Det er med andre ord ikke slik at hva som helst ligger i mulighetens horisont. Dette sørger meningsformen for. Gjennom distinksjonen henvises det til noe som gjennom distinksjonen settes i fokus, det "virkelige", samtidig som denne henvisningen også innebærer det som ikke er i fokus, altså *det mulige* (det kondisjonelt virkelige) og *det negative* (det uvirkelige) (ibid.). Dermed blir det ikke hva som helst som kan bli mulig i neste omgang, gjennom en ny distinksjon. Det som i neste omgang gjøres aktuelt velges ut blant det som var blant det mulige i forrige omgang, det kondisjonelt virkelige. Henvisningen går også til det negative, ved at noe herfra kan trekkes inn blant det mulige i neste distinksjon.

Distinksjonens funksjon, gjennom meningsformen, er derfor å kunne fokusere, velge noe som intendert, mens noe annet velges bort, men med henvisningsstrukturer som utgår fra den meningsmessig intenderte gjenstand, og som bringer med seg langt flere muligheter enn det som kan aktualiseres i neste omgang (ibid.). Denne tvingende nødvendige seleksjonsformen trer inn i all kommunikasjon. Meningsformen, som i forrige kapittel ble beskrevet som tre seleksjonsformer, gjør at mening alltid vil være kontingent, og aldri kan avgjøres med en endelig tilslutningssikkerhet.

Gjennom sine tre seleksjonsformer, som omhandler saklige, tidsmessige og sosiale ordener, reduserer altså meningsdimensjonene kompleksitet, tilstrekkelig til at kommunikasjonen blir forståelig i form av at enkelte tilslutningsmuligheter gjøres nærliggende, mens andre blir usannsynlige, vidløftige eller utelukket (ibid.). Seleksjonsformene er slik med på å utligne kompleksitet ved å redusere omverdenens kompleksitetsoverskudd til et håndterlig nivå for systemet (ibid.: 100). Kontingens fikseres på denne måten, men som sagt uten tilslutningssikkerhet. Å fikse kontingens kan bedre beskrives som en konstruert ramme for kommunikasjonen, og det er meningsformene sak, sosial og tid som koordinerer denne rammen. Som tidligere beskrevet vil dette nødvendigvis begrense seg til å være en negativ koordinasjon, der det eneste som er fastlagt er hva som ikke er aktualisert som kontingent gjenstand for diskusjonen. Hvordan det aktuelle faktisk aktualiseres vil aldri kunne bestemmes annet enn i selve kommunikasjonsprosessen.

I systemteoretisk forstand vil også undervisningskommunikasjon på tilsvarende vis anvende mening for å regenerere kompleksitet, fikse kontingens, og på denne måten å beslutte rammene for en tilslutningsmulig kommunikasjon som både lærer og elever kan slutte seg til. I systemteoretisk forstand vil derfor didaktikkens tre hjørnesteiner, og forholdet mellom dem, her beskrevet som representasjon, interaksjon og læringserfaring, kunne plasseres og diskuteres som meningsformens tre dimensjoner, en saklig, en tidsmessig og en sosial. Enhver beslutning om disse meningsdimensjonene vil være kontingent. De sosiale meningshorisontene til kommunikasjonsdeltakerne vil for eksempel ikke være identisk, og vil derfor heller ikke kunne tilføye kommunikasjonen med endelig tilslutningssikkerhet. Målet må derfor begrenses til at en til syvende og sist skal kunne skape en tilslutningsmulig kommunikasjon. Et sentralt poeng er at enhver meningsintensjon er selvreferensiell ved at den gjennom sine seleksjoner samtidig forutser sin egen mulige nyaktualisering, det vil si at de har en henvisningsstruktur som henter inn noe fra sin egen henvisning som en av mange



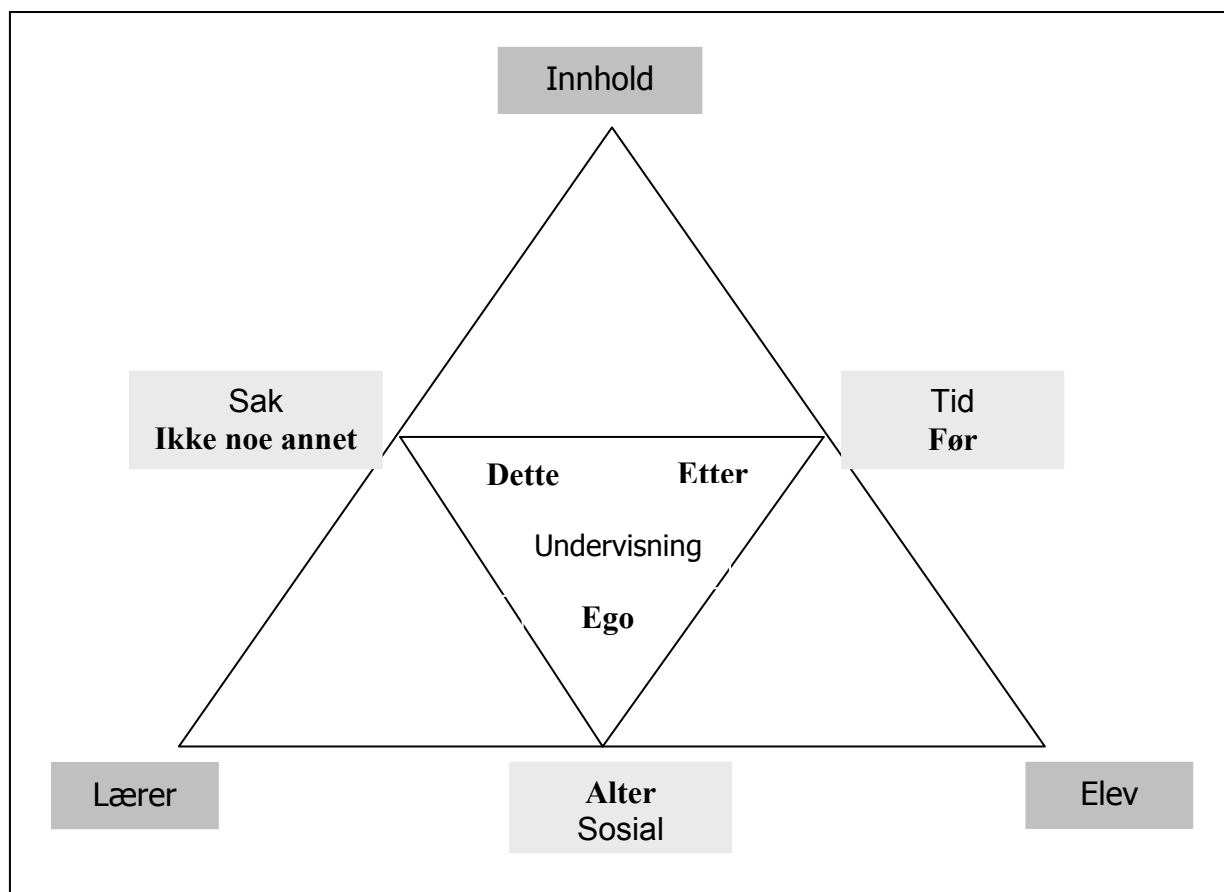
muligheter for ytterligere opplevelse og handling (Luhmann 2000a: 100). Dette befester at undervisningskommunikasjon ikke kan avgjøres utenfra, men bestemmes ut i fra egne henvisningsstrukturer som er basert på meningens seleksjoner som åpner bestemte tilslutningsmuligheter.

Luhmann definerer mening som ”(...) *anvendelsen av differencer for tilsluttende informationsbearbejdning*” (ibid.: 104). Meningsprosessene, som seleksjonsskapende prosesser, resulterer ikke bare i det aktualiserte i form av intensjonens sentrum (ibid.). Mening er en stadig nydannelse av den meningskonstituerende differanse mellom aktualitet og mulighet, og dette konstitueres hele tiden på nytt som en løpende aktualisering av muligheter, nærmere bestemt av tre ordener av mulighetsaktualisering (ibid.).

Mening blir slik i aller høyeste grad en emergent orden. Det sentrale er imidlertid at det aktuelle innen hver av de tre ordener samtidig bringer med seg en virtualisering av de muligheter som det hadde vært mulig å slutte an til (ibid.: 105). At noe har mening betyr derfor at når det aktuelle oppgir sin aktualitet, så må og kan en av de tilslutningsdyktige muligheter velges som en etterfølgende aktualitet. Mening opererer slik selvreferensielt.

I didaktisk sammenheng blir det ikke subjektet, enten det er læreren eller eleven eller innholdet i seg selv, som avgjør kommunikasjonen. Det er selve kommunikasjonsforløpet som er selvreferensielt, det henviser ikke til noen identitet, enten det er sakens identitet, lærerens identitet eller elevens identitet. Det er differansen, ”...*a difference that makes a difference*” (Bateson 1972: 489), og forbindelsen av differanser gjennom meningens henvisningsstruktur, som avgjør kommunikasjonen.

Didaktikkens hjørnестener, og relasjonene mellom dem, avgjøres slik ikke av hjørnестenene i seg selv, men av oppbygning av mening gjennom seleksjoner. Disse seleksjonene knytter trekantens hjørnестener sammen ved at de danner en nødvendig omverden for kommunikasjonens selvreferensielle prosess i dens dekomposisjon i differanser gjennom anvendelse av mening. Denne dekomposisjon i differanser kan plasseres i tre meningsdimensjoner som hver og en knytter trekantens hjørnестener sammen som omverdener for undervisningskommunikasjonen gjennom en sakdimensjon, en tidsdimensjon og en sosialdimensjon.



Figur 4.3. Den didaktiske trekanten med illustrasjon av undervisningskommunikasjonens meningsdimensjoner. Den didaktiske trekantens hjørnesteiner, lærer, elev og innhold, knyttes sammen som omverden for undervisningskommunikasjonen gjennom en saklig, en tidsmessig og en sosial seleksjonshorisont.

Hver av disse meningsdimensjonene kan ikke opptre isolert. De kan analyseres atskilt, men i enhver intendert mening kommer de til syne sammen. Dimensjonene kan imidlertid aldri smelte sammen, *differansene må overholdes* og det er nettopp dette som markerer et viktig skille mellom systemteori og åndsvitenskapelig didaktikk. Dette skillet diskuteres nærmere senere.

*Saksdimensjonen*, undervisningens innhold eller tema, konstitueres ved at mening deler henvisningsstrukturen inn i *dette* og *noe annet*. Noe gjøres til gjenstand for kommunikasjonens oppmerksomhet (jmfør Luhmann 2000a: 116). Læreplanen som beslutningsprogram setter først og fremst grenser for denne saklige meningshorisonten ved å ramme inn hva saken skal dreie seg om (jmfør Luhmann 2000b: 263). Det som ikke er en del av læreplanen skal med andre ord utelates. Denne negative koordinering setter således grenser

for hva undervisningen ikke skal dreie seg om, og innrammer og drar grenser for saksdimensjonen, den fikserer kontingens. Saken vil uansett fortsatt være kontingent, for den negative koordineringen setter rammer, men kan ikke *styre* undervisningen. Selv om læreplanen fikserer kontingens for undervisningens orden, og til en viss grad også for undervisningens progresjon, vil dens *utvalg, det vil si kommunikasjonen mellom lærer og elev, måtte avgjøres i kommunikasjonen*, der et hvert nytt utspill i undervisningskommunikasjonen bidrar til å beslutte dens egen fortid som kausalbasis, og derav også dens egen progresjon.

*Tidsdimensjonen*, undervisningens progresjon (jamfør Hopmann og Künzli 1998: 19), konstitueres ved at differansen mellom *før* og *etter* relateres til spesifikke horisonter, den ene tilbake, innover i fortiden, den andre fremover, ut i fremtiden (jamfør Luhmann 2000a: 117). Differansen mellom før og etter vil umiddelbart kunne erfares i enhver hendelse (ibid.). På denne måten løses tiden fra å binde seg kun til nuet, og kommunikasjonen blir i stand til å relatere seg til tidligere hendelser og forventninger om fremtidige hendelser. I det en sak gjenaktualiseres i ettertid, vil det imidlertid alltid være en ny aktualisering basert på en ny distinksjon. Tidsdimensjonen er på denne måten selvstendig i forhold til saksdimensjonen i sine operasjoner. En beslutning vil alltid måtte besluttes på nytt i ettertid.

En viktig oppgave i undervisningen vil være å knytte den saklige dimensjon til en tydelig progresjon, slik at nye saklige aktualiseringer knytter an som gjentematisering av tidligere aktualiseringer, mens henvisningsstrukturer i neste omgang igjen knytter an til det som var aktuelt i forrige omgang. Dermed skapes en progresjon som paradoksalt nok knytter beslutninger sammen i en kjede. Denne kjeden kan ikke skapes kun gjennom den saklige selvrefererende henvisningsstrukturen, ved at nye aktualiteter plukkes ut blant det som i forrige omgang var blant det mulige, mens disse nye aktualiteter så henviser til nye muligheter som igjen kan velges blant andre muligheter som aktuelt i neste aktualisering. Den tidsmessige dimensjonen knytter de separate kommunikative enheter sammen, og bygger de således inn i den mulige henvisningshorisont som ligger i den pågående progresjonen. Gjennom anvendelse av mening kan kommunikasjonen slik bygge kompleksitet gjennom reduksjon av kompleksitet (distinksjoner og seleksjoner).

Alt i alt blir det essensielle å skape en saklig og erfaringsmessig (progressiv) kommunikasjon som elevene kan følge med på ved at den gir tilslutningsmuligheter for videre kommunikasjon. Læreren vil i sine forberedelser velge en orden eller et innhold på bakgrunn

av en rekke faktorer, som for eksempel læreplan, lærebøker, annet undervisningsmaterieell og planer, og ikke minst på bakgrunn av elevenes erfaringer, først og fremst knyttet til de undervisningsmessige erfaringer, det vil si undervisningens progresjon. Læreren må også forberede en meddelelse av denne saklige og tidsmessige orden. Hvordan kommunikasjonen vil utarte seg i undervisningen, det vil si hvilke henvisningsstrukturer som vil aktualiseres og hvilke nye kontingente muligheter disse aktualiserte henvisningsstrukturer vil bringe med seg, kan imidlertid først avgjøres i og av denne kommunikasjonen, slik dens selvreferensielle kontingens utvikler seg. Undervisningen kan selvsagt planlegges og tilrettelegges i forkant, men hvordan den faktiske kommunikasjonen vil utarte seg i en sosial meningshorisont, kan først avgjøres i undervisningskommunikasjonen.

*Den sosiale dimensjonen* konstitueres også gjennom en dobbelt horisont.

Kommunikasjonsdeltakernes fortolkningsperspektiver relaterer seg til hverandre, men de deles ikke av hverandre. Det viktigste vil være at saks- og sosialdimensjonen aldri vil kunne sammensmelte (Luhmann 2000a: 120). Det er hele tiden snakk om forskjellige dobbelthorisonter. Overfor enhver saklig henvisning til mening har den sosiale dimensjonen en altgjennomgripende selvstendighet. En saklig henvisning vil alltid måtte henvise videre til det sosiale, nærmere bestemt til differansen mellom *ego* og *alter*.

Mens den ene henvisning til det saklige forstås i et ego-perspektiv, vil andres henvisninger stå i et alter-perspektiv, altså som andre forståelser (ibid.). Dette innebærer at man i forhold til all mening kan spørre om andre opplever hendelsen slik som jeg eller på en annen måte. Ego og alter står ikke for personene eller rollene, det vil si læreren eller elevene i seg selv, men for de horisontene som behandler og kobler meningsmessige henvisninger. Siden horisontene aldri vil sammensmelte, vil man heller aldri få full kjennskap til hverandres fortolkningsperspektiver eller horisonter (ibid.). Det som er mulig er i stedet å prøve hverandres horisonter gjennom kommunikasjon for å teste om de ulike ego-perspektiver kan bringes sammen i en tilslutningsmulig kommunikasjonshorisont.

Luhmann avskriver som tidligere beskrevet intersubjektivitet som mulighet. Ego og alters dobbelthorisont er konstitutiv for meningsdimensjonens uavhengighet, og kan derfor ikke føres tilbake til det Luhmann beskriver som et monadisk subjekts bevissthet (ibid.). Med tanke på at det til enhver tid vil være et egos perspektiv som står i fokus, vil horisontene aldri kunne sammensmelte, men de ulike alters perspektiver danner muligheter for nye

reaktualiseringer av egos perspektiver. Det *utvalg* som til sist avgjør både *orden* og *progresjon*, avgjøres slik i den sosiale interaksjonen mellom lærer og elev. Ikke som *en* bestemt orden eller *en* bestemt progresjon, disse avgjøres først i et ego perspektiv som aldri vil kunne smelte sammen med alters perspektiv.

På denne måten vil orden, rekkefølge og utvalg eksistere som tre doble horisonter. Likevel er det mulig å kommunisere effektivt ved å fikserer kontingens tilstrekkelig til at ego og alters kan slutte seg til hverandres tilslutningsforslag, og slik skape en tilslutningsmulig kommunikasjon. Undervisningen vil imidlertid i et slikt perspektiv ikke kunne skape intersubjektivitet i form av sammensmeltede horisonter. Meningskonstruksjon gjennom saklig og tidsmessige horisonter vil alltid måtte erfares i et ego-perspektiv, skilt fra alter-perspektivet.

Tilsvarende vil også beslutningspremisser og program, det vil si læreplanens, kommunikasjonskanalers og læringens orden, rekkefølge og utvalg (jamfør figur 4.2), måtte avgjøres i henhold til en bestemt sosial mulighetshorizont, som samtidig knytter seg til en bestemte saklige og tidsmessige aktualiseringer. Som et eksempel vil læreplanens utvalg, slik dette erfares av alter ego, måtte avgjøres på nytt og på nytt i de bestemte kommunikative sammenhenger, enten det er i sammenheng med utvikling av lærebøker eller i undervisningssammenheng. Dette er et svært sentralt i poeng i avhandlingens design og utgangspunkt for empirisk analyse. Læreplanen rekonstrueres ut i fra de ulike diskursers kjerne, enten den er orientert mot programmatisk oppgaver, programmatisk formidlings oppgaver (kommunikasjonskanaler) eller skolepraktiske oppgaver.

De didaktiske problemstillinger som kan diskuteres med utgangspunkt i didaktikkens tre hjørnesteiner, og som kan beskrives som problemstillinger omkring fremstilling, interaksjon og erfaring, kan med dette teoretiske utgangspunkt diskuteres gjennom systemteoretiske argumenter. Hvert tema kan plasseres i henhold til problemstillinger med røtter i retorikken, kateketismen og metodikken. Hver av disse vil i fortsettelsen presenteres i en kort historisk gjennomgang med eksempler på hvordan temaene har blitt problematisert og diskutert. Det vil avsluttes med en gjennomgang av hvordan disse kan diskuteres i en systemteoretisk synsvinkel, i bunn og grunn som et spørsmål om den saklige, tidsmessige og sosiale meningsdimensjon, som i første instans er et spørsmål om distinksjon, og hvordan

kommunikasjonen gjennom saklige, tidsmessige og sosiale distinksjoner bygger en menings orden.

## **Retorikken**

Lærerens fremstilling av innholdet bygger på *retorikken*, og kan føres tilbake til *sofistene* i det antikke Hellas omkring 500 f.Kr. Sofistene kan betegnes som de første ”profesjonelle” lærere ved at de levde av å undervise andre, og deres kunst, retorikken, omhandlet talerens omgang med kunnskapen, nærmere bestemt hvordan den skulle struktureres og fremlegges slik at talen var overbevisende (Hopmann under utgivelse: 11). Det sentrale ved sofistene var således ikke bare at de levde av å undervise, men at de også var de første til å danne en didaktikk ved at de talte om det å undervise, om fremstillingen av en sak eller et innhold (ibid.). Mens førsofistenes mål først og fremst var å finne Sannheten, var det essensielle målet for sofistene å drive undervisning i form av å overbevise elevene. Sofistene la slik vekt på undervisningens formale aspekter. Det sentrale var ikke i første rekke saken selv, men måten den ble fremstilt på (Myhre 1993: 23). Målet var ikke at deres praktiske konklusjoner skulle etableres som objektive normer, fundert på en objektiv sannhet (Coplestone 1993: 83).

Bakgrunnen for sofistenes fremvekst var en intensivering av det politiske livet i Hellas etter de persiske krigene, spesielt i det demokratiske Athen. Deltakelse i det politiske liv stilte nye krav til borgernes utdannelse, og disse kravene ble møtt av sofistenes teoretiske undervisning. Som profesjonelle lærere reiste de rundt fra by til by og gav undervisning i ulike temaer som grammatikk, filosofi, religion og lignende. Viktigst av alt var undervisningen i talekunst, *retorikk*, som var helt nødvendig for den som ønsket å delta i det politiske liv (ibid.).

Konsekvensen av retorikken var imidlertid ikke bare av det positive. Den kunne også brukes til å omgå lover og regler, og sofistene underviste i hvordan man kunne vinne juridiske søksmål, som den gang som nå, ble utført for å tjene store penger. Slike prosedyrer skilte seg selvsagt langt fra idealene til den gamle filosofiens sannhetssøkende holdning (ibid.). Dette hadde sammenheng med at sofistenes relativistiske kunnskapssyn knuste alle forventninger om sann erkjennelse, uten at de hadde noen alternative løsninger på erkjennelsesproblematikken.

I boken *Against the Logicians*, skriver Sextus Empiricus om Gorgias relativistiske kunnskapssyn og skeptisisme. Gorgias (ca. 483-375 f.Kr.) var en kjent sofist, og benektet

eksistensen av alle former for entydig kunnskap. Sextus Empiricus refererer til Gorgias, som slår fast sin skeptisisme gjennom følgende tre poeng; “...*firstly, that nothing exists; secondly, that even if anything exists it is inapprehensible by man; thirdly, that even if anything is apprehensible, yet of a surety it is inexpressible and incommunicable to one’s neighbour*” (Sextus Empiricus 1933: 35<sup>13</sup>).

Gorgias forklarte slik sitt relativistiske kunnskapssyn at ord bare betegner ting, de *er* ikke tingene, og vi oppfatter ikke likt de ord vi hører. Selv om vi skulle kunne forstå tingene, er det ikke mulig å kommunisere denne forståelsen i form av overføring. Våre tanker er lukkede for hverandre. Kunnskap er derfor avhengig av hvilke ord vi bruker for å karakterisere tingene og verden og hva som forstås når ordene høres, med andre ord ikke langt i fra Luhmanns systemteoretiske beskrivelser av iakttagelse og kommunikasjon. Gorgias kunnskapssyn, dersom det skal plasseres i henhold til den didaktiske trekanten, er da at det er fremstillingsformen som er det essensielle. Saken er uansett utilgjengelig, kunnskapen avhenger først og fremst av hvorvidt læreren makter å presentere stoffet på en overbevisende måte. Det blir dermed ikke innholdet i seg selv, men *talekunsten*, som blir retorikkens kjerne (Hopmann under utgivelse).

I Platons (427-347 f.Kr.) verk Gorgias, forteller Gorgias til blant andre Sokrates (ca. 469-399 f.Kr.) at den kunsten han best forstår seg på er talekunsten. Han erklærer talekunsten som sitt fag, og hevder at han kan lære andre å bli en god taler (Platon 1992<sup>14</sup>: 119-120). På spørsmål fra Sokrates om hva dette faget befatter seg med, svarer Gorgias at talekunsten befatter seg med ord. Talekunsten etableres på denne måten som en kunst eller vitenskap på linje med for eksempel legekunsten, der innholdet ikke først og fremst er formidling av et eller annet, det som settes i forsetet er selve formidlingen, befatningen med ord. Det essensielle er selve fremstillingen, nemlig å velge de riktige ord og den rette form som gjør fremstillingen kortfattet og overbevisende. Innsikten i faget er med andre ord ikke det viktigste, det avgjørende moment ligger i følge Gorgias i ordene (ibid.: 120).

Med den angivelige samtalen mellom blant andre Gorgias og Sokrates, hvor Sokrates stiller Gorgias en rekke kritiske spørsmål omkring talekunsten, ville Platon, som en av sofistenes

---

<sup>13</sup> Oversatt til engelsk av R.G. Bury.

<sup>14</sup> Oversatt til dansk av C. Høeg og H. Ræder.

skarpeste kritikere, problematiserte deres syn på talekunsten som en mer eller mindre innholdsløs vitenskap. Sokrates sier til Gorgias:

(...) det, som jeg forstaar ved Talekunst, hører ikke til de prisværdige Ting. (...) Jeg mener, Gorgias, at det er en Gerning, der ikke kræver faglig Dygtighed, men Snuhed, Mod og en naturlig Evne til at vinde Mennesker. Og jeg vil henregne den under Hoverbegrepet: Forkælelse (Platon 1992: 136-137).

I begrepet *Forkælelse* plasserer Sokrates til sammen fire andre praktiske ferdigheter eller øvelser som alle skal være en sysselsetting som kan skape behag og nytelse, *behagkunst*: matlaging, skjønnhetspleie, sofistikk og talekunst. Med ulike spørsmål argumenterer Sokrates videre for at talekunsten ikke er noen kunst uten at den handler om noe, selve ordene, talen, skal ha underordnet verdi i forhold til innholdet. Med et slikt syn vil ikke retorikken kunne kalles en selvstendig talekunst. Sokrates kan derfor være med på at Gorgias driver overtalelseskunst, men ikke at det er undervisning, da dette i hans øyne krever mer fokus på innholdet som det samtales om, der det først og fremst ikke skal overtales, men samtales frem mot en forståelse (Quintilian 2001a<sup>15</sup>: 359). I Platons øyne skal retorikken først og fremst være et redskap i formidlingen av andre kunster, der dette innholdet er det sentrale.

Menon var, som en av Gorgias elever, påvirket av sofistene. Platon (1992) presenterer en angivelig dialog mellom Sokrates og Menon, hvor Sokrates stiller spørsmål omkring hva godhet er, og hvorvidt den kan tilegnes gjennom undervisning og øvelse, eller om den må være medfødt. Sokrates avviser Menons sofistiske konklusjoner, og mener at sjelen er udødelig, og at erkjennelsen derfor ligger i sjelen og kan vekkes til liv ved hjelp av en veileder. Ved å bruke en slave som eksempel, viser han hvordan alt kan læres til alle, og at det handler om å bruke den riktige jordmorkunst, nemlig å hjelpe noen til å erindre det som allerede ligger plantet i erkjennelsen, men som en fra før ikke er bevisst (Platon 1992: 263-270). Denne metode kalles også den maieutiske metode (forløsningskunst), hvor læring er å vekke til live en erindring av den iboende erkjennelse.

De problemstillinger som gjorde seg gjeldene for sofistene og deres motspillere er også aktuelle i den moderne didaktikk, først og fremst i forholdet mellom lærer og innhold når det gjelder hvordan innholdet kan *fremstilles*, men også i forholdet mellom lærer og elev og mellom elev og innhold. Aksen for retorikk eller fremstilling kan beskrives ulikt, alt ettersom hvordan polenes innbyrdes forhold blir fortolket. Retorisk kompetanse kan således ses som en av to faktorer; kunnskap om noe og kunsten å fremstille dette innholdet. Mens Gorgias og

---

<sup>15</sup> Quintilian 2001: The Orator's Education (Institutio oratoria) er oversatt til engelsk av D. A. Russel.



sofistene vektlegger fremstillingskunsten, vektlegger Platon kunnskapen som ligger latent i et hvert menneske. Det handler ikke om å *lære bort* noe nytt, men om hjelp til å *erindre* det som allerede ligger i bevisstheten. Aksen mellom lærer og innhold kan imidlertid også fortolkes som et gjensidig avhengighetsforhold. Retorisk kompetanse vil da ses som en sammenbundet og uatskillelig kombinasjon av retorikkens to elementer, og gir en dialektisk fortolkning av aksene for fremstilling.

*Marcus Fabius Quintilianus* (ca. 35-90 e.Kr.), som gjerne betraktes som den største teoretikeren og læreren blant antikkens retorikere, la utvilsomt vekt på kunsten å fremstille et innhold, det vil si lærerens fremstillings- og overbevisningsevne. Retorikerne var på Quintilianus tid profesjonelle talere, blant annet ved domstolene. Quintilianus holdt sitt virke som advokat ved domstolene i Rom, men opprettet som mange andre retorikere en egen skole i talekunsten, og ble snart en berømt lærer og den første offentlig ansatte professor. Like før sin død skrev han et av sine mest kjente verk, *Institutio oratorio*, som kan oversettes med ”Undervisning i veltalenhet”. Her diskuterer han generelle pedagogiske problemstillinger omkring barns oppdragelse og undervisning, både når det gjelder innhold og metoder. Han diskuterer mer inngående hvordan studiet i retorikk skal legges opp med innhold og metoder, og han diskuterer de metoder som anvendes i ulike greske og romerske taleskoler og de generelle problem som enhver lærer blir stilt overfor. Med dette verket ønsket han å beskrive hvordan man kan kombinere en utdanning innen fag og emner, en innholdsorientert utdanning, med en utdanning innen retorikk, som han mener best kan defineres som ”(...)the science of speaking well” (Quintilian 2001a: 367).

Quintilianus vektlegger lærerens forberedelser og advarer mot å tro at det er mulig å sette opp enkle regler for talekunsten (ibid: 341-347). Hovedmålet med retorikken er for han å *forberede* en tale. Forberedelsen deler han inn i fem deler (Quintilian 2001b: 23). I første fase, *inventio*, må læreren eller taleren analysere det emnet han skal tale om og finne det innholdet som er best egnet til å overbevise tilhørerne. På bakgrunn av dette må talen eller teksten utformes slik at tilhørerne steg for steg kan ledes til en viss overtalelse. Denne fasen kalles *dispositio*. I neste fase, *elocutio*, må læreren finne et språk som kan uttrykke tankegangen klart, tydelig og fengslende. Deretter må talen memoreres, *memoria*, og til slutt må fremføringen, *actio*, forberedes med tanke på stemme, kroppsspråk, klær og andre ytre detaljer (ibid.: 23-29).

Quintilianus legger med denne inndelingen stor vekt på lærerens eller talerens forberedelser i forkant av undervisningen eller fremføringen, blant annet for å tilpasse talen til tilhørerne. Han var i mye større grad enn Gorgias opptatt av ikke bare å overbevise, men at talen skulle tilpasses tilhørerne (Quintilian 2001a). I forhold til andre på sin tid var han banebrytende når han hele veien vektla at oppdragelse og undervisning måtte være tilpasset barnets eller elevens alder og modning, og understreket at det beste var å starte undervisningen så tidlig så mulig, allerede ved spedbarnsalder. Han så det som nødvendig for læreren å gjøre seg kjent med den enkelte elevs karakter og utviklingstrinn, og ut i fra dette bestemme hvordan undervisningen skulle legges opp. Læreren fikk på denne måten en svært viktig rolle, viktigere enn innholdet i seg selv, og han understreket, langt viktigere enn en tørr lærebok (Quintilian 2001a: for eksempel 63; 347) Han vektla at retorikk eller undervisning aldri kunne reduseres til noen enkle regler som kan tillæres mekanisk, og han vektla ikke minst elevenes harde innsats og praktiske øvinger (ibid.: for eksempel 341-347).

På slutten av det 18. og begynnelsen av det 19. århundre, når retorikken ble fjernet som fag ved de fleste universiteter, ble de to elementene for retorisk kompetanse (kunnskap om innholdet/faget og kunsten å fremstille dette innholdet) atskilt institusjonelt, både når det gjalt oppgaver og ansvarsområder (Künzli 1998: 32). Utvelgelsen og organiseringen av det innholdet eller de fag som ble bestemt å skulle utgjøre en del av utdannelsesprosessene ble en oppgave for universiteter og høyere skoleadministrasjon (læreplanarbeid), mens organisering og planlegging av fremstilling og presentasjonsformer av innholdet ble først og fremst lærernes oppgave (ibid.). Humboldt og Schleiermacher formulerte denne forskjellen både dannelsesteoretisk og juridisk i 1810 gjennom deres arbeid i den preussiske utdanningsforvaltningen i 1809-1815 (Hopmann 1997: 204; Klafki 2000a: 90). Denne inndelingen er også mer eller mindre hengende igjen i dag. Det er lærerens oppgave å tilpasse læreplanens innhold og presentere og bearbeide innholdet ut i fra elevenes forutsetninger. Denne arbeidsinndelingen mellom innhold og fremstilling utviklet seg som standard for tysk og nordisk didaktikk.

Herbarts (1776-1841) teori om undervisning og instruksjon har hatt stor betydning for lærerutdanning. Herbart vektlegger lærerens metodefrihet (Myhre 1993: 95). Hans modell om instruksjon har tydelig hentet enkelte grunnelementer fra retorikken, spesielt fra Quintilianus' verk *Institutio oratorio*. Dette kommer tydelig frem i hans beskrivelser av lærerens forberedelses- og undervisningsmodell. I tråd med den retoriske tradisjon, fremhever han

lærerens muntlige tale, og mener at det knytter seg for mye usikkerhet omkring elevenes lesning. De kan hoppe over viktige poeng, lese for fort, miste viktig informasjon slik at sammenhenger går tapt etc. Herbart anser derfor elevenes høytlesning som en bedre løsning, men at det beste er lærerens muntlige presentasjon (Hербart 1901: 107).

I tråd med Quintilianus vektlegger han fremføringens forberedelse, som deles inn i tre faser. Først trenger læren øvelse i muntlig tale: "*The first requisite for free oral presentation is a cultivated style of speaking*" (ibid.). Videre vektlegger han lærerens tilpasning av språket til elevene: "*(...) adaptation of the vocabulary employed, both to the subject-matter and to the intelligence of the pupils, and adjustment of phraseology to the pupil's stage of culture are essential*" (ibid.: 108). Til slutt må læreren memorere hele presentasjonen og innøve den som om elevene var til stede. Etter presentasjonen er det meningen at elevene skal gjenta lærerens presentasjon, ikke bare innholdsmessig, men også imitere hans ordbruk og talemåte, slik at de ikke bare lærer et innhold, men samtidig øver seg til å bli gode talere (ibid.: 109).

Herbarts undervisningsteori kan plasseres som en *balansert* representant for retorikkaksen. Han vektlegger metodefriheten, der læreren må kunne tilpasse innholdet etter elevene, og hans fremstillings- og talemåte skal tilpasses elevenes utvikling og kunnskap. Hans dannelsesprinsipp beskriver hvordan den pedagogiske interaksjonen på den ene siden skaper forutsetninger for innlæring, samtidig som det på den andre siden er avgjørende at man unngår å utforme forhåndsbestemte antakelser om elevens innlæringsmuligheter (Siljander 2004: 252). Læreplanen må ut i fra et slikt synspunkt gi rom for lærerens bearbeidelse og tilrettelegging av stoffet.

I motsetning til dette, dersom spesifikasjonsgraden er høyere, kan læreplanens utvalg og definisjon av undervisningsinnhold imidlertid gi en *dogmatisk* fortolkning av retorikk-aksen. I tråd med Sokrates kan lærerens oppgave anses som, ved hjelp av den maieutiske metode, å fremstille et innhold for å hjelpe elevene frem til den rette erkjennelse. Sann erkjennelse ligger innebygd i alle mennesker, uavhengig av bakgrunn, erfaringer og talent, og i henhold til Sokrates retorikk i Meno kan alle elever, slaven innbefattet, bringes til den rette erindring. Med en dogmatisk fortolkning av retorikk-aksen blir innholdets verdi vektlagt fremfor lærerens tilrettelegging og fremstilling av innholdet, enhver elev kan lære hva som helst, det gjelder å bringe frem erkjennelsen av det som allerede ligger innebygd av kunnskap i ethvert menneske.

Motsatt kan retorikk-aksen ta utgangspunkt i lærerens mulighet for å mestre innholdet. Læreplanen må i så fall ha lav spesifikasjonsgrad, og la mye ligge åpent for lærerens innholdsutvelgelse, tilrettelegging og planlegging. Denne tradisjonen kan føres tilbake til sofistene og Gorgias' relativistiske kunnskapssyn. Det er talekunsten som anses som det essensielle, viktigere enn selve innholdet. Læreren anses som en ordkunstner mer enn en fagkvalifisert. Så lenge det ikke anses som hensiktsmessig å bestemme at noen former for kunnskap eller erkjennelse er viktigere eller riktigere enn andre former, og det således ikke har noen hensikt å fastlegge eller planlegge hvilken kunnskap elevene bør få kjennskap til gjennom utdannelsen, vil det avgjørende være at læreren har evnen til å fremstille et innhold på en overbevisende måte. Lærerens kompetanse vil da først og fremst ligge i det å kunne fremstille et innhold, hva dette innholdet dreier seg om vil være av underordnet betydning. Plassert i den didaktiske trekanten, kan dette synet på retorikk beskrives som *relativistisk*, der det i sin ekstreme form ikke er av betydning hva det undervises i, det viktigste er å overbevise elevene. En noe mindre ekstrem fortolkning av retorikk-aksen kan beskrives ut i fra Quintilianus. Selv om også han er retoriker, som vektlegger lærerens forberedelser og fremstilling er av avgjørende betydning for undervisningens utfall, legger han betydelig mer vekt på innholdet.

Forholdet mellom lærer og innhold behøver altså ikke å fortolkes polært. Selv om undervisningen tar utgangspunkt i at et gitt innhold skal formidles videre til nye generasjoner, er det ikke snakk om at dette innholdet kan gjenskapes som en iboende ide som er tilsvarende for alle, uavhengig av tidligere erfaringer og fremtidige forventninger. Dersom vi ser bort i fra at undervisning kan dreie seg om en platonsk ide om erindring av kunnskap som kan erkjennes som en og samme grunnleggende ide hos hver og en, kan dannelse i stedet utvikles ved at et innhold fremstilles av læreren på en forståelig måte, tilpasset elevenes forutsetninger og behov. Med tanke på elevenes uforutsette, komplekse og varierende behov, vil det derfor, slik Quintilianus hevdet, være umulig å sette opp enkle regler for undervisning.

Læreren kan imidlertid ikke ta utgangspunkt i det innholdet han eller hun måtte ønske. Læreren skal fremstille et innhold som er fastlagt på bakgrunn av samfunnets dannelsesideal, kanonisert som skolens dannelsesinnhold i form av læreplaner og andre didaktiske programmer. Dette innholdet kan likevel ikke overføres til elevene, eller anses som tilsvarende skolevisdommen, for denne må dannes relativt til den enkelte

undervisningssituasjon. I henhold til kommunikasjonsteoretiske prinsipper er det derfor hensiktsmessig å anse lærer og innhold som *dialektiske* parter. Lærerens forberedelser og tilpasning av dannelsesinnholdet vil være av avgjørende betydning for elevenes forståelse av innholdet og hvilken gehalt innholdet gis.

Erich Wenigers didaktiske teorier beskriver nettopp dialektikken mellom læreren og dannelsesinnholdet. Weniger tok utgangspunkt i læreplanen, og lærerens didaktiske analyser av læreplanens innhold. Han anså det som læreplanens oppgave å sørge for en systematisk utvelgelse og kategorisering av utdannelsens innhold, og som således skulle danne utgangspunktet for et objektivt representativt møte med den intellektuelle, den historiske og den sosiale verden. Weniger anså det imidlertid som helt sentralt, og som en like viktig oppgave som læreplanens utvelgelse og kategorisering, at læreren måtte tilrettelegge dette innholdet, slik at dets indre verdi kunne tre frem for elevene, og dermed skape et dannende møte mellom deres subjektive livsverden og innholdet som representerer en objektivisert verden (Weniger 2000). Selv om innholdet på sett og vis ble beskrevet som en prioritet fremfor læreren, ved at det skulle være fastlagt i læreplanen, så krevde denne doble relativiteten i utdanningens innhold at læreren til samme tid hadde prioritet overfor dette innholdet. Det var læreren som kjente og som var i kontakt med den enkelte elev og som derfor best kunne planlegge hvordan innholdet kunne fremstilles for at det skulle oppleves som meningsfullt hos den enkelte elev.

En dialektisk fortolkning av den didaktiske trekantens retorikk-akse blir slik avhengig *både* av innholdets kulturelle verdi *og* av lærerens planlegging, tilrettelegging og tilpassing av dette innholdet i form av at han eller hun gjennom grundige didaktiske analyser kan komme frem til hvordan et spesifikt innhold i læreplanen kan avdekke prinsipielle problemer, prinsipielle forhold, prinsipielle muligheter, generelle prinsipper, lover, verdier og metoder for de spesifikke elever som skal møte dette innholdet. *“In other words, Didaktik analysis is to indicate wherein the general substance of specific content of education lies”* (Klafki 2000b: 150).

Klafki er inspirert blant andre av Weniger i sine teorier, og trekker også frem den didaktiske analysen som sentrum for lærernes virksomhet. I følge Klafki (ibid.: 150-157) skal læreren i sine didaktiske analyser av et spesifikt innhold, stille seg følgende spørsmål, *med sine elever i tankene*: 1) Hvilken større meningssammenheng eksemplifiserer og åpner dette innholdet for

eleven? Hvilke prinsipielle fenomen eller grunnleggende prinsipper, hvilke lover, problemer, metoder, teknikker eller holdninger kan belyses og forstås gjennom dette innholdets eksempel? 2) Hvilken betydning innehar dette innholdet i elevenes bevissthet? 3) Hvilken betydning har innholdet for elevenes fremtid? 4) Hvordan er innholdet strukturert? 5) Hvilke spesielle tilfeller, fenomen, situasjoner, eksperiment, personer, forrelementer/estetiske opplevelser og liknende kan anvendes for å gjøre innholdet interessant, stimulerende, tilgjengelig og anskuelig for elevene på deres bestemte utviklingstrinn?

Et systemteoretisk perspektiv vil ikke *nødvendigvis* plassere seg langt i fra Klafkis perspektiv på forholdet mellom læreren og undervisningens innhold. Det viktige i et systemteoretisk perspektiv er at selv om innholdet må velges med utgangspunkt i læreplanen som en programmatisk ramme, så er ikke denne rammen besluttet av andre. I følge Luhmann vil beslutninger alltid treffes i etterkant. Det behøves alltid en ny beslutning for å beslutte hvorvidt en beslutning ble besluttet. Læreplanens mål- og innholdshenvisninger vil slik aktualiseres på nytt ut i fra undervisningens henvisningsstrukturer. Lærerenes viktige oppgave er å tilrettelegge for dette, ved å tematisere de saklige henvisningsstrukturer i henhold til undervisningens progresjon og elevenes ulike antatte forståelse.

Selv om innholdet skal være bestemt ut i fra skolens programmer, vil det således likevel være læreren som må tilrettelegge og tilpasse innholdet i henhold til undervisningens selvreferensielle henvisningsstrukturer. Dette gir imidlertid ikke læreren et solipsistisk forhold til innholdet. Lærerenes møte med innholdet, og lærerenes fremstilling av innholdet, kan verken avgjøres av innholdets identitet eller lærerenes identitet, men må knytte an til en viss kommunikasjon. Fremstillingen kan derfor verken plasseres som lærer- eller innholdsbestemt, men må ses i den systemrelaterte konteksten informasjonen velges å konstrueres ut i fra. Den saklige orden vil nødvendigvis måtte knyttes an til en tidsmessig og til en sosial horisont, og vil på denne måten bestemmes av kommunikasjonen selv, og ikke av lærer, innhold eller elevene.

Skolens programmer har som beskrevet i forrige kapittel en viktig samlende, stabiliserende og kontinuitetsdannende funksjon ved å etablere en ramme for skolens og undervisningens virkelighet. Læreplanen og andre kommunikasjonskanaler har med andre ord satt visse fokus gjennom distinksjoner, der noe aktualiseres, og dermed samtidig legger premisser for de henvisningsstrukturer som kan gjøres gjeldende i skolen. Dette er mulig ved at

skoleorganisasjonens programmer er åpne nok, og gir tilstrekkelige valgmuligheter til at undervisningskommunikasjonen kan beslutte seg selv uten at det nødvendigvis går på bekostning av programmene.

## **Kateketismen**

Ut i fra de spørsmålene som Klafki fremstiller som sentrale i den didaktiske analysen, opparbeider læreren et utgangspunkt for å ta fatt på kommunikasjonen med elevene. Det må presiseres at den didaktiske analysen er et tilbakevendende tema, som må foregå i en stadig vekselvirkning med den kommunikasjonen som finner sted mellom lærer og elev. Ideer om dialogen henter deler av sitt opphav hos Platon, slik han presenterer sine teorier gjennom dialogene (Platon 1997). Det er imidlertid først i de kristnes omforming av retorikken, at den personlige interaksjonen mellom lærer og elev blir satt i høysetet. Aksene mellom lærer og elev kan derfor kalles katekesis (Hopmann 1997: 199-200; Künzli 1998: 33).

I opplæringen av kateketer oppsto nye problemstillinger i forhold til fremstilling og kommunikasjon av den kristne lære. Dersom den tidlige kristendommen skulle berøre og gi mening for den enkelte, var den i stedet for en offentlig argumentasjon avhengig av å finne frem til en indre og personlig tilnærming i overføringen av ideer. For blant andre *Aurelius Augustin* besto kristendommens kjerne derfor i kvaliteten på kommunikasjonen mellom lærer og elev omkring et felles innhold. I *The first Catechetical Instruction* bruker Augustin ordet kjærlighet, både om forholdet mellom læreren og innholdet (Guds ord) og om forholdet mellom lærer og elev (Augustin 1946: for eksempel 21-24). I den forbindelse vektlegger han også lærerens brennende engasjement som skal smitte over på elevenes lærelyst.

I Augustins filosofiske dialog *Læreren* (skrevet i ca. 388), fremhever Augustin betydningen av den personlige dialogen mellom lærer og elev. Selv om Guds ord skal være i høysetet, og lærerens tanker omkring dette skal være underordnet, så fremhever han at den personlige forståelsen først vokser frem i en dialog der eleven kan stille spørsmål omkring innholdet og sin forståelse. Dialogen mellom Augustin og Adeodatus, Augustins sønn, avsluttes ved at Adeodatus takker sin lærer:

Men den tale, som du lige nu har holdt du i èt, den er jeg dig navnlig taknemmelig for, fordi den foregreb og opløste alle de indvendinger, jeg var parat til at komme med. Du har slet ikke ladet noget ligge, som gjorde mig usikker, eller som det indre orakel ikke kunne svare på, sådan som dine ord bevidnede (Augustin 2002: 182).

Denne avslutningen av dialogen Læreren, henspiller på Augustins mål med den oppdragende dialogen, nemlig å oppheve all tvil omkring Guds ord. Ordene i seg selv har ingen mening, så å memorere en tekst eller tale har ingen mening uten at det gjøres personlig og levende:

Han bliver nemlig ikke belært af mine ord, men af tingene selv, som Gud gør tydelige ved at lukke dem op for ham i det indre, og derfor ville han også have kunnet svare på spørgsmål om dem. Er det så ikke helt absurd at mene, at han lærer noget af min snak, når han, før jeg talte, også ville have kunnet forklare det samme, hvis han blev spurgt? Det sker jo tit, at man bliver spurgt om noget og benægter det, og så bliver tvunget til at bekræfte det gennem flere spørgsmål. (...) Hvis man bliver ført derhen af spørgsmålene, så er det ikke, fordi ordene belærer en, men fordi de spørger på en måde, så den, der bliver spurgt, er i stand til selv at lære i sit indre (Augustin 2002: 177).

Her er Quintilianus tankegang omkring lærerens oppgave med hensyn til å engasjere og røre tilhørerne gjenkjennbar. Den største forskjellen mellom kateketers lære om undervisning og en retoriker som Quintilianus ligger derfor ikke først og fremst i forholdet mellom læreren og eleven, men i fremføringsformen og ikke minst i forberedelsen av den. Mens Quintilianus holder fast ved talen eller monologen, legger Augustin vekt på den engasjerende dialogen mellom lærer og elev.

Problemet med den kateketiske metode, slik den først ble utformet av de kristne, er at kunnskap og sannhet til sist er gitt av Gud, og at konklusjonene på dialogene derfor er gitt på forhånd. Undervisningens rekkefølge ligger åpen, men undervisningens orden er fastlagt (Hopmann under utgivelse: 16). Selv om læreren må tilpasse undervisningen etter elevenes interesser og bakgrunnskunnskap, kan det således ikke være snakk om en retorisk tilpasning til elevens evne og smak. Innholdet står ikke i en dialektisk vekselvirkning med læreren, og dialogens resultat spinner ikke ut av deltakernes argumenter og frie resonnement (ibid.). Kateketismen bygger i stedet på en dogmatisering av undervisningens innhold, målet er å *overbevise* elevene om Guds sannhet (ibid.). Denne metoden kan derfor sies å ha en del felles trekk med sofistenes talekunst, og en undervisningen på slike prinsipper kan lett bli lærerstyrt.

Ved starten på den profesjonaliserte lærerutdanningen, spesielt i sammenheng med de filantropiske lærerseminarene på slutten av 1700-tallet, ble interaksjonen mellom lærer og elev igjen tatt opp som et viktig tema (Hopmann 1997: 203; Künzli 1998: 33). Allerede da vokste det frem motsetningsfylte varianter, både konservativt orienterte hvor læreren skulle styre interaksjonen, og mer radikalt orienterte som så undervisningen som en jevnbyrdig dialog mellom lærer og elev (Hopmann 1997: 203).



Immanuel Kant forsøkte å dreie den kateketiske metode over til å komme mer i vekselvirkning mellom lærer og elev, ved å knytte den nærmere Sokrates' maieutiske metode. Kant forkaster fordømmen om at innholdet i tankene og erfaringene er noe som kommer inn i bevisstheten fra ytre objekter. Kant mener at erfaringsverdenen konstitueres gjennom subjektets måte å erkjenne på (Guneriussen 1999: 304). I Kants skrifter *Über Pädagogik*, som utkom første gang i 1803, beskriver han den kateketiske metoden som viktig for utviklingen av elevenes fornuft, men at den bør dra sterkere vekselvirkninger fra den Sokratiske metode: *“But on the whole we should try to draw out their own ideas, founded on reason, rather than to introduce such ideas into their minds. The Socratic method should form, then, the rule for catechetical method.”* (Kant 1992: 81).

Selv om Kant er tilhenger av tvang og disiplin, og anser dette som nødvendigheter, så kan den måten han beskriver den kateketiske metode på, peke i retning av et mer *elevstyrt* syn på undervisningens interaksjon, der elevens fornuft skal utvikles gjennom samtale, heller enn at læreren skal styre undervisningen gjennom sin introduksjon av stoffet.

I sitt pedagogiske verk, *Umriss Paedagogischer Vorlesungen*, gir Herbart en inngående beskrivelse av lærer og elevrelasjonen. Herbart er i det hele tatt en av de første til å formulere og diskutere undervisningens trekantforhold: *“Whether or not instruction will begin well and go on properly depends on a combination of three factors, - the teacher, the pupil, and the subject taught”* (Herbart 1901: 105). I sitt pedagogiske verk legger Herbart stor vekt på relasjonen mellom lærer og elev, og beskriver de mulige polene i interaksjonen.

In general, the term synthetic may be applied wherever the teacher himself determines directly the sequence and grouping of the parts of the lesson; the term analytic, wherever the pupil's own thoughts are expressed first, and these thoughts, such as they chance to be, aret hen, with teacher's help, analyzed, corrected, and supplemented (Herbart 1901: 106).

Herbart presiserer at den ene metoden ikke er bedre enn den andre i seg selv. Hvorvidt undervisningen legges opp som lærer eller elevstyrt må ses i forhold til omstendighetene og innholdet det arbeides med. Disse omstendighetene må læreren analysere i sine forberedelser. Herbart vektlegger imidlertid at undervisningen uansett må tilpasses barnets erfaringer, og at undervisningen først og fremst skal fungere som et supplement til deres erfaringer. Undervisningen må derfor ta utgangspunkt i barnets innsikt og erfaringer (ibid.: 109-113). Målet er et deltakende og engasjert barn som kan utvikle seg i *interaksjon* med læreren.

Et eksempel på teorier som kan sies å gå noe mer ensidig i retningen av elevstyrte teorier, er fenomenologiske teorier eller kunnskapsoppfatninger. Edmund Husserl (1859-1938) regnes som fenomenologiens grunnlegger og den første til å gi livsverdenbegrepet en relativ klar terminologisk betydning. Husserl karakteriserte det moderne verdensbildets skille mellom en objektiv og en subjektiv verden som uttrykk for en naiv myte (Nørager 1995). I stedet argumenterte han for at enhver objektivitet måtte være fundert i det erfarende subjektet og dets livsverden, og at fenomenologiens oppgave skulle være å beskrive livsverdenens opplevelsesstrukturer, hvor all objektivitet altså har sitt utspring (ibid.). En oppgivelse av tilgangen til subjektens livsverdenshorisonter, vil i følge fenomenologien lede til solipsisme.

Alfred Schütz (1889-1959) er en annen viktig skikkelse innen fenomenologien. Schütz fremhever at alle symboler, alle tegn, må fortolkes av subjektet. Det er dermed ikke objektet som blir observert, men objektet som representasjon av noe annet (Schütz 1967: 119). Et symbol fortolkes ikke gjennom et adekvat skjema som er skapt ut i fra objektet i seg selv, men ut i fra et skjema som er ikke er adekvat i forhold til hva symbolet som objekt, men hva det symboliserer for subjektet. Med utgangspunkt i at tegnet eller symbolet i seg selv på den ene siden, og hva det står for på den andre siden, ikke står i noen direkte relasjon, annet enn den relasjon konstruert av det fortolkende subjekt, påpeker Schütz (ibid.: 118-120) at den signifikante relasjonen ligger mellom symbolet som objektivt skjema og de subjektive fortolkningskjemaene, som igjen er bygd opp omkring levde erfaringer. Relasjonen mellom symbolet og dets korresponderende ikke adekvate skjema avhenger med andre ord av fortolkerens erfaringer. Symbolets betydning ligger derfor i fortolkningskjemaet som er basert på tidligere erfaringer. Den konfigurasjonen som formes på bakgrunn av fortolkende skjema blir av Schütz (ibid.: 120) betegnet som "symbol system", og dette symbol systemet tilfører et symbol en viss meningskontekst.

Et av de fremste målene med fenomenologien er å analysere subjektens symbolsystem, det vil si deres meningskontekst. Dette skal oppnås gjennom å analysere våre egne subjektive persepsjoner av den andre som subjekt. Det er med andre ord ikke bare den umiddelbare handling som skal analyseres, men også konteksten. Fortolkeren skal kunne trekke langt mer reliable konklusjoner om den andre som subjekt dersom det samtisig kan trekkes inn kjennskap til vedkommendes fortid samt planer og intensjoner omkring handlingen (ibid.: 116). I motsetning til hermeneutisk fortolkning, hvor metoden baserer seg på å gå inn og ut av de andres perspektiv, så vektlegger den fenomenologiske metode, slik den beskrives av

Schütz, tvert i mot at en skal distansere seg i forhold til den analyserte, samtidig som en på bakgrunn av egne erfaringer og kunnskap om personen og konteksten forsøker å forstå den andres horisont: "(...) *I must "make my own" all those meaning-contexts which make sense of this action on the basis of my past knowledge of this particular person*" (ibid.).

Schütz (ibid.: 128) påpeker videre at den som taler alltid velger sine ord med lytterens forståelse i tankene, og at lytteren omvendt vil fortolke det taleren sier med talerens subjektive mening i tankene. Denne type samhandling vil derfor referere til de intensjoner subjektene tilskriver hverandre. Ved å sette subjektet som en kilde til objektet, er imidlertid også fenomenologien, i likhet med Platons filosofi, på leting etter et siste og absolutt utgangspunkt for den filosofiske sannhetserkjennelse. Det store problemet med fenomenologien blir nettopp å forklare forholdet til "den andre". De avskriver selv muligheten for at dette kan fortolkes ut i fra det isolerte, "transcendentale ego" (Nørager 1995). Forståelsen av hverandres subjektive skjema forutsetter en intersubjektivitet som vanskelig kan bygges opp når verden alltid må ses ut i fra en subjektiv livsverdenshorisont.

Schütz avskriver selv muligheten for intersubjektivitet i form av fullstendig felles subjektiv forståelse: "(...) *it was obviously impossible for the participants to "carry out the postulate of grasping each other's intended meaning" for one's knowledge of another person's perspective is always necessarily limited*" (Schütz 1967: 129). Schütz forklarer årsaken til at vi ikke kan oppnå intersubjektivitet med at til tross for at våre meningskontekster ligger åpen for fortolkning, så vil den subjektive symbolforståelse sjelden være identisk: "(...) *the structure of the social world is by no means homogeneous. Our fellow men and the signs they use can be given to us in different ways. There are different approaches to the sign and to the subjective experience it expresses*" (ibid.: 132). Så lenge all kunnskap likevel skal analyseres ut i fra det enkelte subjekts livsverdenshorisont, og handlinger anses som indikatorer for subjektets levde erfaringer, dets meningskontekst, og dermed som bevis på hva som foregikk i subjektets tanker, så vil en sitte igjen med et solipsistisk utgangspunkt for alle analyser, både av menneskelig samhandling og menneskelig erkjennelse. Objektiv mening eksisterer ikke utenfor fortolkerens meningskontekst, det er den subjektive mening som skal danne en felles forståelse ved å gå på tvers av meningskontekster (ibid.: 134). Så lenge sann intersubjektivitet ikke er mulig, kan fenomenologiens resultat raskt ende opp i solipsisme.

Fenomenologiens subjektivisme, og andre former for elevsentrerte fortolkninger av relasjonsaksen mellom lærer og elev, tar i følge Klafki (2000a) ikke tilstrekkelig hensyn det han betegner som danningsteoriens andre dimensjon, og som han beskriver i termer som humanitet, menneskeheten, verden, objektivitet og det generelle. I følge Jürgen Habermas (1987) mister denne formen for subjektivisme livsverdenen som et kollektivt fenomen, der kunnskap må baseres på det subjektive møtet med kulturelt overførte og språklig organiserte fortolkningsmønstre. Et møte mellom individet og fellesskapet kan bare oppnås gjennom et interaktivt forhold mellom lærer og elev, der kunnskap skapes gjennom streben etter gjensidig forståelse

En levende vekselvirkning mellom lærer og elev, der partene vinner ny forståelse om innholdet og hverandre gjennom kommunikative prosesser, er derfor av avgjørende betydning i forhold til hvorvidt undervisningen sikrer elevenes progresjon. Den teoretiske argumentasjonen bak et slikt syn, og for så vidt også målet med en kommunikativ vekselvirkning kan imidlertid være ulike.

I et systemteoretisk perspektiv på interaksjonen mellom lærer og elev, må alle forsøk på intersubjektivitet gis opp. Ved å ta utgangspunkt i subjekt og objektforholdet i kommunikasjonen, ender en i følge Luhmann uansett opp i problemet med intersubjektivitet. Ut i fra Luhmanns teori må en se bort i fra at det kan finnes en uforanderlig og transcendental struktur i erkjennelsen (Guneriusen 1999: 304). Selv om all erkjennelse i følge Luhmann bygger på at bevisstheten gjør distinksjoner, er de alltid kontingente og dermed aldri nødvendige eller a priori (ibid.).

Ego kan ikke kjenne alters perspektiv, men kan kode sine observasjoner slik at de får karakter av informasjon om alter, men det vil alltid forbli egos konstruksjon (selvreferanse) av alter (fremmedreferanse). Dette er i tråd med både Husserl og det som ble presentert av Schutz teori. I følge Luhmann (2000a: 187) ligger problemet med Husserls teori i en reduktiv forståelse av kommunikasjon, som ender opp i en uavhengig bevissthets liv-i-seg-selv, som ved iblant også handler kommunikativt. I motsetning til Luhmann anses ikke bevisstheten kun som operasjonsmodus for det psykiske system. I følge Luhmann (ibid.) skiller ikke Husserl mellom informasjon og meddelelse, eller uttrykk og indikasjon. For sosiale systemer er denne forskjellen helt avgjørende. Indikasjonsbegrepet innebærer en *indikasjon* av noe, enten en i persepsjonen tar noe som *tegn* for noe annet, eller man i kommunikasjonen tar *meddelelsen*

som tegn på hensikten med å meddele og som tegn på de forestillinger som meddelelsen bærer (ibid.: 186). Dersom noe skal ha uttrykksverdi uten at det knyttes til et tegn, er det kun snakk om uttrykksverdi for bevisstheten, en indre tale (ibid.: 187). Kun ved kommunikasjon er både indikasjon og uttrykk nødvendig, i kommunikasjon fungerer alle uttrykk som indikasjon, altså som et skille mellom informasjon og meddelelse.

Husserl forholder seg i følge Luhmann (ibid.) kun til uttrykket, det vil si det bevisstheten gjennomfører i seg selv og for seg selv, og ikke til indikasjonen. Fenomenologien benytter slik utelukkende det psykiske systems systemreferanse, og forsøker i følge Luhmann (ibid.) å kompensere for denne ensidigheten gjennom en transcendentalt teoretisk overdrivelse. Både Husserl og Scutz ender slik opp med en solipsistisk teori om bevisstheten, der ego ikke vil få noen direkte tilgang til alter. Den andre er og blir utelukkende et produkt av egos interne bevissthetsoperasjoner, der alter blir egos intensjonelle gjentakelse (Guneriusen 1999: 302).

Med dette utgangspunktet forkaster Luhmann forestillingen om innlevelse eller intersubjektivitet, som ikke bare var et sentralt tema i fenomenologien, men også i hermeneutikk og åndsvitenskap, og videre også i åndsvitenskapelig pedagogikk. Hermeneutikere mente at det var mulig for det ene subjektet å gjenoppleve tilstander i en fremmed bevissthet i sin egen bevissthet, og at dette var et sikkert metodisk grunnlag for å samle data i humanvitenskap (ibid.). Luhmann (2000a: 120) anser det som humanismens kardinalfeil at den i systemteoretiske termer ikke skiller mellom sosial- og saksdimensjonen, men i stedet lar de smelte sammen. Der systemteorien skiller mellom saksdimensjonen og sosialdimensjonen i betydningen to doble horisonter, setter subjekt-teorien et enkelt skille mellom indre og ytre forhold.

Luhmann erstatter begrepet om intersubjektivitet med kommunikasjonsteorien som tar utgangspunkt i iaktakende og differensierende systemer. Luhmann skiller slik teorien om kommunikasjon og sosiale systemer fra subjekt/objekt teori. Kommunikasjon beskrives på en ny måte, som tre seleksjoner, valg av informasjon, valg av meddelelse eller fremstilling og valg av forståelse (jmfør kapittel 3). Ingen av disse seleksjonene kan fremstå alene, uavhengig av de andre seleksjonene, kun sammen konstituerer de en kommunikasjonsenhet. En kommunikasjon kan således aldri komme i gang uten at informasjonen skilles fra meddelelsen, som to ulike seleksjoner. Uten dette skillet kan det ikke være snakk om annet enn persepsjon, og persepsjon er en psykisk operasjon uten kommunikativ eksistens, den vil

ikke en gang kunne bli del av kommunikasjonen (Luhmann 2002: 158). I kommunikasjon vil meddelelsen alltid kreve en ny beslutning, dette gjelder også dersom en person skal si noe om seg selv (ibid.: 157-158). En valgt informasjon, en persepsjon, vil alltid inneholde større kompleksitet enn det en vil være i stand til å meddele gjennom kommunikasjon.

Forståelse er også en seleksjon, og aldri et duplikat av den valgte meddelelsen av den valgte informasjonen. Det foregår derfor ingen overføring av informasjon mellom to psykiske systemer, ingen kollektiv bevissthet, felles forestilling eller konsensus. Alt som finnes er lukkede systemer som danner sine begreper om andre systemer og felles mening (Gunteriusen 1999: 322). Hvert psykisk system opererer som tidligere beskrevet som to "black boxes" i forhold til hverandre:

Hver af dem bestemmer sin egen adfærd gennem komplekse selvreferentielle operationer inden for sine egne grænser. Det, som bliver synlig for det enkelte system, er derfor nødvendigvis en reduktion. (...) Derfor bliver black box'ene trods al anstrengelse og tidsforbrug uigennemskuelige for hinanden (Luhmann 2000a: 149-150).

Kommunikasjon har slik ingen direkte kobling til de deltakende psykiske systemer, og er ikke annet enn en selvrefererende prosess, en forutsetning for tilkobling mot videre kommunikasjon. En innvending vil her kunne være at systemteorien selv blir solipsistisk ved å overse at erkjennelsen kan være sosialt konstruert. Sosiale systemer vil imidlertid ha betydning for erkjennelsen, som omverden for psykiske systemer, men denne betydningen er helt og holdent avhengig av hvilken betydning noe gis av det psykiske systemet. Dette gir et positivt syn på menneskets erkjennelse, nemlig som selvbestemt. Det innebærer heller ikke at enhver kommunikasjon må starte på et vilkårlig grunnlag, der for eksempel lærere og elever så å si snubler inn i en undervisningssituasjon som de hver for seg må konstruere en mening i. Sosiale systemer vedlikeholder en institusjonelt definert situasjonsmening som gjør det mulig å treffes slik, og som medfører at partene vet hvilken situasjon de trår inn i, og som gir en ramme av mening for kommunikasjon og de individuelle bevissthetssystemene (Gunteriusen 1999: 323). Gjennom dets indre, rekursive operasjoner, via meningsformens henvisningsstruktur, kan systemet forme eller forstyrre redundans. Som diskutert i kapittel 2 vil organisasjoner og institusjoner, skoleorganisasjonen inkludert, beslutte sine egne programmer som ramme for organisasjonens videre beslutninger, og som i sin tur danner det rekursive grunnlaget for nye programmer i organisasjonen.

Det kommuniserende system bygger slik opp dets egen forståelse gjennom selvrefererende prosesser. I et systemteoretisk perspektiv vil det med denne teoretiske bakgrunn være helt avgjørende å fremheve undervisningens rekursive og emergente orden. Kommunikasjonen kan ikke overføres fra noe annet, ikke fra persepsjoner og ikke fra andre kommunikasjoner. Redundans produseres i forhold til hvordan kommunikasjonen genererer et minne som lærer og elever kan koble seg til på mange ulike måter. Minnet skiller seg fra kommunikasjonsdeltakerne på den måten at hvordan de velger å forstå eller se de ulike tilkoblingsmulighetene vil ikke være tilsvarende for de ulike deltakerne, men kommunikasjonen inneholder et minne på den måten at den *tilbyr* en rekke ulike tilkoblingsmuligheter.

Hvorvidt disse tilkoblingsmulighetene viser seg som *tilkoblet* kommunikasjon, er en annen og separat sak i forhold til hvordan de er persipert av lærer eller elever, for hvordan de viser seg som tilkoblet er kontingent, og avhenger først og fremst av den doble kontingens som ligger i hvordan noen i neste omgang velger å tilkoble seg dette igjen. Kommunikasjonen er slik et fullstendig lukket og autopoietisk system som genererer sine egne komponenter gjennom både å produsere og reprodusere sine elementer, både som en enhet som ikke kan dekomponeres (en kommunikasjon kan som forklart ikke eksistere bare som informasjon eller bare som meddelelse alene) og sine strukturer i form av meningshenvisninger (Luhmann 2002: 161).

Gjennom et interaktivt forhold mellom lærer og elev kan læreren således aldri komme nærmere eleven enn de antagelser av elevens forutsetninger eller kvalifikasjoner læreren konstruerer gjennom sine erfaringer og samtaler med elevene. Elevenes forutsetninger gir imidlertid ingen automatisk avkastning, spørsmålet er hvordan disse kan gjøres gjeldende innenfor undervisningens egne premisser (Hopmann og Künzli 1998). Ikke bare i henhold til temaet i seg selv, men ikke minst også i henhold til kommunikasjonens egne henvisningsstrukturer. Det er derfor ikke samhandlingen mellom læreren og elevene i seg selv, som subjekter, som er avgjørende for kommunikasjonen. Undervisningens utvalg, de sosiale henvisninger opptrer uavhengig av de temporale og saklige henvisninger, men må likevel henvise til disse. Det viktigste er å unngå enhver sammensmelting av den saklige og den sosiale dimensjonen. Saks- og sosialdimensjonen står side om side som to dobbelthorisonter, og manifesterer at kommunikasjonsdeltakerne aldri kan møtes i kommunikasjonen. Hva som er av betydning for samhandlingen mellom lærer og elever er

derfor ikke individenes bevissthet, men kommunikasjonen i seg selv og de doble horisonter som ligger i dens henvisningsstrukturer.

Det finnes heller ingen ontologisk meningssubstans eller bærer av mening som virker bestemmende for kommunikasjonen, verken bevissthet eller kommunikasjon kan stille som kandidat til en slik rolle (Luhmann 2000a: 139). Den eneste bærer en kan snakke om, i Luhmanns termer, er de differanser en finner i kommunikasjonens meningshenvisninger, og disse differansene finner sitt grunnlag i at all aktualisering av henvisninger må være videre selektiv. De doble horisonter som skiller kommunikasjonsdeltakerne kan som sagt aldri smelte sammen.

## **Metodikken**

Lærerens didaktiske analyser av innholdet og interaksjonen med elevene skal i neste omgang bidra til at elevene opplever et fruktbart møte med skolens innhold. Nettopp dette møtet mellom elev og innhold er temaet i den didaktiske trekantens erfaringsakse.

Temaet har røtter i *metodikken*, som på 1100-tallet vokste frem som et svar på det eksploderende mangfoldet av kunnskap som ikke lengre kunne bearbejdes for undervisningen utelukkende på bakgrunn av den retoriske kunsten og kateketiske ferdigheter (Hopmann 1997: 205). Klostrene var middelalderens viktigste steder for å samle, ordne og videreformidle kunnskap, og den eksplosive kunnskapsutviklingen krevde at de enten måtte utvide dannelsesprogrammet eller utvikle helt nye undervisningssystemer (Hopmann under utgivelse: 17).

Victor Hugo (ca. 1095-1141), en fransk teolog som levde som lærer ved klosterscholen St. Viktor utenfor Paris, gjorde en viktig observasjon, nemlig at kunnskap ofte utvikler seg i en annen rekkefølge, fra det praktiske til det teoretiske, enn den rekkefølgen det er fornuftig å bruke når man skal tilegne seg kunnskapen, hvor det logiske eller teoretiske er grunnleggende før man deretter går videre til det spesielle (Hugo 1997<sup>16</sup>: 110-270). Hugo mente det var naturlig for mennesket å starte med filosofi, som i sin tur kan deles inn i nye områder som undervisningen kan fortsette med etter opplæringen i filosofi. De neste undervisningsområdene er teori, praktikk, mekanikk og logikk. Teori kan igjen deles inn i teologi, fysikk og matematikk, praktikk kan deles inn i etikk, økonomi og politikk, mekanikk

---

<sup>16</sup> Skrevet i 1127 på latin. Oversatt til tysk av Von Thilo Offergeld.



kan deles inn i våpensmedkunst, handelsskipsfart, landbruk, jakt, medisin og teaterkunst, mens logikk kan deles inn i grammatikk og argumentasjonslære. Fra disse områdene følger enda mer spesifiserte fagfelt som undervisningen kan fordypes i etter hvert som det mer generelle er gjennomgått (ibid.).

Hugos fortolkning av innholdets betydning kan plassere som en *objektiv* fortolkning av erfaringsaksen. Det personlige forholdet mellom lærer og elev faller bort, og organiseringen av innholdets oppbygning gjøres hovedsakelig i forhold til innholdet i seg selv, og mindre i forhold til elevenes behov. Bakgrunnen for dette synet ligger i målet om å gjenskape Guds bilde inne i en selv, en slags overnaturlig intuisjon om Gud. For å få til dette var det nødvendig med erfaringer fra og kunnskap om det erfarte verden, et reservoar av forestillinger om og indre bilder av verdenen. På denne måten la Hugo til grunn teologisk-filosofiske begrunnelser i vektleggingen av erfaringer av ytre forhold (Strømnes 1993: 14).

For å ta et stort sprang i historien, kan det sies at Hugos observasjon ble avgjørende for den senere læreplanforståelsen: det som må ses som avgjørende for undervisningens formål er *hvordan den best kan tilegnes*, og ikke hvordan viten finnes utenfor undervisningen, eller hvordan den ble til (Hopmann under utgivelse: 18). Dette kan anses som grunnlaget for at undervisningens organisering av kunnskap ikke nødvendigvis skulle følge de samme prinsipper som samfunnets organisering av kunnskap, men opparbeide og følge undervisningens egen logikk (ibid.).

Med denne omdreiningen i undervisningsforståelse, følger samtidig et skifte i fokus i den didaktiske trekanten fra forholdet mellom lærer og elev til innholdet og de metoder som skal til for å sikre møtet mellom innhold og elev (ibid.). Kunnskapen skal organiseres på en meningsfull måte ut i fra et innlæringsperspektiv (ibid.).

Herbart tydeliggjør nødvendigheten av at undervisningens organisering av kunnskap må bygges opp på en annen måte og avgrenses tydelig i forhold til samfunnets oppbygning av kunnskap. Det er ikke nok å tilegne elever erfaringer, uten at disse ordnes og sekvenseres på en systematisk måte, tilpasset barnets forståelse. På denne måten tematiserer og problematiserer Herbart erfaringsaksen, forholdet mellom innhold og elev, der innholdets orden må bygges om til en undervisningsorden:

For left to itself, experience is not a teacher whose instruction is systematic. It does not obey the law of actual progress from the simple to the complex. Things and events crowd in upon the mind in masses; the result is often chaotic apprehension... It becomes the task of instruction to reverse this order and to adjust the fact of experience to the sequence demanded in teaching (Herbart 1901: 111).

Hugos objektive fortolkning av erfarings-aksen viser hvordan denne aksen er uatskillelig knyttet til dannelsesinnholdet.

Klafki understreker at metodespørsmålet først kan gis betydning i følge med spørsmålet om innhold. En av Klafkis store inspirasjonskilder var imidlertid Friedrich Schleiermacher (1768-1834), som med sin formulering av hermeneutikken og dialektikken kan sies å være inspirasjonskilden til åndsvitenskapen (Myhre 1993: 91; von Oettingen 2001: 51).

Hermeneutikken har hatt stor betydning for pedagogikken, og da spesielt kan Schleiermacher sies å ha betydd mye for tematiseringen av problemstillinger omkring forholdet mellom elev og dannelsesinnholdet, med andre ord det som vedgår den didaktiske trekantens erfaringsakse. Gjennom den hermeneutiske metode finner pedagogikken et vitenskapelig ståsted som ikke lengre først og fremst bygger på teologi og filosofi. Fra et åndsvitenskapelig ståsted ble det hevdet at barnets oppdragelse og dannelsesprosess kunne forstås gjennom en hermeneutisk tilgang (ibid.: 52). Det kan slik trekkes en linje fra blant andre Schleiermacher, via Dilthey (1833-1911) og tyske åndsvitenskapelig didaktikere som Nohl, Spranger, Litt og Weniger, til Klafki.

I innledningen til sine pedagogiske forelesninger fra 1826 formulerer Schleiermacher spørsmålet som er utgangspunkt for hans behandling av temaet, dialektikken, mellom eleven og dannelsesinnholdet. *"Es muß also eine Theorie geben, die von dem Verhältnisse der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt, Was will den eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?"* (Schleiermacher 1959: 38<sup>17</sup>). Samfunnet opprettholdes gjennom generasjonskontrakten, en kontinuerlig videreføring fra generasjon til generasjon. Schleiermachers problem er hvordan den eldre generasjon kan tilrettelegge oppdragelsen på en slik måte at den yngre generasjon kan bli en del av fellesskapet på en selvstendig måte, med andre ord uten at den ene generasjon ensidig bestemmer over den andre (von Oettingen 2001: 56). Det eksisterer altså et spenningsforhold mellom utviklingen av barnets personlighet og innføringen av barnet i et fellesskap: *"Es sind also dieses zwei verschiedene Gesichtspunkte der Erziehung, das Ausbilden der Natur und das Hineinbilden in das sittliche*

---

<sup>17</sup> Utgitt i 1959, men opprinnelig er dette Schleiermachers samlede forelesninger om Theorie der Erziehung fra 1826.

*Leben*” (Schleiermacher 1959: 266). Selv om begge må ivaretas, er det imidlertid menneskets natur, dets forutsetninger og hvor det er i utvikling som må virke bestemmende for menneskets innføring i fellesskapet (ibid.).

Schleiermacher regnes, i følge von Oettingen (2001: 56), gjerne som den første som på en systematisk måte gjør oppmerksom på denne dobbelthet i oppdragelsen, som skal binde generasjonene sammen. Schleiermacher vektlegger at dette spenningsforholdet skal ivaretas på en åpen måte, der man møtes på halvveien ved at den dialektiske vekselvirkning aldri besvares en gang for alle, men må reaktualiseres igjen og igjen, og slik kreve en løpende, åpen dialog mellom generasjonene (ibid.). Et viktig forhold som Schleiermacher behandler i sine verker er derfor forholdet mellom pedagogikk og politikk, som omhandler nettopp spørsmålet om hvordan barnet kan innføres i fellesskapet med de voksne (ibid.: 57). I hvilket omfang skal politikken diktere pedagogikken og dermed politisere oppdragelse og undervisning, og dermed samtidig stå i fare for å bli et maktinstrument for politiske interesser?

Klafki (2001: 53) hevder at Schleiermacher i denne sammenheng er den som gjennom sin pedagogiske teori tydeligst har synliggjort den motsetningsfylte sammenhengen mellom sosial ulikhet på den ene siden og humane utviklingsmuligheter på den andre siden. Det mest sentrale her er i følge Klafki (ibid.) det skille Schleiermacher legger mellom det nedarvede, det vil si det samfunnshistorisk betingede, og det medfødte, den naturlige ulikhet. Mennesket har krav på anerkjennelse av dets verdi i seg selv og rett til full utfoldelse av dets individuelle muligheter. Selv om det ikke står i oppdragelsens eller utdannelsens makt å endre de samfunnsmessige forhold på noen som helst direkte måte, vektlegger Schleiermacher at oppdragelse og undervisning må være utformet slik at den ikke bidrar til at samfunnsbetinget ulikhet stivner (ibid.). Oppdragelse eller utdanning kan bidra til en slik endring indirekte ved å forsøke å hjelpe elevene til en optimal utfoldelse av sine menneskelige muligheter, det Schleiermacher kaller den indre kraft (ibid.).

I forlengelse av denne problematikk bringer han på bane spørsmålet om hvilket innhold som skal videreføres til den yngre generasjon, hvorav også den pedagogiske og politiske problemstilling om hvordan den eldre generasjon begrunner og velger en forpliktende læreplan og formålsparagraf for skolen (von Oettingen 2001: 57). I denne forbindelse arbeidet Schleiermacher som rådgiver for nyorganiseringen av det prøyssiske skolevesen.

Det dialektiske spenningsforholdet mellom den yngre generasjons personlighet og særegenheter, og det fellesskap de skal sosialiseres inn i, blir av mange dannelses teorier ikke ivaretatt som et spenningsforhold hvor begge sider ivaretas. På samme måte som ved de andre aksene i trekanten, gjelder det også her å ivareta et spenningsforhold som ivaretar begge polene. Dannelsens mer *subjektive* karakter, dersom elevsiden vektlegges, innebærer å ta hensyn til hver enkelt elevs særegenhet, det Schleiermacher betegner som utfoldelse av ens indre krefter, gjennom optimal utfoldelse av ens potensial. Resultatet skal være selvbestemmelse, frihet, emansipasjon, autonomi, myndighet, fornuft og selvaktivering (Klafki 2001: 31). Dette er det grunnleggende mål for et åndsvitenskapelig dannelsesideal, der dannelse forstås som evne til fornuftig medbestemmelse, som forutsetter emansipasjon fra det fremmedbestemte, som igjen forutsetter fri selvstendig tenkning og til fritt å trekke selvstendige moralske beslutninger (ibid.: 31-32).

Et åndsvitenskapelig dannelsesideal er imidlertid langt i fra subjektivistisk av karakter. Målet om et selvstendig, frigjort og moralsk besluttende individ, forutsetter at individet har kjennskap til hva det skal befris fra og selvstendig gjøres i forhold til. Erfaringsaksens objektive pol, innholdsdimensjonen, må derfor ivaretas i et stadig spenningsforhold med den subjektive polen. Fornuft, evne til selvbestemmelse og tanke- og handlefrihet kan bare oppnås gjennom en tilegnelsesprosess og et oppgjør med et innhold som i første omgang ikke stammer fra subjektet selv, men fra en objektivisering av den fortidige og pågående menneskelige kulturaktivitet, i ordets bredeste forstand, hvorav menneskelig frihet eller undertrykkelse har tatt form (ibid.: 33). Selvbestemmelse, frihet, emansipasjon, autonomi, myndighet, fornuft og selvaktivering kan med andre ord kun oppnås i et dialektisk spenningsforhold med humanitet, menneskehet og menneskelighet, verden, objektivitet og allmennhet (ibid.: 31-33).

En av de mer undervisningspraktiske konsekvensene av en slik dialektisk tankegang, er at undervisningsmetodikken, tilretteleggelsen av elevenes møte med dannelsesinnholdet, ikke kan bestemmes enten ut i fra elevenes behov, eller ut i fra innholdet i seg selv.

Undervisningens metoder skal i en slik tankegang ikke kunne løsrives fra undervisningens kontekst, men må avgjøres med både innholdets karakter og elevenes behov i synet. I henhold til Wenigers (2000<sup>18</sup>: 113) utsagn om at metoden alltid skal beskrives og innlæres på

---

<sup>18</sup> Første gang utgitt i 1952.

bakgrunn av dens didaktiske forutsetninger, det vil si de omkringliggende mål- og innholdsbeslutninger, er det verken slik at undervisningsmetoder og fremgangsmåter kan bestemmes ut i fra elevenes ønsker og interesser alene, eller ut i fra innholdets struktur alene: ”*Method is always a secondary, a relative aspect, valid only under quite specific conditions. It is also susceptible to change over time. Method, therefore, can be described and taught only with reference to the preconditions of Didaktikk*” (Weniger 2000: 113). Metoden må alltid bestemmes med de didaktiske forutsetninger i tankene. Dette avskriver alle muligheter for en didaktikk som fremhever en spesifikk undervisningsmetodikk som allmenngyldig, uavhengig av den spesifikke undervisningskonteksten. Ut i fra hvorvidt de didaktiske teorier vektlegger den objektive eller den subjektive pol, kan de henholdsvis betegnes som *materielle* eller *formale* danningsteorier.

Reformpedagogikken kan trekkes frem som et eksempel på pedagogiske teorier som ofte har oversett metodikkens avhengighetsforhold til didaktikkens dannelsesinnhold, og til tider oversett innholdets relevans (se for eksempel Hopmann 1997: 205; Myhre 1993: 152), slik tilfellet også viser seg å være i dagens radikal-konstruktivistiske og situerte læringsteorier, hvor vekten på subjektet i metodikk-aksen overdimensjoneres og overser dets møte med et gitt dannelsesinnhold (se for eksempel Aboulafia og Lercke Nielsen 1997; Nesje 2000). Mens Hugos objektive fortolkning av erfaringsaksen gjør hans teori til en representant for de *materielle* dannelsesteorier, kan reformpedagogikken og dagens radikal-konstruktivistiske og situerte læringsteorier anses som representanter for de *formale* teorier. Disse legger vekt på subjektet, det vil si eleven som skal dannes (ibid.).

Ut i fra de materielle teoriene, som ble akseptert av læreplandidaktikken under 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet (Hopmann 1997: 205), så skal undervisningen planlegges og gjennomføres med utgangspunkt i innholdets logikk. Klafki (1983) mener det materielle aspektet i disse dannelsesteorier kan deles inn i to betydningsfulle grunnformer, dannelsesteoretisk objektivisme og klassiske teorier. *Den dannelsesteoretiske objektivisme* ser dannelse som en prosess hvor kulturens objektive innhold finner inngang til en menneskelig bevissthet. Teorier som faller inn under denne kategorien forutsetter at elevene kan åpne seg for innholdet og ta det opp i seg i dets objektive verdi, uavhengig av ens egen subjektivitet (Klafki 1983: 39). Lærerens oppgave blir å formidle denne tilegnelse av kulturgoder.

Å forutsette en sammenkobling mellom det objektive og det subjektive innebærer en hypostasering av kulturinnholdet ved at det løsrives fra dets historie, og gis utseende av ubetinget gyldighet og verdi, både i forhold til elevenes møte med og forståelse av innholdet og dets relevans i forhold til undervisningens oppnådde og forventede progresjon, det vil si dens relevans i forhold til den aktuelle skolevisdommen. Dannelsens vesen består her i å føre elevene inn i et innhold som ikke skilles fra kulturens objektive innhold, og som derfor ikke har noen dypere subjektiv mening (ibid.: 39-40).

I dens mest utbredte fremtredelsesform, scientismen, hvor viten i vitenskapens forstand står som den egentlige meningen med dannelse, benektes den kjensgjerning at ethvert vitenskapelig innhold står i en snever forbindelse med en bestemt vitenskapelig problemstilling, og at forståelsen for det vitenskapelige innhold av den grunn er avhengig av at man har forstått de spørsmål som det vitenskapelige innhold forsøkte å gi svar på (ibid.: 40). Vitenskapelige problemstillinger er dessuten langt fra de eneste problemstillinger av mening og verdi for mennesket. Det må imidlertid presiseres at Klafki (2001: 185-196) taler for en vitenskapsorientering av innholdet i skolen, men at dette ikke må tape elevenes perspektiver eller horisonter av synet. Tvert i mot mener han at dersom det gjøres på en avveieende måte, kan vitenskapsorientering henlede bort i fra det han mener å se som tendenser på en ensidig elevfokusering, hvor innholdets strukturer tapes av syne, og i stedet stimulere til elevenes horisontutvidelse.

Et annet problem med den dannelsesteoretiske objektivisme er at den ikke besitter noen pedagogiske utvelgelseskriterier, og kan slik bli hjelpeløst prisgitt den uuttømmelige rikdommen av kulturinnhold (Klafki 1983: 40).

Mens objektivismen mangler spesifikke kriterier for utvelgelse av dannelsesinnholdet, så er de *klassiske dannelsesteorier* orientert mot visse sider av kulturens innhold som mer dannende enn andre (ibid.: 41). Kun det klassiske innehar de menneskelige kvaliteter som overfører forbilder for et høyere åndelig liv. Det klassiske i pedagogisk forstand er ikke bundet til en bestemt historisk periode. Wolfgang Döring knytter i stedet det klassiske til det eksemplariske (ibid.: 42). Det store problemet omkring slike teorier er hvem som skal avgjøre hva som er av eksemplarisk verdi. Å skulle fastsette noe som gyldig eller klassisk utenfor den konkrete situasjon og livssfære hvor dannelse finner sted, vil være håpløst ut i fra at det vil forutsette en metafysisk enighet, ikke bare omkring hva som kan karakteriseres som

eksemplarisk, men også omkring dette innholds mening og verdi (ibid.: 41). For det andre kan det sies at det klassiske har en legitim plass i dannelsesarbeidet der hvor det har en historisk parallell til nåtidens problemstillinger, eller der hvor det dreier seg om den klare anskueliggjøring av store åndelige grunnretninger i deres ”klassiske” representanter (ibid.: 43). Problemet ligger i de problemstillinger som er av nyere dato, uten paralleller til tidligere klassiske problemstillinger, og som den klassiske dannelsesteori av den grunn kan få problemer med å besvare.

*De formale dannelsesteoriene* utgjør den subjektive reaksjonen på, og således motpolen til de materielle dannelsesteoriene. Disse teoriene forutsetter at blikket rettes bort fra innholdet og over på eleven dersom en vil komme frem til gyldige utsagn om dannelsens vesen (Klafki 1983: 45). Disse teoriene kan i følge Klafki igjen deles inn i to grunnformer, funksjonelle og metodiske. *Funksjonelle/dynamiske dannelsesteorier* er kanskje de teorier som gjennom programerklæringer som ”dannelse av barnets evner” har vært mest slagkraftig og påvirket det pedagogiske fagspråk mest vedvarende. Siden Wilhelm von Humbolts (1767-1835) tid har dette vært en dominerende dannelsesoppfatning for gymnaspedagogikken, og har siden begynnelsen av 1900-tallet spilt en avgjørende rolle for folke-/grunnskolens reformpedagogikk (ibid.: 45-46).

Det vesentlige ved denne oppfatningen av dannelse er ikke at eleven skal tilegne seg et innhold, men at elevens fysiske, sjelelige og åndelige krefter skal formes, utvikles og modnes, og at disse krefter skal kunne overføres til andre innhold og situasjoner. Humbolt satte mennesket i sentrum for alle typer aktiviteter, og det essensielle var å utvikle flest mulig av menneskets iboende evner, for så å bli i stand til å mestre ulike aktiviteter eller innhold (Lüth 2000: 65-68). Dannelsens essensielle oppgave skulle ikke være å mestre et innhold i seg selv, men at mennesket skulle kunne utvikle sine indre krefter ved å øve på dette innholdet, og på den måten bli fri og uavhengig (Humbolt 2000<sup>19</sup>). Innholdet kan således anses som et middel til å utvikle evner, som har overføringsverdi til å kunne tilegne seg nye innhold som igjen kan utvikle nye evner. Utdanningens hensikt var således ikke å lære seg et bredest mulig innhold, men anbefalte i stedet at barnets indre krefter burde øves og utvikles på et begrenset antall objekter eller innhold. I stedet for å forsøke å favne hele verden, skulle en finne det utvalg av innhold som kan representere verden, og på den måten unngå forvirring og fremmedgjøring.

---

<sup>19</sup> Gillian Horton-Krügers oversettelse av *Theorie der Bildung des Menschen*, som sannsynligvis ble skrevet i 1793 eller 1794.

Det gjalt derfor å finne et egnet innhold som kunne øve og utvikle flest mulig av menneskets iboende evner:

Within him are several faculties to represent one and the same object to himself in various guises: now as a concept of reason, now as an image of the imagination, now as an intuition of the senses. Using all of these as so many different tools, he must try to grasp Nature, not so much in order to become acquainted with it from all sides, but rather through his diversity of views to strengthen his own innate power, of which they are only differently shaped effects (Humbolt 2000: 59).

På denne måten blir det essensielle aspektet for Humbolt ikke å tilegne seg verden eller et innhold, men å skape, utvikle og modne ens fysiske og mentale evner eller krefter som kan fri en fra fremmedgjøring og meningsløshet. Han fører derfor videre de aspekter som ble tatt opp av Hugo, hvor det essensielle ikke var å lære flest mulig enkeltelemtener. Fokus plasseres i stedet på hvordan et innhold best kan organiseres med tanke på selve innlæringsprosessen. Mennesket må derfor avgrense seg til et reorganisert, begrenset innhold, og orientere seg i verden ut i fra dette innholdet:

I order not to become lost in infinity, empty and unfruitful, he creates a single circle, visible at a glance from any point. In order to attach the image of the ultimate goal to every step forward he takes, he seeks to transform scattered knowledge and action into a closed system (...). (Humbolt 2000: 60).

Målet med utviklingen av ens indre evner eller krefter er å utvikle selvforståelsen, eller å avdekke ens indre humanitet. Dannelsens fremste oppgave er med andre ord ikke kunnskap om den ytre verden, men kunnskap om vår indre dannelse. Målet er at glimtene av selvforståelse skal gå over i mer helhetlig og sammenhengende forståelse av vår indre dannelse og våre iboende humane verdier.

I følge Humbolts dannelsessyn, blir det pedagogiske utvelgelsesproblem således et spørsmål om hvilket innhold som er mest virksomt i utviklingen av de evner som kan hjelpe individet til å utvikle sin selvforståelse, og på bakgrunn av denne forståelsen orientere seg mot verden. Humbolt legger slik stor vekt på menneskets selvrefererende perspektivdannelse:

It is the destiny of man that must be sought as the final goal of his aspirations and the supreme standard of judging about him. But the destiny of man as a free and independent being is contained in himself alone (Humbolt 1956: 65, Sitat hentet fra Klafki 2000: 88).

Ved å legge slik vekt på utviklingen av elevenes iboende krefter, så mener Klafki at den funksjonelle dannelsessteori står og faller på en filosofisk-antropologisk forutsetning som skal gjøre dens spesifikke pedagogiske formuleringer mulige (Klafki 1983: 47), som i Humbolts teori forutsetter at alle mennesker har et medfødt kjerne av universelle humane verdier. Mennesket fremstilles som en enhet av krefter eller evner som før de formes inneholder en



bestemt og begrenset funksjon som gjennom øvelse på et egnet innhold blir til virkelige krefter.

I dag stilles gjerne utviklingen av ulike evner i sentrum for undervisningen, for eksempel gjennom utvikling av kreative evner, evnen til problemløsning, kommunikasjonsevnen og fleksibilitet, uten at de ses i forhold til deres respektive historisk-samfunnsmessige betingelser og ikke minst deres binding til innholdsmessige strukturer (ibid.). Disse formaliserte evnene fremstilles som om de skulle være verdifulle i seg selv, og innholdet som elevene skal forholde seg til gjennom disse evnene, og som i det hele tatt betinger at evnene kan utfolde seg, fremtrer som om de er vilkårlig utskiftbare.

Klafki presiserer at de forutsatte, dynamisk tenkte evner ikke er av annet enn hypotetisk art. Hva ånden er, hvilke fremtredelsesformer den har, og i hvor mange grunnretninger den differensierer seg, kan kun besvares ut i fra en analyse av de konkrete konfrontasjoner mellom eleven og den konkrete kultur (ibid.: 48). Klafki argumenterer slik for at dannelsesinnholdet ikke kan ses som et middel til å utløse ”krefter”. Skal man tale om krefter, må det være dette innholdet selv, *i dets møte med* subjektets individuelle ånd, som i overført betydning kan kalles krefter (ibid.). Begrepet ånd får med andre ord en mulig betydning kun i forhold til et bestemt innhold, og begrepet dannelse får først en mulig betydning i møtet mellom elev og innhold, i form av gitte meningsinnhold i en gitt undervisningskontekst (ibid.). Like lite som det objektive innholdet i seg selv kan skape dannelse, kan eleven i seg selv sette i gang dynamiske prosesser som skaper dannelse uavhengig av et innhold.

Den andre hovedformen av formelle dannelseteorier betegner Klafki (1983) som teorien om den *metodiske danning*. Denne teorien forbindes med blant andre Georg Kerschensteiners og Hugo Gaudigs arbeidsskolepedagogikk i Tyskland, og John Deweys pragmatisme i USA. Utgangspunktet for disse teorier er problemet med å bestemme danningens vesen ut i fra innholdet, så lenge den innholdsmengde som kan spille en rolle i elevenes liv ser ut til å være uendelig (ibid.: 50). Teorien forsøker imidlertid ikke å løse dette problemet ved å forutsette visse krefter i mennesket som skal utformes i omgangen med et egnet stoff. I stedet retter den blikket mot selve dannelsesprosessen (ibid.). Dannelse blir i denne betydning en oppnåelse og beherskelse av metoder som kan hjelpe eleven med å tilegne seg det innhold han eller hun møter i senere livssituasjoner, og kan sammenliknes med det som i dag gis betegnelsen ”å lære å lære”. Klafki (ibid.: 51) mener at denne teoriens pedagogiske tiltrekningskraft i stor

grad kan tilskrives dens dyptgående realisering av prinsippet om elevens selvvirksomhet. Problemet blir selvsagt at en metode ikke kan gis forut for det innholdet den skal brukes i forhold til, metoden må alltid ses i forhold til innholdets struktur og elevenes forutsetninger for å arbeide med dette innholdet og metoden i seg selv, på samme måte som individet ikke kan gis ”åndelige” krefter uavhengig av et innhold (ibid.: 52).

En dannelseseoretisk didaktikk må ut i fra Klafkis (1983) argumentasjon bevege seg bort fra en ensidig vektlegging, enten det er på det materiale eller det formale. I stedet fokuserer han på den doble relativiteten i et dannelsesinnhold. Selv om hver av de materielle og formelle teorier inneholder momenter av sannhet, må disse isolerte og hypostatisk betraktningmåter forstås som momenter i en dialektisk forstand, det vil si som bestemmelser som bare åpenbarer deres sannhet i helheten av alle disse momenter (ibid.: 54). De materielle dannelseteorier kan først ha en dannende kraft når de sammenholdes med det formelle aspektet av dannelsen. Dannelsesinnholdet kan ikke forstås uten at eleven selv går veien som fører til innholdet. Kjernen i Klafkis teori er at et innholds gehalt bare kan bestemmes i møte med elevenes verden og deres plassering i en bestemt historisk situasjon, og at elevens metodiske møte med innholdets gehalt må samtidig ses i forhold til innholdets vesen.

### **Kategorial dannelse – dannelsens enhet**

Med dette som utgangspunkt fremlegger Klafki teorien om den *kategoriale dannelse*, hvor motsetningen mellom det subjektive og det objektive oppheves. Et innhold er ikke kategorial dannende i seg selv, uten at det forstås ut i fra situasjonen og de elevene som innholdet skal fremstilles for. Kunnskaper, evner og holdninger har i følge Klafki (2001: 166) kategorial virkning når de oppnås på grunnlag av et eksempel eller et utvalg eksempler. På bakgrunn av disse skal elevene kunne arbeide seg frem mot mer vidtspennende allmenngyldige kunnskaper, evner og holdninger.

Den eksemplariske undervisningsprosessen har slik to konstitutive elementer. Undervisningen skal ta utgangspunkt i det spesielle, for så å støtte elevene gjennom en arbeidsprosess fra dette eller disse eksempler og frem mot å få innsikt i en sammenheng, det vil si hvordan dette spesifikke eksempel henger sammen med andre mer generelle dimensjoner. En slik prosess vil samtidig gi eleven en ny strukturingsmulighet, innfallsvinkel eller handlingsperspektiv (ibid.).

I følge Klafki åpner det objektive seg for eleven i samme øyeblikk som eleven åpner seg for denne virkeligheten ved å føye den inn i sin subjektive forståelse. Dannelse blir da det fenomen hvor mennesket enten i dets egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker umiddelbart begriper enheten av et objektivt (materielt) og et subjektivt (formelt) moment (Klafki 1983: 57-63). Enheten mellom det subjektive og det objektive blir slik av personlig karakter, da verden som objekt ikke kan fremstå for eller møtes av individet i kraft av sin objektivitet, men må konstrueres på ny i elevens forståelse. Klafki mener imidlertid ikke at den ytre verden ikke er tilgjengelig for individet, det kategoriale oppstår nettopp når et innhold får en meningsdannende verdi hos et individ ved at det eksemplifiserer forhold i den ytre verden for individet som utfordrer dets tidligere oppbygde forståelse av verden.

Klafki (1983: 62) forsøker ikke å plassere enkelte former for innhold eller enkelte former for metoder som mer dannende enn andre. Klafki setter i stedet en del betingelser som må utelukkes dersom noe skal kunne tjene til kategorial dannelse: Det som ikke er representativt for grunnleggende saksforhold og problemer, men som kun er isolert viten, og av den grunn ikke kan virke kategorialt åpne; alt som kun har en betydning i forhold til en fremtid, og som eleven ikke allerede i nåtiden er i stand til å erfare som sin fremtid; det som kun er overlevert fortid, uten at det for elevene blir satt i sammenheng med hans eller hennes fortid; det som for eleven i det hele tatt ikke forholder seg til hans eller hennes virkelighet og som ikke kan forstås ut i fra elevens horisont, som et utgangspunkt for levende spørsmål og løsning av problemer, og som av den grunn ikke kan utgjøre en kategori for hans eller hennes eget åndelige liv; alt i alt det som ikke gir eleven mulighet til å møte det fundamentale.

Det materielle innholdets dannende potensialer kan med andre ord ikke ses uavhengig av den spesifikke undervisningens kontekst. Undervisningens hovedelementer, lærer, elev og innhold, må derfor ses som sammenbundet i et forhold der nye valg treffes på bakgrunn av tidligere valg. En dialektisk fremstilling av innholdet må ta hensyn til elevens livsverden, og ved slike bestrebelse vil ikke en platonistisk maieutikk holde mål. En kategorial metodikk avhenger av at læreren trer inn som tilrettelegger i møtet mellom eleven og innholdet, og en interaktiv kateketikk er avhengig av at lærer og elev kommuniserer omkring et felles innhold. En dialektisk fremstilling kan imidlertid ikke møtes av en objektiv eller subjektiv fortolkning av metodikk-aksen. Forutsetningen for en dialektisk fremstilling er en kategorial metodikk og en interaktiv kateketikk, og omvendt. Et kategorialt møte mellom elev og innhold er avhengig av et dialektisk møte mellom lærer og innhold der læreren gjennom didaktiske analyser finner

frem til hvordan innholdet kan fremstilles på en slik måte at det åpenbarer en gehalt for eleven. Nettopp denne dialektiske analysen, der læreren blant annet opparbeider forståelse for elevens livsverden, hans bakgrunnsforståelse og forutsetninger for å møte innholdet, må skje i en interaktiv relasjon mellom lærer og elev, der læreren gradvis, gjennom sitt dialektiske forhold til og fremstilling av innholdet, kan møte eleven gjennom interaktiv kommunikasjon, og støtte og veilede han eller henne i sine bestrebelser på å møte det som er det fruktbare for vedkommende, eller det kategoriale, i undervisningens objektiviserte innhold.

Grunntanken bak Klafkis teori om den eksemplariske undervisning og læring er at:

Dannende læring, som fremmer den lærendes selvstendighet, som altså fører frem til yderligere viden, evner og holdninger, nås ikke gjennom reprodutiv overtagelse af den størst mulig mængde enkelterkendeelser, -evner og -færdigheder, men derimod ved at den lærende ud fra et begrænset antal udvalgte eksempler arbejder sig frem til aktivt almene, nærmere bestemt: mer eller mindre vidtrækkende almenyldige kundskaber, evner og holdninger, eller med andre ord: det væsentlige, strukturelle, principielle, typiske, lovmæssige, omfattende sammenhænge. Ved hjælp af sådanne almene indsigter, evner og holdninger kan man gøre større eller mindre grupper af enkeltfænomener og -problemer, der har samme eller lignende struktur, tilgængelige og begriplige. Man kan anvende betegnelsen 'kategorial' om den virkning, som de kundskaber, evner og holdninger har, som opnås på grundlag af et eksempel eller et lille antal udvalgte eksempler (Klafki 2001: 165-166).

Et innhold har med andre ord kategorial virkning når et innhold av objektiv, allmenn, kategorial art åpner for subjektive erfaringer for allmenne innsikter. For å skape en kategorial undervisning skisserer Klafki (2001) syv problemfelt som bør være en del av undervisningsplanleggingens perspektiver. Klafki presiserer at det er avgjørende at besvarelsen av disse problemfelt alltid inngår i en analyse av de konkrete, sosio-kulturelt formidlede forutsetninger i en elevgruppe og hos læreren.

De tre første spørsmål omhandler *begrunnelsesproblematikken*. Spørsmålene står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Å behandle dem hver for seg er derfor bare et analytisk skille. *Første grunnspørsmål* er den planlagte tematikkens nåtidsbetydning, altså hvilke meningsrelasjoner og betydningsdannelser barn og unge erfarer i deres hverdagsliv. Som ved de resterende spørsmål, må det både tas hensyn til allmenne samfunnsmessige betingelser, mer spesifikke lag- og klassespesifikke sosialiseringsbetingelser, samt til lærerens holdninger overfor temaet, med andre ord selvrefleksjon omkring sine holdninger og forventninger (Klafki 2001: 304-306).

Det *andre grunnspørsmål* er den planlagte tematikkens forventede fremtidsbetydning, hvilket kan være nokså ulikt fra elev til elev. Det *tredje grunnspørsmål* er spørsmålet om den

eksemplariske betydning. I tillegg til å vurdere innholdets fremtids og nåtids betydning, må det altså vurderes hvilken eksemplarisk verdi det har, hvorvidt det kan være mulig å arbeide seg frem mot mer allmenne sammenhenger, forhold, strukturer og liknende på bakgrunn av det potensielle tema (ibid.: 306).

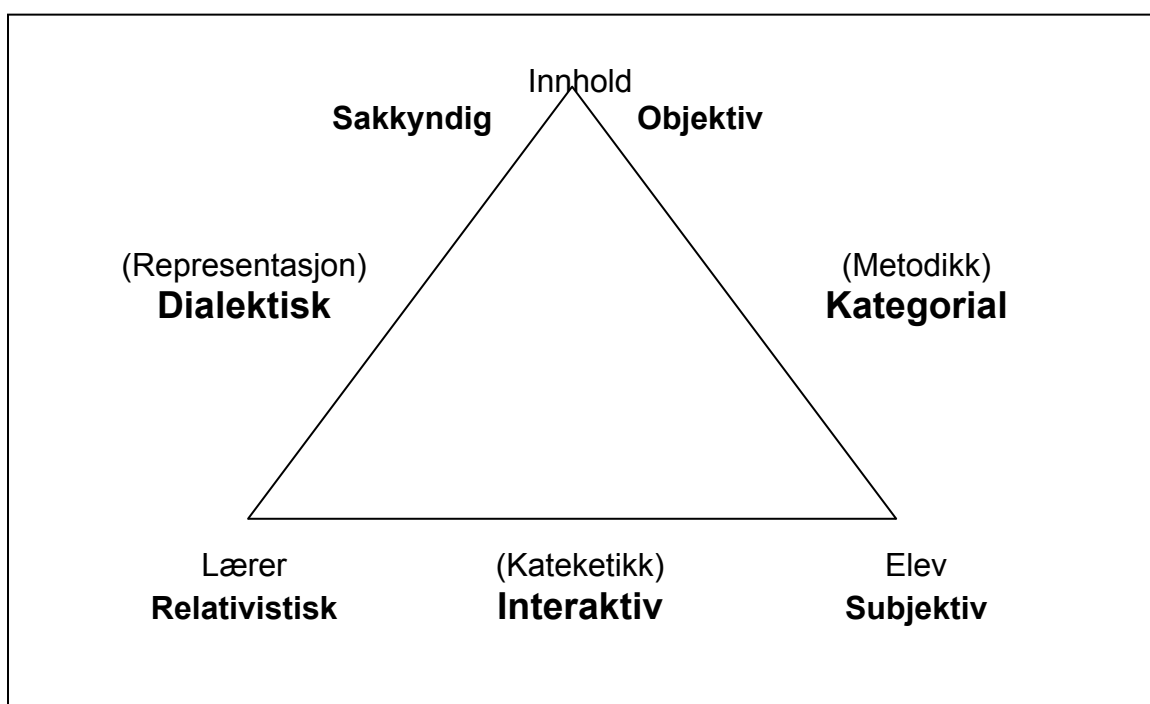
Klafki (ibid.: 307-310) foreslår at spørsmålet om temaets eksemplariske betydning skal forsøkes besvares gjennom planleggingen av læringsmålnivåer. Klafki presiserer at det ikke må tolkes som et deduktivt skjema, og at ethvert tema ikke nødvendigvis skal ta sikte på å nå de mest generelle nivå, som er emansipasjon, solidaritet og medbestemmelse. En god del tema vil forholde seg utelukkende til læringsmål knyttet til spesifikke skolefag.

På det første nivået av læringsmålet plasserer Klafki de mest allmenne læringsmål, som er emansipasjon, solidaritet og medbestemmelse. På det andre nivået plasserer han kvalifikasjoner som ikke kan formuleres i direkte relasjon til enkelte fagområder. Som eksempler nevner Klafki kritikk- og vurderingsevne og kommunikasjonsevne. På det tredje nivå plasserer Klafki mer områdespesifikke konkretiseringer av de foregående nivåer. Det kan være temaer som berører problemområder og relasjonene mellom dem. På det fjerde og siste nivå plasserer Klafki beslutninger om læringsmål for de enkelte skolefag og tverrfaglige relasjoner. For hvert undervisningstema som planlegges, anbefaler Klafki (ibid.: 309) at læreren, med henblikk på muligheter for å finne temaets eksemplariske verdi, utarbeider et system av læringsmålhierarkier.

Mens det første spørsmålskompleks omhandler begrunnelsesproblematikk, plasserer Klafki *tematisk strukturering og kontrollerbarhet* i det neste spørsmålskompleks. Klafki (ibid.: 310-312) inndeler *det fjerde spørsmål*, om den tematiske struktur, i en rekke spørsmål. Ut fra hvilke synsvinkler skal temaet gjennomarbeides? Hva er den påtenkte tematikkens iboende metodiske struktur? I denne forbindelse påpeker Klafki at metodespørsmålet alltid må ses i forhold til innhold og tema. Hvilke momenter konstituerer tematikken ut i fra ulike synsvinkler? Hvordan er de undersøkte momenter forbundet med hverandre? Kan tematikken deles inn lagvis, for eksempel i betydningen overflate- og dybdestrukturer? I hvilken større sammenheng(er) kan tematikken plasseres, avhengig av den valgte synsvinkel? Hva er de nødvendige begreplige, kategoriale forutsetninger for diskusjon av temaet, og hvilke forutsetninger må elevene ha eller tilegne seg i forbindelse med diskusjonen omkring temaet?

*Det femte spørsmål* relaterer Klafki (2001: 312) til kontrollerbarheten av en vellykket gjennomført tilegnelses- og diskusjonsprosess. Læreren må på forhånd, helst i samarbeid med elevene, definere ut fra hvilke tilegnede prestasjoner i ordets vide forstand det skal avgjøres hvorvidt undervisningsprosessen kan betraktes som vellykket.

Under det tredje og siste spørsmålskompleks plasserer Klafki (2001: 314-316) spørsmål om *tilgjengelighet og fremstillingsmuligheter*. *Det sjette grunnspørsmål* omhandler derfor problemet vedrørende tematikkens tilgjengelighet og fremstillingsmuligheter. Det gjelder også de enkeltmomenter og del sammenhenger som kan knyttes til den aktuelle tematikken. Det syvende og aller siste grunnspørsmål omhandler hvordan de momenter det er kommet frem til gjennom de andre grunnspørsmål kan omsettes til en konkret undervisningsprosess. Spørsmålet retter seg mot den metodiske strukturering av undervisnings- og læringsprosesser.



*Figur 4.4: Den didaktiske trekanten beskrevet med dannelseseoretiske begreper. Den illustrerer didaktikkens ulike røtter og motpoler, samt den kategoriale dannelsens nødvendige dialektikk og interaksjon (jfr. Hopmann 1997; Hopmann og Künzli 1998; Künzli 1998; 2000; Westbury 1998; 2000; Westbury, Hopmann og Riquarts 2000).*

Med disse momentene omkring lærerens analyse i forkant av undervisningen, for å forberede et kategorialt dannende møte mellom elev og innhold, slår Klafki ikke bare et slag for lærerens handlingsrom, han viser samtidig nødvendigheten av en selvorganiserende

kommunikativ undervisningsprosess, der alle temaer, innfallsvinkler, sammenhenger og metoder må planlegges og ses i hensyn til tidligere undervisningsforløp, elever og lærere. Hvilke meningssammenhenger et innhold kan ses i forhold til er avhengig av elevenes kommuniserte forutsetninger og hvilke forventninger vi kan knytte til disse forutsetningene, med andre ord hvilke meningssammenhenger som har betydning for undervisningens videre progresjon, i historisk-hermeneutisk sammenheng forstått både i historisk-samfunnsmessige kontekster, i utdanningshistoriske sammenhenger og i de konkrete individers livssituasjoner, oppgaver og muligheter.

Dersom Klafkis begrep om den kategoriale dannelse reformuleres i systemteoretiske begreper, vil undervisningskommunikasjonen måtte beskrives som en *rekursiv selvorganiserende prosess*, der nåtiden knyttes an til aspekter ved fortiden, det vil si erfaringer, evner, tidligere undervisningskommunikasjon og lignende, og til forventninger om fremtidens krav og behov. Jo mer læreren i sine analyser er i stand til å knytte disse tidsperspektivene sammen, og på denne måten organisere temaet på måter som skaper en synlig kontinuitet i undervisningens progresjon, dess lettere blir det for elevene å følge og delta i denne progresjonen, og rekonstruere den innenfor sine interne selvrefererende læringsprosesser. Konsekvensen av en dannelseseoretisk didaktikk, bygd på Klafkis teori om den kategoriale dannelse, er derfor at en vellykket undervisning må konstrueres med tanke på den spesifikke undervisningens kontekst. Akkurat dette momentet kan sammenliknes med systemteoriens beskrivelser av hvordan *innholdet må rekonstrueres i undervisningens diskurs*, ut i fra den fikserte kontingens og de meningshorisonter en kan forvente å skulle koble kommunikasjonen til.

Vel og merke så bruker ikke Klafki selv ordet selvorganiserende, og det er godt mulig han vil motsette seg en slik rekonstruksjon av sin teori, da han vektlegger at undervisningens formål til syvende og sist er å gripe omverdenen inn i undervisningen gjennom den kategoriale dannelse, med andre ord å gå ut over undervisningens avgrensede selvorganiserende prosess. Det er spesielt ett bestemt forhold som gjør det umulig å kombinere Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk med systemteori, uten å måtte se dannelseseorien i et nytt perspektiv. Mens Luhmann løser seg fra problematikk omkring subjekt-objekt forholdet eller individ samfunn dikotomien, så tar Klafkis didaktikk utgangspunkt i disse problemstillinger. I den videre diskusjon skal det imidlertid analyseres og drøftes hvordan Klafkis dannelseseori kan anvendes ved å reformuleres i et systemteoretisk perspektiv på dannelse.

Den tyske nyhumanismen, åndsvitenskaplig pedagogikk og senere Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk, har fokusert på forholdet mellom det særlige og det allmenne, mer spesifikt på spørsmålet om hvordan det allmenngyldige kan utarbeides i det konkrete særlige. Vi så hvordan det allmenne, som noe mer eller mindre ubestemt, gjerne konkretisert som dannende innhold gjennom læreplaner eller andre programmer, utgjør denne problematikkenes ene pol, mens de konkrete ting som det tilsvarende særlige, som kan knytte seg til elevenes umiddelbare forståelse, utgjør den andre pol. For nyhumanismen og Humbolt ble spørsmålet, som ble plassert som et anliggende for dannelsen, formulert som: hvordan kan individet realisere det allmenne, menneskeheten og verden i seg selv? I følge Luhmann (2000a: 306) innebærer dette et krav om at individet skal virkeliggjøre det allmenne i det særlige som selvvirkeliggjørelse. Klafki arbeider med spesifikke betingelser for en samtidig vekst av både økt individualitet og økt solidaritet, av økt frihet og en sterkere stat. Luhmann mener at et slikt prosjekt er å forskyve differansen mellom individ og samfunn til en differanse mellom en personlig og en sosial identitet i individet selv (Luhmann 2000a: 307). Spørsmålet om jeg'ets forhold til det allmenne og allmenngjørelsen av jeg'et er likevel ikke løst av den grunn (ibid.).

Luhmann løser problemet vedrørende psykiske systemers individualitet ved å ta avstand fra dikotomien subjekt/objekt eller individ/samfunn. I stedet trekker han skillet mellom sosiale systemers autopoiesis og psykiske systemers autopoiesis. Det didaktiske problem vedrørende dannelsens prosjekt blir slik til et kommunikativt prosjekt, der en utelukkende må forholde seg til reglene for *kommunikasjon som sosiale systemers operasjon*.

I et systemteoretisk perspektiv vil ikke den kategoriale dannelse være et spørsmål om hvordan verden som sådan skal innføres i undervisningens kommunikasjon, og heller ikke hvordan elevene skal bringes inn i verden som sådan. Planleggingen av den kategoriale dannelse vil i et systemteoretisk perspektiv måtte være lærerens reorganisering av innhold og tema på en slik måte at det blir relevant for det dannelsesinnhold og den dannelsesprosess som elevene møter i skolen, en prosess som jamfør systemteoretiske prinsipper nødvendigvis må være selvorganiserende og dermed en annen enn de dannelsesprosesser og det dannelsesinnhold en finner i samfunnet for øvrig (jamfør Aarauers Lehrplannormal: Hopmann og Künzli 1994).

I det følgende skisseres en modell for hvordan et systemteoretisk perspektiv på beslutninger i undervisningssystemet kan dra vekslers på et åndsvitenskapelig eller kritisk-konstruktivt perspektiv på utdanning. Det er først og fremst to hovedperspektiv fra åndsvitenskap og



kritisk-konstruktiv didaktikk som det er hensiktsmessig å føye inn i et systemteoretisk didaktisk perspektiv.

Først kan det henvises til det foregående resonnement. Klafki legger et teoretisk fundament for dannelsens dynamikk, dens behov for å vokse frem i en kommunikativ prosess som bestemmes på grunnlag av den spesifikke undervisningens kontekst, det vil si elevene, innholdet og læreren, og disse elementene sett i et dynamisk forhold til hverandre, i en bredere historisk kontekst. På den måten skal meningens ordensdimensjoner, i systemteoretisk forstand, kunne bygges opp i undervisningen på bakgrunn av kontekstens betydning for meningshorisontene. Den saklige horisont bygger på tidligere kjente og hensiktsmessige tema og knytter an til de kommende tema. Den sosiale horisont bygges opp ved at denne saklige orden bygges gjennom en forståelsesprøvd og tilslutningsdyktig kommunikasjon. Den tidsmessige horisont bygges ved at den saklige, sosialt etterprøvde orden, plasseres i henhold til en rød tråd, som undervisningens progresjon.

Dernest kan det henvises til organiseringen av dannelsesinnholdet som et viktig aspekt, også i systemteoretiske tilnærminger. Med sin bakgrunn i åndsvitenskap og hermeneutikk, vektlegger Klafki nødvendigheten av å organisere innholdet i henhold til elevenes erfaringer og behov, enten det nå kalles livsverdenshorisont, hverdagserfaringer eller systemets selvorganiserende kommunikasjon. Selv om begrepene i seg selv har ulike referanser og betydninger, er mye av grunnlaget felles, og systemteoretisk forenlig med at innholdets karakter i undervisningens kommunikasjon vil måtte avgrenses fra verden for øvrig, fra innholdets identitet. Et kunnskapsinnhold presentert i undervisningens kommunikasjon vil alltid måtte bestå av en annen og ny sammensetning og oppbygning enn det kunnskapsinnhold dette henspiller på i den umiddelbare omverdenen, eller samfunnet/verden for øvrig.

Kombinasjonen av disse to forholdene gjør at den kritisk-konstruktive didaktikk egner seg som utgangspunkt for en systemteoretisk *reformulering* av dannelsesproblemet, til tross for teoriernes uforenlighet. Gjennom sitt dannelsessyn fremhever Klafki at undervisningens progresjon ikke kan avgjøres utenfor selve undervisningsforløpet, enten det skulle være på bakgrunn av troens grunn, naturens gang eller innholdets identitet. Klafki fremstiller undervisningen som en kontinuerlig rekke valg, i det læreren gjennom sine analyser skal planlegge et dannende møte mellom elev og innhold, og at det i fortsettelsen av denne

analysen må skapes en konkret kontekst for et slikt møte gjennom kommunikasjonen mellom læreren og elevene i undervisningen.

Med dette utgangspunktet kan det argumenteres for at Klafkis teorier om den kategoriale dannelse åpner for å anse *dannelse som en kontingent orden og størrelse*, avhengig av de beslutninger som tas i undervisningen. Undervisningens innhold anses som en del av en kommunikasjonsprosess, der mening konstrueres underveis. Verken innhold eller metode anses som overordnet elevene, undervisning handler tvert i mot om å planlegge, kategorisere og fremstille et innhold med tanke på en spesifikk gruppe elever. Det må imidlertid presiseres at det problematiske i et systemteoretisk perspektiv er at innholdets objektive aspekter fremheves som viktig i Klafkis teorier, som et nødvendig utgangspunkt for å utvikle en kritisk fornuft, selvbestemmelse og medbestemmelse. Dette objektive innholdet skal fremstilles slik at det kategoriserer fenomener på en hensiktsmessig måte, hensiktsmessig for undervisningssituasjonen, for elevenes bakgrunnsforståelse og deres antatte fremtidige behov. Med en systemteoretisk lesning av det eksemplariske prinsipp kan det anvendes som utgangspunkt for utvelgelse og reorganisering av undervisningsinnhold på en hensiktsmessig måte ut i fra undervisningskonteksten, som en eksemplifisering og representasjon for verdens fenomener, strukturer eller problemer, tematisert med henvisninger til den undervisningsspesifikke konteksten. Denne konteksten må bevege seg i en rekursiv prosess, hvor det skapes en struktur, en progresjon, som knytter undervisningens fortid og fremtid sammen.

Det må imidlertid igjen presiseres at Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk og Luhmanns systemteori langt i fra er sammenfallende eller forenlige perspektiver. Klafkis teori kan absolutt ikke karakteriseres som en systemteoretisk teori, det er tvert i mot sannsynlig at han ville motstille seg å bli plassert i et slikt perspektiv. Denne systemteoretiske nylesning av Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk trekker imidlertid veksler fra disse teorier i en mer systemteoretisk ramme.

## **4.5 Systemteoretisk didaktikk**

### **Undervisningens kontekst**

Forskjellen mellom Klafkis didaktikk og Luhmanns systemteori, ligger først og fremst i systemteoriens *grensedragninger*, der det i systemteoretisk forstand vil måtte skilles analytisk

mellom dannelsens ulike nivå, mens den kritisk-konstruktive didaktikken setter dannelsens formål som et enhetlig formål. I den kategoriale dannelse er formålet at mennesket skal tilegne seg kategorier som det kan plassere og forstå verden og samfunnet ut i fra. Det kategoriale innholdet skal bidra til en *dobbel åpning*. Eleven åpner seg for verden, og verden åpner seg for eleven. Kompleksitet i systemteoretisk forstand vil avgrenses slik at et dannelsesinnhold alltid vil være et avgrenset og således et begrenset innhold, skapt av ulike grensedragninger ut i fra ulike kontekster. Kompleksitet må i systemteoretisk forstand alltid håndteres etter systeminterne konstruksjoner, og dannelsens åpning vil således aldri kunne være dobbel. Fra den kritisk-konstruktive didaktikk til en systemteoretisk didaktikk beveger vi oss fra *dobbel åpning* til *total lukning*. Eleven som psykisk bevissthet, undervisningens som kommunikasjonssystem, organisasjonens programmatisk innhold eller samfunnets dannelsesideal, vil alle være lukket for hverandre, der hvert systems konstruksjoner av de andre system (som systemets omverden) vil være fullstendig interne konstruksjoner.

I forlengelse av denne lukning ligger en nokså graverende og uforenlig forskjell i synet på hvordan dannelsens "vesen" kan avgjøres. I systemteoretisk forstand vil det aldri være et *didaktisk* tema å forstå hvordan eleven gjennom dannelse oppnår forståelse av verden som sådan. Elevens læring som bevissthetsprosess vil være basert på et psykisk systems operasjoner, og derfor utenfor didaktikkens rekkevidde, da didaktikk utvikles som begrep og redskap i sosiale systemer, som altså opererer via kommunikasjon og ikke via bevissthet (jamfør Luhmann 2000a: 149). Det eneste som kan planlegges didaktisk er kommunikasjon, henholdsvis undervisningskommunikasjon (jamfør Hopmann og Künzli 1998). Vel og merke er heller ikke undervisningen styrbar, men den kan synliggjøres i forstand av at elev og lærer kan samtale omkring forståelse. Dannelsens vesen vil således, i systemteoretiske termer, være en dynamisk, emergent orden som må konstrueres kommunikativt i ulike kontekster, der hver kontekst har sin rekursive oppbygning av et dannelsesinnhold, som ikke representerer verden som sådan, men som ikke vil være av mindre verdi av den grunn. Dens verdi bestemmes ikke av spørsmål omkring god/dårlig, den bestemmes heller ikke utenfor undervisningens kontekst, men ut i fra hvorvidt den viser seg nyttig i undervisningen, hvorvidt den kan plasseres i en synlig og forståelig progresjon.

Kommunikasjon er riktig nok ikke uavhengig av de kommuniserende menneskenes bevissthet. For at noe skal ha innflytelse på kommunikasjonen må det først persiperes, bevisstgjøres og deretter forsøkes å kommuniseres etter kommunikasjonens regler. Likevel

kan ikke kommunikasjon føres tilbake til en bevissthet. Elevene deltar i undervisningen som tenkende mennesker, men det er ikke deres tanker som er *deltakende* i eller *årsak* til kommunikasjonen. Undervisningen konstruerer kausale relasjoner mellom undervisning og læring, men hvorvidt det er noe i denne relasjonen, ligger det utenfor undervisningens rekkevidde å kunne avgjøre. Undervisningens kommunikasjon har ingen mulighet til å kontrollere denne konstruerte kausalitet. Undervisningen må derfor begrense seg til å *sannsynliggjøre* at læring kan skje, mens det virkelige *didaktiske tema er undervisningskommunikasjonen*, og ikke selve læringen. Når undervisningen beskriver seg selv, eller teorier beskriver undervisningen som årsak til læring, er dette derfor en *konstruert og antatt betydning*. Bevissthetsprosessen har ingen adgang til kommunikasjonen som bevissthetsprosess, tanke eller forestilling, likevel inngår bevissthet og kommunikasjon i et komplementært forhold til hverandre.

Selv om det i systemteoretisk forstand ikke er hensiktsmessig å forsøke å analysere elevenes individuelle læring, da disse kan karakteriseres som såkalte "black-box" for sosiale systemer, kan det likevel sies at sosiale systemer kan lære. Ved at kommunikasjonen slutter an til tidligere kommunikasjon, og ved at nye momenter tilføyes, slik at nye differanser kan trekkes på bakgrunn av større kompleksitet, vil systemets kommunikasjon endre seg og håndtere mer kompleksitet. Dette kan beskrives som en læringsprosess. Den henviser imidlertid kun til systemets kommunikasjon, og ikke til individenes psykiske læringsprosesser.

De individuelle læringsprosesser anses som en del av undervisningssystemets omverden. Også den kommunikasjon som undervisningssystemet forholder seg til, og som ikke er en direkte del av undervisningskommunikasjonen, behandles som omverden eller undervisningens kontekst. Selv om kommunikasjonen i undervisningen er direkte avhengig av sin omverden, og ikke kan eksistere eller reprodusere seg selv uten å ha kontakt med omverden, så vil denne kontakten alltid være basert på undervisningskommunikasjonens systeminterne iakttagelse av omverdenen. Selv om kommunikasjon viser til omverden, så består den utelukkende av elementer av hendelser som refererer til seg selv ved at et elements sammenheng medrelateres til andre elementer i samme prosess, men som likevel i hver av sine elementer koordinerer tre ulike seleksjoner. Det følger altså ikke et omverdenskorrelat til kommunikasjonen, men *tilslutningsmuligheter på grunnlag av egne seleksjoner* (Luhmann 2000a: 188-189). Hvorvidt kommunikasjonen var vellykket eller ei bestemmes derfor ikke ut i fra hvorvidt den korrelerer med eller gjengir omverdenen, men ut i fra hvorvidt den er

tilslutningsdyktig for videre kommunikasjon i systemet, det vil si om den inneholder høy nok redundans til at elevene kan koble seg til strømmen av kommunikasjon, og plassere den i en sammenheng i forhold til tidligere kommunikasjon og forventninger til senere beslutninger.

Undervisningens kontekst vil slik sett tematiseres i undervisningen som nye konstruksjoner, først og fremst på grunn av at det alltid vil være en forskjell mellom valg av informasjon og valg av meddelelse, og på grunn av at også forståelsen innebærer valg som er kontingent. Disse valg må gjøres i undervisningskommunikasjonens rekursive prosesser. Verden for øvrig, samfunnets dannelsesidealer, skolens programmatisk dannelses (skoledannelse), sekundære læreplanbindinger og de deltakende (som omverden) psykiske systemer (lærerens eller elevens bevissthet som opererer ved hjelp av tanker og følelser), alt dette er en del av undervisningens kontekst eller omverden, og må tematiseres på nytt i undervisningen.

En meningsfull undervisningskommunikasjon må henvise til denne kommunikasjonsprosessens egne valg og muligheter. Den må henvise til tidligere aktualiteter i undervisningen og hva som kan forventes å skape mening i neste omgang på bakgrunn av dette.

Undervisningskommunikasjonen trekker slik en grense, og det som er innenfor denne grensen blir undervisningens tekst eller fokus, mens det som er utenfor fokus, undervisningens kontekst, blir det kontingente. Det kontingente er imidlertid også begrenset, det er ikke slik at en distinksjon gjøres på bakgrunn av alt mulig ut i fra verden som helhet. Det kontingente er også konstruert av systemet selv, på bakgrunn av systemets interne oppbygning av meningsdimensjonens orden.

Dette er som tidligere beskrevet en emergent orden, som bygges opp av tre distinksjoner, saklig, tidsmessig og sosial, der nye distinksjoner henviser til denne orden, som rekonstrueres på ny ved enhver ny iakttakelse eller distinksjon. Lærerens oppgave i undervisningen vil således være å forsøke å manøvrere kommunikasjonen på en slik måte at nye temaer i undervisningen plasseres i forhold til saklige, sosiale og tidslige kontingente horisont, og på denne måten styre undervisningens tekst og kontekst i henhold til en meningsfull progresjon. Undervisningen er således en emergent orden som tilslutter seg videre kommunikasjon gjennom stadig nye grensedragninger, der noe aktualiseres og skaper mening innenfor en reproducerbar horisont av muligheter. Grensen forskyves, trekkes opp på ny, og ny forståelse av omverden muliggjøres. Grensene vil imidlertid aldri kunne overskrides, for kommunikasjonen vil alltid innebære seleksjoner.

Det er imidlertid heller ikke slik at organisasjonen produserer ny informasjon og beslutter for resten av organisasjonen som helhet. Skoleorganisasjonen omfatter en strøm av kommunikasjoner og beslutninger som aldri kan leses i sin helhet. I stedet kan skoleorganisasjonen deles inn i en rekke ulike delsystemer, som igjen vil dele seg inn i nye delsystemer, og slik kan vi fortsette helt ned til den minste kommunikasjonsenhet og bevissthetsenhet (som imidlertid som sagt ikke anses som en didaktisk relevant tematisering). Beslutninger i skolen vil derfor inngå i ulike selvreferensielle kommunikasjonssystemer som igjen vil kunne henvises til interne kommunikasjonssystemer.

### **Dannelsens grenser i et systemteoretisk perspektiv**

Klafkis dannelsesteori kan forstås slik at den forsøker å overstige disse differansene ved å trengte inn under kommunikasjonens konstitusjonsnivå. Målet er at en gjennom dannelsen og en dobbel åpning skal oppnå enhet med verden, der bevisstheten forstår verden umiddelbart, slik den består som en substans utenfor mennesket, men gjennom erkjennelsen også *i* mennesket. Enhver differanse skal viskes bort, både differansen mellom en objektiv verden og menneskets forståelse av verden, eller grensedragningen mellom det aktuelle og det mulige, og også differansene i kommunikasjonens enhet.

På samme måte skiller kritisk-konstruktiv didaktikk heller ikke systematisk mellom det som er gjenstand for undervisningen og det som nødvendigvis må ligge utenfor undervisningen, nettopp på grunn av at det som er gjenstand nødvendigvis innebærer en utelatelse av noe annet, men som på grunn av det aktuelle i dette øyeblikk er mulig som det aktuelle i neste øyeblikk. Sammenliknet med systemteoretiske tilnærminger, mangler den kritisk-konstruktive didaktikk en tydeliggjøring av iakttakerens horisont. I stedet for å ha et klart men begrenset fokus, som skilles ut fra en kontingent kontekst, vil en iakttagelse fremstilles som en *alt* og *ingenting* iakttagelse, der det i iakttagelsen skal favnes en kompleksitetsmengde som ikke er håndterbar, og som derfor ikke gir mening. Et tema kan ikke forstås i sin helhet, mulighetshorisonten avgjøres ut i fra det aktuelle, og hva dette bringer med seg av utelatelse, med andre ord som en negativ koordinering (jamfør Hopmann 1999: 94; Hopmann og Künzli 1998: 25).

I tråd med den kritisk-konstruktive didaktikk og dannelsesteori, kan undervisningens progresjon derfor ikke forutsettes utenfor undervisningen, og læreplanen kan heller ikke

levere et ferdig meningsinnhold. Gjennom å overføre dette prinsippet i et systemteoretisk perspektiv, kan dannelse som kommunikasjonstema skilles analytisk i ulike grensedragninger, som produkt av ulike selvreferensielle prosesser. I et slikt perspektiv er dannelse en kommunikatív grensedragning som ikke henviser direkte til kommunikasjonens kontekst eller omverden, enten det skulle være kommunikasjonsdeltakernes bevissthet, læreplanens innhold eller samfunnets dannelsesidealer. Dannelsens vesen er ikke annet enn en rekursiv henvisning til selvreferensiell kommunikasjon.

Selv om den kategoriale dannelse henviser til innholdets betydning for eleven på bakgrunn av erfaringer og bakgrunnsforståelse, og at innholdet derfor må organiseres og fremstilles på en måte som gjør det forståelig i undervisningens selvreferensielle kommunikasjonsprosess, så skiller den seg som sagt radikalt fra et systemteoretisk perspektiv. Klafkis utgangspunkt, hans middel, er å se dannelsesinnholdet i henhold til en iaktakerposisjon. Innholdets gehalt må være subjektivt relevant for eleven. Klafkis mål er at denne gehalt skal bidra til å fremstille innholdet som *eksemplarisk* for verden, altså en objektivisert verden. Innholdets substans *for eleven* avdekkes i det øyeblikket innholdet utvider elevens forståelse for eller representerer fundamentale problemer og forhold, generelle prinsipper, lover, verdier og metoder, der det generelle i det eksemplariske symboliserer en metaforståelse av verden. Verden anses slik som forutsatt, og det skal være mulig for eleven å la sin meningshorisont smelte sammen med den forutsatte verden. Målet er på denne bakgrunn dannelsens doble åpning; gjennom et subjektivt møte med en gehalt skal innholdets eksemplariske verdi *for verden* tre frem for eleven.

I et systemteoretisk perspektiv vil selv det eksemplariske iakttas på bakgrunn av en selvreferensielt trukket distinksjon, og vil således være eksemplarisk i forhold til en opptrukket mulighetshorisont. Iakttakelse gjøres alltid på bakgrunn av en distinksjon, og iakttakelsen vil således bestandig måtte gjøres innen en viss horisont. Dersom skolevisdommen defineres som det undervisningsinnhold som har vært gjenstand for undervisningens kommunikasjon (Hopmann og Künzli 1998: 21), så er det hensiktsmessig å anse *det eksemplariske innholdet som eksemplarisk kun for skolevisdommen, altså det innholdet, den horisonten, som undervisningskommunikasjonen må knytte an til for at den skal kunne være tilkoblingsmulig for videre kommunikasjon*. Det kan dermed være eksemplarisk for en bestemt gruppe eller en bestemt elevs skolevisdom. Når dannelse aktualiseres i en rekke ulike emergente ordener, er det innlysende at det kan trekkes utallige

grenser som samtidig konstituerer dannelsens mange mulighetshorisonter. Disse horisontene er imidlertid atskilte, både fra hverandre, og fra det aktualiserte. Ved å rekonstruere og aktualisere et kritisk-konstruktivt didaktisk syn på dannelse ut i fra systemteoretisk henvisningsstrukturer, er det mulig å markere de viktige skilnader i dannelsens ulike analysenivåer, som ikke er uttalt i kritisk-konstruktiv didaktikk.

Dannelse må på denne måten alltid beskrives og behandles som et *differensiert begrep*, der de ulike kommunikasjoner konstruerer sin forståelse av dannelse på bakgrunn av systemets egen kompleksitet. Dannelsens helhet vil ligge utenfor de enkelte kommunikasjoners rekkevidde, innbefattet didaktikkens rekkevidde. Didaktikken vil derfor også alltid måtte arbeide med *dannelse som reduksjon*. For å markere begrepets differanser, også innad i skolesammenheng, velges det her å bruke de analytiske begrepene som Hopmann (under utgivelse) og til dels Hopmann og Künzli (1998: 21) bruker i sin beskrivelse av dannelsens ulike, emergente fremtredelsesformer, avhengig av kommunikativ sammenheng.

I den konkrete skolesammenheng omtaler Hopmann (under utgivelse: 163) dannelse som *skolevisdom*, det vil si summen av undervisningens kommunikasjonsprosess. Dette er den delen av dannelsen vi får gjennom vår skolegang. Skolevisdommen blir således en viktig del av våre liv, men bare en del av vår dannelse. Hopmann (ibid.: 166) mener at langt mer avgjørende er hjemmet og fritiden, og ikke minst hva vi selv får ut av våre opplevelser og sosiale relasjoner. Skolen kan ikke kontrollere hele menneskets dannelse.

Skolevisdommen skiller seg samtidig fra skolens programmatisk innhold, det Hopmann (ibid.: 166-170) betegner som *skoledannelsen*. Den utgjøres av kommunikasjonen omkring utdanningssystemets programmatisk nivå. Her blir det konkretisert og programfestet hvordan samfunnets dannelsesideal skal organiseres innenfor skolens ramme, med de ressurser og den tid som der stilles til rådighet. I læreplaner, lærebøker, evalueringssystemer, kompetanseutviklingsprogrammer eller andre didaktiske programmer tas beslutninger om hvilke kvalifikasjoner skoledannelsen skal bestå i. Skoledannelsens kanon utgjør den sammensetning og rekkefølge av kvalifikasjoner som anses å være innenfor rekkevidde for bestemte grupper elever og denne gruppens forventede læreevner (ibid.).

Mens skoledannelsen utgjør skolens offisielle innhold, som læreren skal bearbeide og tilrettelegge for elevene gjennom didaktisk refleksjon, blir skolevisdommen en annen, alt



avhengig av hvilket innhold som gis plass i undervisningen og hvilken gehalt dette innholdet gis (ibid.). Dette skiller seg ikke fra Klafkis syn på den kategoriale dannelsen. Forskjellen ligger i at Klafki anser innholdets gehalt som nøkkelen til dannelsens enhet i form av generelle prinsipper, lover, verdier og metoder, mens man gjennom et systemteoretisk perspektiv på dannelsen kan anse skolevisdommen som en egen, utdifferensiert dannelsen, som på ingen måte kan ses som eksemplarisk for verden i form av generelle lover og prinsipper, men som *eksemplarisk skolevisdom, relevant først og fremst for utdanningens videre progresjon*, men selvsagt også med relevans for livet utenfor skolen.

Selv om skoledannelsen skal fungere som en konkretisering av *samfunnets dannelsesideal*, så skiller den seg nødvendigvis fra dette. Alt ikke kan innføres som en del av skoledannelsen (ibid.). Skoledannelsen må derfor bygge på en progresjon som ikke nødvendigvis tilsvarer samfunnets dannelsesideal, men som bygger seg opp innad i skolen, på bakgrunn av denne kommunikasjonens selvreferensielle stilling og egne behov (ibid.). Skoledannelsen kan derfor ikke bygge på samfunnets dannelsesideal som en definerbar enhet, men må hente deler fra kulturens arv ut i fra mer organiserte former, som fra samfunnets vitenskapssystemer, institusjoner, rutiner, ritualer og lignende (jamfør Hopmann og Künzli 1994; 1998).

Det er med andre ord ikke mulig å finne dannelsens, læreplanens eller skoledannelsens ”sanne” mål eller mening fra et eller annet ytre ståsted (politisk, religiøst, filosofisk o.l.). Dannelsens helhet består verken av mer eller mindre enn det den tillegges innenfor den kommunikasjon som beskjeftiger seg med den. Den offentlige oppdragelseskontekst, eller kommunikasjon omkring dannelsen, altså didaktikk, er spesifikt knyttet til en balansering mellom forutsetninger (tradisjon), forventninger (fremtid) og muligheter (formidling) i den aktuelle kontekst (jamfør Hopmann og Künzli 1994; 1998). Denne balanseringen gjøres, som tidligere beskrevet, i alle sosiale systemer gjennom det kommuniserende systemets oppbygging av en orden på bakgrunn av de tre meningsdimensjonene. Disse reduserer og opprettholder kompleksitet på en og samme tid, ved å bidra til å differensiere det besluttende systemet fra sin omverden på hver sine områder, saklig, tidsmessig og sosialt.

En læreplan vil for eksempel få en kontinuitetssikrende funksjon i dens forsøk på å balansere disse tre dimensjonene. Den definerer hvilke deler av vår tilgjengelige kunnskap, vår *tradisjon*, som skal *formidles* til *fremtidige* generasjoner (Schleiermacher 1959: 38; Gundem 2000). Hva en skal ta utgangspunkt i, hva skolens innhold skal dreie seg om, som altså kan

defineres som saklige beslutninger, defineres gjennom utdanningens eller skolens *orden*. Hva som kan ha betydning for de enkelte å føre med videre inn i fremtiden, og på hvilken måte, som altså kan defineres som sosiale beslutninger, er et spørsmål om *utvalg* ut i fra dette systemets selvreferensielle tidshorison. Hvordan denne ordenen skal formidles i forhold til hva som kan få betydning for deltakerne i fremtiden, som kan defineres som temporale beslutninger, defineres gjennom utdanningens, skolens eller undervisningens *rekkefølge* eller progresjon.

De tre didaktiske meningsdimensjonene, orden, rekkefølge og utvalg, vil tematiseres ulikt på ulike nivåer. Innen utdanningssystemet kan det være hensiktsmessig å henvise til tre ulike nivåer<sup>20</sup>. Kommunikasjonen omkring læreplanen eller skolens innhold omhandler dermed ulike tema omkring de tre samme dimensjonene på minst tre atskilte og selvstendige nivåer, som her blir kalt det politiske, det administrative/programmatiske og det skolepraktiske nivå (Hopmann and Künzli 1994; 1998). I henhold til figur 4.2 vil hvert av disse nivåene rekonstruere læreplandiskurser, kompetanse- og profesjonsdiskurser, undervisningsdiskurser og læringsdiskurser ut i fra sine internt konstruerte differanser eller iakttakelsesperspektiver.

Et hvert dannelsessystem må slik konstituere sine egne temaer og sine perspektiver som skilt fra andre systemer, koblet til dens egen selvreferensielle tidshorison som henviser til tidligere temaer og perspektiver og forventninger om temaer og perspektiver i fremtiden.

Balanseringen mellom disse skal så danne systemets dannelsesprosjekt, som vil forsøkes å formidles på en eller annen måte, enten det er politisk, gjennom politiske prosesser, gjennom massemedier, gjennom læreplan eller gjennom undervisningen.

På hvert nivå blir orden, rekkefølge og utvalg avgrenset internt fra nivå til nivå, samt avgrenset ulikt internt i hvert nivå's ulike diskurser, avhengig av diskursens tema.

Læreplandiskursen vil tematiseres ulikt på et politisk nivå sammenliknet med på et skolepraktisk nivå. Likens vil også en programmatisk formidlingsdiskurs i henhold til utformingen av kommunikasjonskanaler basere seg på en rekonstruksjon av dette nivåets læreplandiskurs, med tanke på at denne diskursen først og fremst vil forholde seg til

---

<sup>20</sup> For mer om grunnlaget for disse nivåene, se for eksempel Hopmann, S. og Künzli, R. (1994): Topikk der Lehrplanung: Das Aarauer Lehrplannormal. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 2, 161-184. Hopmann, S. og Künzli, R. (1998): Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit. Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung. I R. Künzli og S. Hopmann (red.): *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland*. Nationale Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur, Verlag Rüegger.

tradisjoner og forventninger til kommunikasjonskanalen, og ikke til læreplanen, uten at dette vil være en rekonstruksjon av læreplanen, avgrenset innenfor den interne meningshorisont og de påfølgende selvrefererende differanser og aktualiseringer som gjøres i diskursen om denne kommunikasjonskanalen. Avgrensningen avhenger med andre ord av *hvilken* fortid eller fremtid kommunikasjonen skal forholde seg til. På det politiske nivået forholder kommunikasjonen seg for eksempel til fortiden representert gjennom den kulturelle arv, fremtiden kommer til uttrykk gjennom samfunnets mange forventninger, mens balanseringen av disse to uttrykkes som samfunnets ide om danning (Hopmann og Künzli 1994; 1998). Hvilke dannelsesidealer som blir de fremtredende i samfunnet avhenger derfor ikke først og fremst av kvaliteten på disse ideene, men av *den gjennomslagskraft noe gis i henhold til den offentlige kommunikasjons egne behov* (ibid.). Dette avhenger mer av hvilken politisk makt man råder over, eller hvordan man evner å sette en dagsorden for den offentlige kommunikasjon, enten det er politikere, ulike media, filosofer, forfattere eller andre som gjør det (ibid.).

På det programmatisk nivå forholder kommunikasjonen seg til fortiden representert gjennom den programmatisk arv, det vil for eksempel si tidligere læreplaner, tidligere lærebøker, kompetanseutvikling og evalueringstiltak drevet i forbindelse med tidligere reformer, som ”bæres med” videre gjennom den kompetanse og erfaring som er opparbeidet gjennom de som har deltatt i slike programmer, samt lærerutdanning. Fremtiden kommer til uttrykk gjennom programmatisk forventninger, det vil si planer og målsettinger for fremtiden, og skal balanseres gjennom læreplanarbeidet i en rekkefølge som skal representere skoledannelsens innhold (Hopmann og Künzli 1994; 1998). Også her gjelder det at et programs kanon, eller den gjennomslagskraft eller stabilitet noe har som kanon, ikke avhenger av hvorvidt det gjenspeiler dannelsesidealet eller ei, men av *hvorvidt det får gjennomslagskraft i henhold til den programmatisk kommunikasjonens egne behov* (ibid.). De sekundære læreplanbindinger reformulerer slik de programmatisk beslutninger på egne premisser (ibid.). Hva som utgjør kjernen for eksempel i en lærebok eller i et kompetanseutviklingstiltak avhenger av denne kommunikasjonsformens egne behov ut i fra tidligere kommunikasjon, forventet kommunikasjon, og hva trengs for å holde kontinuiteten i progresjonen. For å unngå at programmene mister sammenheng, men derimot skaper en synlig progresjon, så har den programmatisk kommunikasjonen først og fremst behov for elementer som har mulighet for å holde seg stabile, i alle fall i kjernen, slik at fornyelse er mulig, men uten at kontinuiteten går tapt.

Det sentrale for denne avhandlingen er nettopp at de programmatisk virkemidlenes betydning for undervisningspraksis først kan avgjøres i selve undervisningen. Det avgjøres verken av lærebøkene eller kompetanseutviklingens innhold, men ut i fra hvordan disse brukes og tematiseres på nytt i undervisningssammenheng, på bakgrunn av dette systemets systeminterne konstruksjoner av virkemidlenes orden. På det skolepraktiske nivå er fortiden derfor representert svært konkret gjennom hvordan den enkelte skoles eller undervisnings innhold til nå er utformet, mens fremtiden er representert gjennom lærernes og elevenes hverdagslige forventninger til livets gang, seg selv og andre. Skolevisdommen, eller undervisningens progresjon, skapes gjennom den rekkefølge undervisningen får gjennom lærerens balansering mellom en kvalifisert omgang med en orden eller et innhold og de valg han må ta i sin relasjon til elevene og dette innholdet i undervisningen. Også her gjelder det altså, at hva skolevisdommen konkret består i, kun avhenger av hvorvidt noe gis betydning i undervisningens progresjon, både av lærer og elev. Hvorvidt læreplanen *gis betydning i undervisningens kommunikasjon avhenger således av en gitt undervisningssituasjons vilkår* (ibid.). Formidlingen mellom fortid og fremtid er derfor representert gjennom undervisningens egen rekkefølge, som representerer det innholdet elevene skal lære, et innhold og en rekkefølge som må ta hensyn til hvordan det vi gjør i dag henger sammen med det vi har gjort inntil nå (ibid.).

Læreren tematiserer dimensjonene orden, rekkefølge og utvalg ut i fra hvordan fortid og fremtid, eller orden og utvalg, tematiseres gjennom den konkrete praksis. Kommunikasjonen skjer alltid omkring et eller annet innhold, og dette kan gjerne være definert ut i fra læreplanen som en ramme. Spørsmål om hvilke forventninger undervisningen gir til hvordan en viss orden kan presenteres for nettopp disse elevene, slik at denne orden kan få betydning for dem, i deres mulige fremtid kan imidlertid ikke besvares ut i fra læreplanen. Hva det ønskes å oppnås med dette innholdet, hvilke mål læreren setter for elevenes møte med dette innholdet, avhenger av hvilken *gehalt* innholdet tillegges, og denne skapes ved at innholdet håndteres i forhold til tidligere kommunikasjon og mulige forventninger til fremtidige kommunikasjoner. Undervisningens progresjon, skolevisdommen, skapes slik ut i fra hvilken *gehalt* innholdet gis i en konkret undervisningssituasjon, i kommunikasjonen mellom lærer og elever, og med andre ord ikke gjennom lærerens undervisningsplanlegging.

Ut i fra en slik læreplanmodell fraskrives mulighetene for ytre kausale og lineære beslutninger omkring læreplanen (ibid.). Læreplanarbeid beskrives i stedet som en kommunikasjonsprosess, der hver diskurs i denne prosessen, enten det er en programmatisk eller en skolepraktisk diskurs, må beslutte sin egen fortid som sin interne kausalbasis. Ut i fra tid og kontekst må hver enkelt diskurs på denne måten internt og selvreferensielt beslutte læreplanens muligheter ut i fra hvilke forutsetninger og forventninger som kan knytte seg til situasjonen. Undervisningen må slik, i likhet med de programmatiske prosesser, anses for å være lukkede, selvreferensielle systemer. De har sine utvekslingsrelasjoner med omverden, og vil la seg påvirke av disse relasjonene, men påvirkningen skjer alltid selvreferensielt. Undervisning som system omstiller selv deres interne organisasjon når det skjer endringer i omverden. Selv om et system nok kan motta input fra omverden, så er det ikke mulig å si hvordan systemet organiserer forholdet mellom input og output. Det er systemet selv som determinerer output gjennom dets egne operasjoner. Det foreligger dermed ingen planleggbare ytre kausalitet, verken mellom undervisning og læring, mellom planlegging og resultater og mellom de ulike delsystemers kommunikasjoner.

Undervisningens kommunikasjon blir dermed bestemt verken av læreplanen eller strømninger i tiden, den blir besluttet fortløpende i undervisningens rammer, med hensyn til den konkrete undervisningsprogresjonens kompleksitetsoppbygning. Læreplanens potensialer, altså dens iverksetting og realiseringer i skolepraksis, ligger dermed ikke i læreplanens mål, retningslinjer og innhold i seg selv, men i de enkelte *kommunikasjoner som omhandler læreplanens mål og innhold*, og det meningsinnhold læreplanen gis i denne kommunikasjonen, ut i fra hvordan hvert enkelt system bygger sin kompleksitet omkring en orden av differansene mellom alter og ego (sosialdimensjon), fortid og fremtid (tidsdimensjon) og dette og noe annet (saksdimensjon). Mens læreplanen representerer et dannelsesideal i form av et gitt materielt innhold, blir det skolens og lærernes oppgave å arbeide for å skape en kategorial kommunikasjon som sammenfører det materielle og det formale, ved å nærme seg en kommunikativ forståelse av hva en kan forvente seg i forhold til elevenes synlige progresjon, og på bakgrunn av det ta de nødvendige valg.

Med tanke på kommunikasjonens selvreferensielle stilling, er det ikke mulig å beskrive utviklingen av denne skolevisdommen som kunnskapens bevegelse fra individet, ut i verden og deretter tilbake til en selv. Individet kan aldri tre ut av den kommunikative sammenhengen det betrakter verden ut i fra, og kan heller ikke trekke noe inn til seg som går ut over den

kommunikative sammenhengen innholdet betraktes ut i fra. Den eneste muligheten for et komplekst sosialt system å komme i kontakt med sin omverden på, er å foreta seleksjoner gjennom distinksjoner. Det essensielle er at valgene må gjøres på bakgrunn av systemets allerede oppbygde kompleksitet. Omverden vil alltid være mer kompleks enn systemet, og systemet vil derfor aldri kunne rekonstruere omverdens høykomplekse relasjonssammenføyninger uten å foreta utallige seleksjoner. Dersom læreren forsøker å tøye grensen for distinksjonen, kan meningsgrensen raskt brytes, og den nye kunnskapen vil ikke virke kompleksitetsreducerende i forhold til omverden, men tvert i mot meningsløs og forvirrende. Det materielle må således gjenskapes innenfor undervisningens synlige meningsgrense, det formale, og der gis ulik gehalt som kan sikre undervisningens videre progresjon gjennom en kommunikasjon som elevene kan slutte seg til.

Som følge av de psykiske og sosiale systemers komplementære forhold må elevene konstruere omverden ut i fra egne strukturer (det formale). Det materielle må konstrueres som meningsbærende av eleven, det må gis gehalt, og denne finnes kun i møtet mellom elevenes bakgrunnsforståelse av innholdet. Mens det kategoriale for Klafki representerer hvordan enheten i form og materie, eller et samfunns dannelsesideal, gis en gehalt i elevens bevissthet, kan det kategoriale i et systemteoretisk perspektiv skisseres som elevenes møte med *skolevisdommens* gehalt. Denne må bestemmes og justeres gjennom kommunikasjon, det vil si gjennom interaktive prosesser mellom lærer og elever. Målet er å skape en *tilslutningsdyktig kommunikasjon*, der lærer og elev i samarbeid, gjennom forståelseskontroll, justerer seg frem til en fungerende undervisningsprogresjon som elevene kan slutte seg til.

#### **4.6 Skoleorganisasjonens autopoietiske systemer**

*I figur 4.2 ble læreplan, profesjonsutviklende tiltak (kommunikasjonskanaler), undervisning og læring beskrevet som skoleorganisasjonens beslutningsgrunnlag, der hvert av beslutningspremissene vil rekonstrueres og tematiseres innen de ulike nivåers og de ulike diskurser egne grenser. Figuren illustrerer at kommunikasjonen omkring læreplanen eller skolens innhold har ulik tematisering, avhengig av diskursdeltakernes roller, oppgaver og påfølgende forventninger. Kommunikasjonen kan likevel plasseres inn under identiske didaktiske dimensjoner, som med ulikt meningsinnhold henviser til systemets interne emergente orden.*

Hver del innen systemet tematiserer skolens innhold, oppgave og mandat ulikt, ut i fra det som er deres oppgave og funksjon i systemet, det vil si om det ses fra et politisk, et programmatisk, et profesjons, et markeds eller et borgerperspektiv. Hver enkelt trekant innen den didaktiske trekanten utgjør deldiskurser hvor dannelse tematiseres ut i fra kommunikasjonens egne behov internt i det systemet som aktualiserer diskursen. Ingen av nivåene har direkte utveksling med hverandre. Nivåene er lukkede for hverandre, og iakttakelse eller forståelse av et annet nivå's diskurser vil derfor alltid skje som en rekonstruksjon av dette nivåets aktualiseringer, på bakgrunn av det iakttakende nivåets interne emergente orden. Nivåene og diskursene opererer i forhold til hverandre som "black boxes".

Skoleorganisasjonen består slik av en rekke utdifferensierte systemer som organiserer seg selv ut i fra sin egen kompleksitet. Undervisningen kan planlegges, og den kan tematiseres som en rekonstruert henvisningshorisont. Undervisningens kommunikative forløp og dens resultater kan imidlertid ikke planlegges utenfor undervisningens grenser, som for eksempel innenfor administrasjonens grenser. Administrasjonen kan gjennom planlegging organisere ressurser og aktiviteter, og lærerne kan på bakgrunn av en rekonstruksjon av disse, innenfor den konkrete undervisningsplanleggingens grenser, legge planer for undervisningens innhold og oppbygning, og på denne måten legge premisser for beslutninger i undervisningen (jamfør Luhmann 1990b). Selv om aktivitetene i skolen ut i fra dette kan foregå som planlagt, betyr ikke det at konsekvensene eller resultatene av disse aktivitetene følger som planlagt (ibid.). Planlegging garanterer aldri at noe utvikler seg i planlagt retning, det kan først avgjøres i kommunikasjonens forløp. Planleggingens resultater begrenser seg med andre ord nødvendigvis når utdanningssystemet delsystemer produserer sine egne vilkår ved å *håndtere omverdenens distinksjoner og tematiseringer innenfor systemets egne prosesser*.

Selv om noe er aldri så mye planlagt, det vil si besluttet gjennom en planleggingsprosess, kommer vi i sosiale sammenhenger aldri utenfor beslutningskommunikasjonens paradokser<sup>21</sup>, som kort kan oppsummeres som beslutningenes ubesluttelighet. I det en beslutning er besluttet, er det fortsatt umulig å vite hvordan den blir mottatt, og besluttet på ny. En beslutning må alltid besluttes gjennom en ny beslutning, og denne sirkelen er evig, en beslutning kan ikke komme til en endelig bestemmelse. At det kreves en ny beslutning for å beslutte en beslutning, leder til at beslutningen alltid vil tematiseres om igjen, ut i fra andre

---

<sup>21</sup> For mer om beslutningens paradokser, se avhandlingens kapittel 3.

forutsetninger. Dette gjør planlegging vanskelig, og det gjør det umulig å forutsi eller kontrollere hvordan en beslutning tematiseres i neste omgang, eller hvordan et kommunikasjonsinnhold forstås.

Forventninger til og beslutninger omkring dannelse må likevel holdes i gang ved å unngå konfrontasjon med sine egne paradokser. Ved at systemet beslutter premisser for systemets egne beslutninger blir paradoksene håndterlige ved at beslutninger *ser ut* som om de er endelig besluttet ved at de henviser til for eksempel organisasjonens program (som er besluttet som et beslutningspremiss). Selv om ikke premissene vil løse paradoksene, vil de hjelpe skolen med å håndtere paradoksene slik at de ikke dukker synlig opp som paradokser og skaper tvil omkring sin egen kode eller form (jmf. Luhmann 2000b: 237). Hvis den ikke makter å beslutte premisser for egne beslutninger, vil de beslutninger som skal tas i skolen synes ubesluttelige, beslutningsgrunnlaget blir håpløst komplekst, og kommunikasjonen på tvers av de ulike delsystemene vil risikere å ikke være tilslutningsdyktig, slik at kommunikasjonen ikke foregår innen visse felles rammer.

Et systemteoretisk perspektiv på didaktikk og dannelsesprosesser må med andre ord ikke forveksles med et relativistisk kunnskapssyn som skisserer en personlighet som er utviklet i atskillelse fra resten av kulturen den er utviklet i. Kommunikasjonen i undervisningen består av symboler utviklet i en kultur som undervisningen eksisterer i, men uten at lærerens og elevenes bevisstheter kan betraktes som kollektive, utviklet *i* eller *av* verden som helhet. Selv om det programmatisk nivå på ingen måte tilsvare det politiske nivå og samfunnets dannelsesideal, så vil skoledannelsens innhold likevel være utviklet innenfor en ramme som bidrar til å vedlikeholde og videreutvikle kulturarven. På liknende vis som læreplanen danner en ramme for beslutningene som tas i undervisningen, så vil også skoledannelsen organiseres slik at skolens program utvikles innenfor samfunnets rammer. Å holde kommunikasjonen innenfor visse rammer, til tross for dens selvreferensielle henvisningsstruktur, er mulig ved hjelp av beslutningspremissene.

Som beskrevet i forrige kapittel er læreplanen et slikt beslutningspremiss i form av å være besluttet som et program for skoleorganisasjonens beslutninger. Selv om det er et premiss for ulike beslutningsprosesser, både i administrasjon og i undervisning, så er det ikke besluttet som program utenfor kommunikasjonssystemets egne grenser eller rekkevidder. For at læreplanen skal fungere som et program for organisasjonen som helhet må den derfor på sett



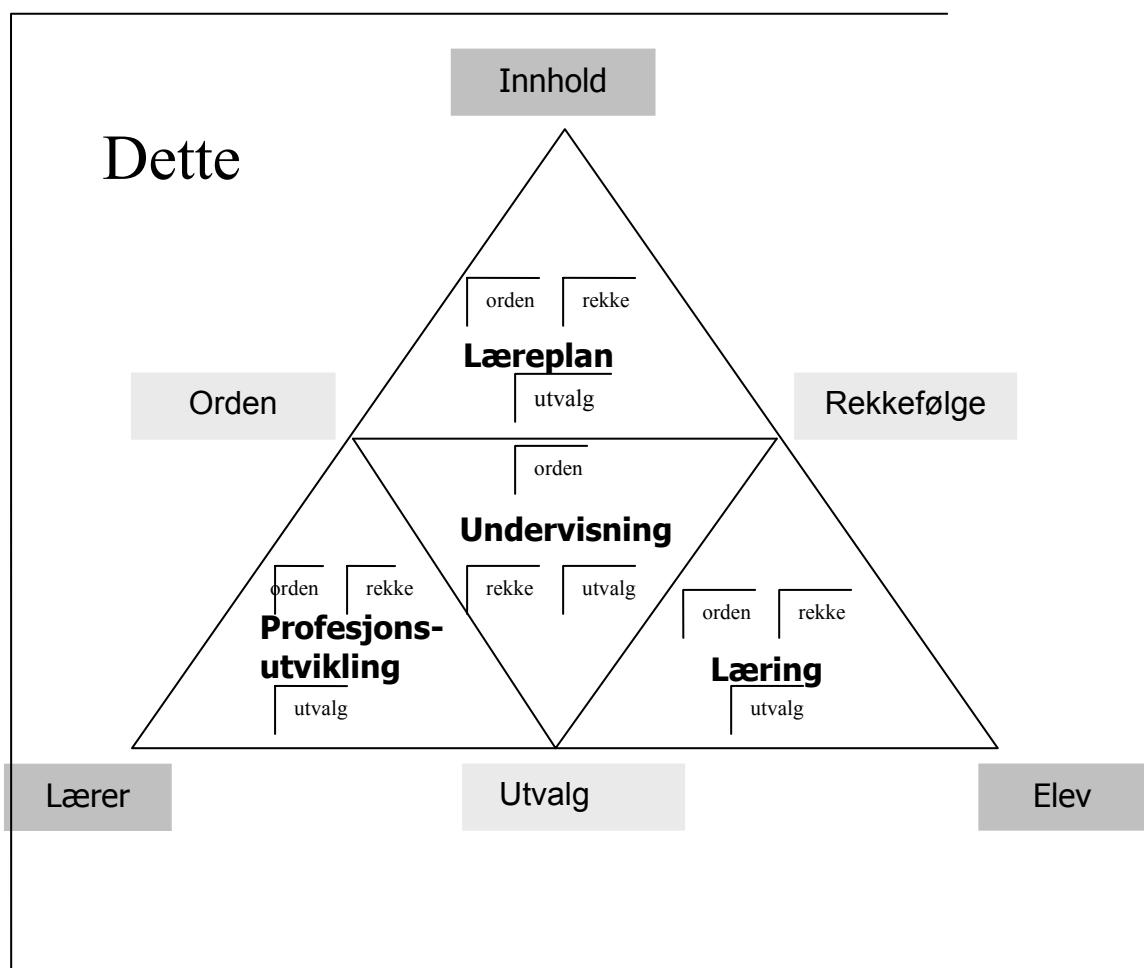
og vis være besluttet av organisasjonen som helhet, som en kommentar på det som allerede er besluttet i organisasjonen. I et systemteoretisk perspektiv vil det med andre ord ikke være slik at læreplanen først og fremst setter premisser for hva som skal skje i neste omgang, disse premissene legges i kommunikasjonens rekursive prosesser. Læreplanen er en oppsummering, en beskrivelse, av de prosesser som er i gang, grunnlagt på bakgrunn av systemets egen oppbygging av meningens orden. Læreplanen sørger for at enkeltbeslutningene og kjeden av beslutninger holdes ved like og danner en synlig kjede, plassert i forhold til saklige, tidlige og sosiale forventninger. Læreplanens innhold oppsummerer og kommenterer undervisningens muligheter balansert i forhold til forutsetninger og forventninger, og disse kommentarene skal være generelle nok til at de kan fungere som et program både for andre programmatisk beslutninger/kommunikasjonskanaler (sekundære læreplanbindinger) og for skolevisdommens selvreferensielle beslutningshenvisninger. Læreplanen vil slik kunne redusere usikkerheten omkring de beslutninger som skal tas i skolen, det vil si stabilisere forventninger ved å definere de handlinger eller beslutninger som skal treffes videre i organisasjonen, og definere de ønskede resultater av beslutningene. Læreplanen utvikler slik en slags hukommelse for skolens beslutninger ved at den skaper en form som både behandler usikkerhet ved å stabilisere forventninger og skaper en beslutningshistorie. På denne måten kan skolen utvikle sin egen kultur.

Selv om det ikke er mulig å fastlegge fremtidige beslutninger i skolen ut i fra beslutninger om læreplanen som program, så er det mulig å fokusere kommunikasjonen i en retning og bygge videre på samme form, det vil si en form som innsnevrer skolens blikk og reduserer kompleksitet. Skal læreplanen opprettholdes som gyldig program, må alle endringer i læreplanen må gjøres i henhold til skolens beslutningshistorie. Det er derfor ikke store endringer som kan tillates før den faller utenfor skolens egne beslutninger. Et beslutningspremiss fungerer kun som premiss så lenge det kan inngå som premiss i de ulike delsystemer i organisasjonen. Det innebærer som sagt ikke at læreplanen kan styre skolens arbeid, men at den treffes som et premiss i en rekursivt lukket prosess som ikke bare angår og viser tilbake på de programmatisk prosesser, men at den også omfatter og viser til de faktiske skolepraktiske prosesser som er i gang i skolen.

Selv om læreplanen verken kan styre eller kontrollere undervisningens progresjon og dens resultater, så innebærer det ikke at den ikke har *betydning*. Læreplanen får betydning ved at den både innad i skolen og utenfor skolen setter en ramme for iaktakelse og refleksjon som

gjennom å beskrive de endringsprosesser som allerede er i gang i skolen, bidrar til å koordinere skolens beslutninger i lys av seg selv.

## Ikke noe annet



Figur 4.5. Den didaktiske trekanten illustrerer ulike autopoietiske beslutningsdiskursers differensierte meningsdimensjoner. Læreplanen beskrives som en kontingensfikserende beslutningsramme og dermed som koordinerende for de ulike deldiskursers meningshorisonter.

Jamfør figur 4.5, kan både læreplanen som skolens beslutningsprogram, de sekundære læreplanbindinger som beslutningsprogrammets kommunikasjonskanaler eller profesjonsutviklingde tiltak, undervisningskommunikasjonen og elevenes læring utgjøre deler

av beslutningsgrunnlaget for nivåenes ulike diskurser, der hvert premiss rekonstrueres og tematiseres ut i fra diskursens selvrefererende henvisningsstruktur. De ulike premissene avgrenser med andre ord kommunikasjonen på grunnlag av egne seleksjoner i henhold til meningsdimensjonenes (orden, rekkefølge/progresjon, utvalg) mulighetshorisont. Hvordan kan da den mening som aktualiseres i hvert enkelt delsystems diskurser koordineres i forhold til hverandre, slik at organisasjonen ikke oppløses og all kommunikasjon blir umulig?

Selve trekanten illustrerer en ramme som fikserer kontingens slik at systemenes meningsdimensjoner likevel kan rammes inn og fikseres tilstrekkelig til at hvert delsystem kan forholde seg til hverandres beslutninger. Denne rammen dannes blant annet av læreplanen som prosessprogram, som gjennom formen *bare hvis/så* setter betingelser for hva kommunikasjonen i skolen skal pensles omkring. Denne rammen dannes slik av en negativ koordinering (jamfør Hopmann 1999: 94) som gjennom beslutninger om hva som *ikke* skal inngå i undervisningens kommunikasjon, danner en ramme for hva som skal omhandles i diskursen. Hvordan de ulike delsystemer, enten det er programmatisk formidlingsdiskurser (utforming av kommunikasjonskanaler) eller ulike skolepraktiske diskurser, velger å fylle denne rammen, må avgjøres internt i hvert av delsystemene, basert på deres oppbygning av orden på bakgrunn av tidligere beslutninger (rekkefølge) og kommunikasjonsdeltakernes forståelse (utvalg). Som program og ramme for delsystemenes interne tematiseringer, som må basere sine henvisninger til omverden og seg selv på tidligere internt konstruerte aktualiteter, vil læreplanen i det lange løp ha en virkning ved at den kan koordinere de utviklingsmuligheter kommunikasjonen i de andre delsystemene har i fremtiden, samtidig som den sikrer stabilitet og kontinuitet, nettopp ved å ramme inn og koordinere de internt kausalerorienterte (selvreferensielle) diskursene i henhold til hverandre. Koordineringen er mulig først og fremst ved at læreplanen tilbyr en ramme for selvbeskrivelse, hvor diskursene kan rekonstruere læreplanen innenfor diskursens egen grenser. Det er med andre ord ikke snakk om en styrende koordinering, men en (selv)koordinering som hvert nivå selv besørger, så lenge diskursene lar seg beskrive og legitimere innenfor en rekonstruksjon av læreplanens mål og innhold.

Med dette teoretiske utgangspunktet vil læreplanen måtte plasseres som del av en større beslutningsprosess, som et legitimerende program, som stabiliserer noe av beslutningsbehovet i de videre beslutningsprosesser for ulike medlemsgrupper, og slik reduserer risiko og beskytter mot en lammende usikkerhet. Dette kan skje ved at skolens personale setter seg inn i

læreplanens innhold og på forskjellig vis tar anvisningene til følge for sitt daglige virke. Med bakgrunn i de teoretiske argumenter som her er vist, er det imidlertid *avhandlingens tese at læreplaner bare har begrenset mulighet til å endre skolens og lærernes beslutninger.*

Gjennom dens koordinering av mål, innhold og metoder, har den først og fremst mulighet til å bestemme hva som *ikke* skal være en del av skolen (jamfør Hopmann 1999: 94). Hvordan disse rammene fylles, hvordan de skolepraktiske diskurser utvikler seg, kan ikke avgjøres av eksterne diskurser. Hvordan rammene fylles i praksis, avhenger av hvilken *orden* som bygges opp i praksis ut i fra hva (saklig) som velges som aktuelt, på bakgrunn av den pågående *progresjon*, det vil si det som er tilgjengelig på bakgrunn av henvisning til tidligere aktualiteter (intern kausalitet/selvreferens) (tid), og på bakgrunn av hvilken retning eller *utvalg* denne kommunikasjonen tar ut i fra hvordan ego konstruerer en forståelse av alter (sosialt). Læreplanens rolle som beslutningsprogram kan derfor best beskrives som kontingensfikserende og beslutningskoordinerende, og slik en kommenterende (jamfør Hopmann 1988) innramming og stabilitator. Læreplanen muliggjør en koordinering av skoleorganisasjonens refleksive grunnlag for selvbeskrivelse og legitimering av de utdifferensierte og selvrefererende beslutninger, som nødvendigvis må tas i de ulike delsystemers diskurser.

Denne tesen samsvarer med historisk og komparativ forskning som viser at skolen er en stabil institusjon som ikke endrer retning i det læreplanen endres, eller som følge av andre styringsgrep (Cuban 1986; Eisner 1992; Tyack og Cuban 1995). Ikke minst tar det tid før en omfattende reform innarbeides i klasserommets daglige rutiner og blir en del av skolens kultur, noe som også viste seg gjennom evalueringen av Reform 94 (Monsen 1997). Dersom en reform forventes å skulle "virke" umiddelbart etter at den er igangsatt administrativt og programmatisk, kan en i forskning og evaluering overse de endringer som kommer over tid. En reform eller en læreplan må besluttes *i etterkant*, av lærere og elever, ut i fra deres interne grunnlag for å tematisere beslutningsdimensjonene. En viktig forutsetning for forskning og evaluering av skolereformer er derfor å *se utviklingen over et lengre tidsperspektiv.*

Som et program for skoleorganisasjonen kan det forventes at læreplanens mål og innhold blir benyttet som et utgangspunkt for kommunikasjon omkring og produksjon av sekundære læreplansbindinger, som læremidler, utvikling av kompetansekurs, evalueringsarbeid og

liknende, og som i seg selv får betydning for læreres virke, og som på denne måten øker sannsynligheten for at læreplanen gis betydning i skolepraksis.

Mens læreplanen som program bidrar med en kontingensfikserende rammefortelling, som lærerne kan rekonstruere i de skolepraktiske diskurser, så vil de ulike kommunikasjonskanalene bidra med nye differensieringer og aktualiseringer av læreplanen. Disse kanalene, som alle tematiserer læreplanen på sitt vis gjennom selvbeskrivelser, vil i sin tur reproduseres i lærernes selvbeskrivelser. Lærebøkene kan for eksempel anses som et sentralt beslutningspremiss dersom de gis stor betydning av lærerne og anvendes ofte i undervisningen. Dersom dette er tilfellet vil de kunne karakteriseres som en sentral kommunikasjonskanal ved at de gis betydning i utdifferensiering av skolevisdommen. For mange lærere, og sikkert ikke minst for mange elever og foreldre, kan lærebøkene utgjøre en rekonstruksjon av skolevisdommen, det vil si undervisningens synlige, kommuniserte progresjon. Samtidig kan de virke legitimerende ved at de per definisjon skal være utviklet i tråd med læreplanens mål og krav.

Lærebøkene kan også tjene til å stabilisere beslutningsbehovet i undervisningen ved å tilføre den en synlig progresjon som minsker det krav lærerne og elevene stilles overfor i å skulle skape denne progresjonen på egen hånd. På denne måten kondenserer undervisningen sin redundans (jamfør Luhmann 2003: 41). Gjennom læreboken tilbys undervisningen en tekst og ulike kontekster som kan innføres som aktuelle i neste omgang, der temaene gjerne er tydelig plassert i henhold til tidligere tema. Hvordan læreboken brukes og forstås er imidlertid ikke først og fremst avhengig av dens innholdsmessige substans eller kvalitet. Også lærebøkene reformuleres og besluttes på ny i de skolepraktiske diskurser og i undervisningssammenheng, både av lærere og elever, og må plasseres i *undervisningens, den aktuelle skolevisdommens*, progresjon. Det har derfor liten hensikt å analysere en læreboks innhold dersom en ønsker å si noe om hvordan den brukes og forstås, det vil si hvordan den på den ene siden innlemmes som del av skolevisdommens progresjon, og på den andre siden bidrar til å konstruere skolevisdommens progresjon.

Avhandlingens hovedmål har derfor vært å analysere beslutningsgangen, både i administrativt og pedagogisk arbeid, slik det blir avgrenset og organisert gjennom kommunikasjonen mellom ulike grupper av deltakere. Det innebærer

- å studere læreplanens funksjon i implementeringsarbeidet, ved å observere hvordan læreplanen blir benyttet og forstått av deltakerne i lærebok- og implementeringsarbeidet,
- å undersøke læreplanens betydning i lærernes arbeid, ved å studere hvordan læreplanen blir benyttet og forstått av lærerne,
- å undersøke lærernes forståelse og bruk av de ulike kommunikasjonskanalene eller implementeringstiltakene, ved å studere hvor mye og til hva de bruker læremidler, og hvilken vekt de legger på disse læremidlene i deres beslutninger, hvilke former for kompetanseutviklingstiltak de har deltatt i, hvilken nytte de har hatt av disse tiltak og lignende, og hvilke evalueringsformer de har arbeidet mest med, og hvilken nytte de har hatt av disse tiltakene. Med til dette hører det også hvorvidt lærerne mener at de ulike implementeringstiltakene ivaretar læreplanens mål og innhold,
- å se bruk og forståelse av læreplanen og implementeringsarbeidet i sammenheng med kommunikasjon om undervisning (didaktisk semantikk); for læreren vil dette være deres rolleoppfatning som tilretteleggere av undervisning for elever i rammen av et offentlig skolesystem, mens for ansvarlige for kommunikasjonskanaler vil dette være deres rolleoppfatning som tilretteleggere for læreres arbeid i rammen av et offentlig skolesystem.

## **Kapittel 5.**

### **Forholdet mellom forskningsdesign, teori, metode og empiri**

I dette kapitlet diskuteres forholdet mellom avhandlingens teori, metode og empiri.

Avhandlingens design bygger først og fremst på Luhmanns operative konstruktivisme og hans teori om vitenskapen som en iakttakelsesform. Dette vil ha sentral betydning for avhandlingens behandling av empiri.

#### **5.1 Avhandlingens metodologiske grunnlag**

Vitenskaper som matematikk og fysikk bygger på lovmessigheter og beregninger om tingenes tilstand og relasjoner, og bygger derfor på klare ontologiske teorier om verden. Luhmanns artikler om paradokser og observasjoner (Luhmann 2002: 77-152), starter derimot med å konstantere at det til tross for mange forsøk, fortsatt ikke er mulig å benytte en type ontologi som kan avdekke empiriske korrelasjoner mellom spesifikke sosiale forhold og spesifikke formale strukturer på sosiologiske analyser. Selv om noe er naturlig, og verden ligger der som den er, vil observasjonene av verden være kunstige som følge av at observasjonene og fremstillingene av den er produsert av samfunnet (ibid.: 79). Luhmann fremstiller derfor sosiale systemer som paradoksale observerende systemer. Paradokset ligger i at til tross for at verden observeres ulikt, så er den uansett den samme:

One would have to assert that the natural is artificial because under different conditions it may have to accept different forms. These are paradoxical statements, but we need them when we have to distinguish different observers from each other or when we have to distinguish self-observations from external observation, because for the self-observer things may appear as natural and necessary, whereas when seen from outside they appear artificial and contingent. The world thus variously observed remains, nevertheless, the same world, and therefore we have a paradox. An observer, then, is supposed to decide whether something is natural and artificial, necessary or contingent. But who can observe the observer (as necessary for this decision) and the decision (as contingent for the observer)? (Luhmann 2002: 79).

Paradoksale observasjoner innebærer at vi alltid observerer i en ramme. Enhver observasjon, selv observasjon av tidligere observasjoner, vil gjøres i en ny form, i en ny ramme, som igjen kan observeres i en ny form, i en ny ramme. Vår tenkning, våre observasjoner og vår kommunikasjon forholder seg med andre ord til en ytre verden som forblir ukjent. Vi kan ikke se hva vi ikke kan se (Luhmann 1990a: 65). Enhver erkjennelse av verden bygger på en

grense mellom ens egen observasjon og det en ikke kan kjenne. Ethvert utsagn, enhver observasjon, innebærer med andre ord en distinksjon til verden. Observasjoner kan ikke annet enn å operere uobservert: “*It can be distinguished, but only by another operation*” (ibid.: 87).

Et slikt konstruktivistisk utgangspunkt for å diskutere forholdet mellom forskningsdesign, teori og empiri på den ene siden og virkeligheten på den andre siden, kan beskrives som et forsøk på å komme bort fra en grunnleggende ontologisering av virkeligheten og empirien. Å fornekte virkeligheten ville imidlertid være å fornekte muligheten til å observere (ibid.: 64-65). Luhmann mener derimot at vi må nøye oss med å konkludere med at den ytre verden er som den er, og at det er håpløst å starte en vitenskapelig diskusjon omkring empiri og virkelighet med utgangspunkt i spørsmål om subjekt/objekt eller om mennesket har tilgang til den ytre verden eller ei (ibid.).

Det Luhmann først og fremst setter spørsmålsteget ved gjennom den operative konstruktivistiske innfallsvinkelen, er den epistemologiske relevansen av en ontologisk fremstilling av virkeligheten. I den erkjennelsesteoretiske idealismens tradisjon dreide slike fremstillinger seg om spørsmål om enheten i differansen mellom erkjennelse og observasjonsgjenstand, det vil si hvordan erkjennelsen skal kunne konstantere en gjenstand utenfor seg selv (Luhmann 1998: 164). Spørsmålet ble altså hvordan erkjennelse er mulig, til tross for at erkjennelsen ikke har noen som helst tilgang til virkeligheten som er uavhengig av erkjennelsen selv. Subjektteorien om erkjennelse skulle for eksempel finne frem til hvordan andre organiserer og forholder seg til verden gjennom introspeksjon som metode (ibid.: 165). Med tanke på at en mangler direkte tilgang til å oppleve andre subjekter, skulle man i stedet finne ut av hvordan andre subjekter ordner og forstår verdens gjenstander ved å gå i sin egen bevissthet (ibid.). På samme måte forutsetter subjektteorien en felles, i alle fall en felles *iakttatt* verden (ibid.). Det samme gjelder for objektteorien, som forutsetter direkte kontakt med objektet i beskrivelsen av det aktuelle objektet.

I stedet for å ta utgangspunkt i forskjellen mellom subjekt og objekt, og således måtte forklare hvordan mennesker kan iakttå hverandre og samhandle, til tross for at intersubjektivitet er et avskrevet tema hos Luhmann, tar systemteorien som tidligere beskrevet utgangspunkt i *distinksjonen* som *iakttakelsesform*. I stedet for å beskrive menneskenes møte, markerer han skillene gjennom å beskrive hvordan enhver observasjon gjøres på bakgrunn av å markere en forskjell, der formen vil ha både en innerside og en ytterside, og hvor kun innersiden kan være



i fokus ved en observasjon, og hvor en ny observasjon av denne innersiden vil kreve en ny forskjell med en ny umarkert ytterside.

Spørsmålet er hvilken form som vil kunne beskrives ut i fra disse kriteriene, og som med andre ord ikke begrenser muligheten for den stadige rekonstruksjon av paradoksale observasjoner. Luhmann plasserer som beskrevet i kapittel 3 og 4 mening som en form som kan koordinere observasjoners selvreferensielle emergente orden, uten å begrense muligheten for nye aktualiseringer. Mening er med andre ord en form som muliggjør og koordinerer paradoksale observasjoner. Mening kan da verken forstås i ut i fra den logiske empirismens kriterier, eller ut i fra subjektive kriterier. Førstnevnte vil ikke ha begreper om innramming av observasjoner, mens sistnevnte vil begrenses innenfor den subjektive rammen, og ekskludere umarkerte muligheter. Ingen av disse oppfyller kriteriene om et meningsmedium som gir tilgang til begge sider av enhver ramme (Luhmann 2002: 83).

Enhver meningsfull operasjon, som tar utgangspunkt i en form som markerer en forskjell mellom formens innside og formens utside, vil være en redundansproduserende operasjon (ibid.: 134). Mening som medium vil derfor aldri kunne avgrenses til innsiden eller utsiden, men alltid markere forskjellen mellom to sider av en observasjonsramme. Mening er en samtidig presentasjon av det aktuelle og det mulige. Det mulige kan ikke vise seg sammen med det aktuelle, men det aktuelle fremstår innenfor denne horisonten av videre muligheter, som er dannet på bakgrunn av distinksjonen som skiller noe som aktuelt og som samtidig innebærer strukturer som henviser til noe mulig, uten at dette mulige er observerbart i seg selv. Systemet *består* slik av en distinksjon mellom det aktuelle og det mulige, *en form som introduserer seg på nytt i seg selv*. På formens ene side, i det aktuelle, blir distinksjonen mellom det aktuelle og det mulige gjeninnført (Luhmann 2002: 83).

På denne måten henviser systemets operasjoner tilbake på tidligere operasjoner i systemet. Operasjonene er med andre ord selvrefererende. Selv om temaer, fokus, intensjoner og lignende endrer seg ved hver ny operasjon, får systemet slik en oppfatning av å være i stand til å fortsette de aktuelle operasjoner i stedet for å måtte begynne på nytt ved hver eneste operasjon. Denne opplevelsen av fortsettelse er imidlertid også et paradoks, den rekonstruerte distinksjonen er på samme tid både den samme og ikke den samme. Dette paradokset forhindrer ikke systemet i å operere, det er tvert i mot *det paradoksale i systemets operasjoner*

som gjør det mulig å opprettholde en aktualitet ved at nye operasjoner aktualiserer nye muligheter (Luhmann 2002: 84).

Ved å ta utgangspunkt i *formen*, som mening som medium skapes i, ligger altså Luhmanns teori om psykiske og sosiale systemer på et epistemologisk grunnlag, hvor det først og fremst handler om *hvordan systemene opererer og erkjenner*, og ikke om *hva* de erkjenner eller *hvilke premisser* som ligger i verden for at denne erkjennelsen skal være mulig. Som beskrevet i de tidligere kapitlene, så konstruerer Luhmann mening som et analytisk begrep for å forklare hvordan systemet kan observere, enten det er et psykisk eller et sosialt system. *Mediet* er både innside og utside, det vil si *både aktualiteter og muligheter*. Observasjonen får mening ved at noe aktualiseres på bakgrunn av det mulige, der en reaktualisering av det aktuelle skaper nye muligheter (Luhmann 2002: 84). *Formen* er imidlertid aktualisert kun i et øyeblikk, og må hele tiden gjenintroduseres på bakgrunn av systemets hukommelse (ibid.). Mediet kan slik reproduseres, og aktualisere formens ytterside, det vil si det meningsmessig mulige i neste operasjon. På denne måten vil altså mening som medium bestå av to sider, det aktuelle og det mulige, mens *formen*, rammen for observasjonen, begrenser systemet til å se kun det aktuelle: *“The distinction medium/form serves as a frame without outside, as an internal frame that includes, via reentry, its own outside”* (ibid.: 85).

Med bakgrunn i en slik argumentasjonsrekke bygger Luhmann opp en teori om samfunn og kunnskap som han eksplisitt spesifiserer som uavhengig av ontologi, kosmologi, natur eller teologi. Teorien er grunnleggende epistemologisk ved at den omhandler observerende system og deres operasjoner. For en samfunnsvitenskapelig teori, fremhever han samfunnet som det viktigste observerende system, som rommer alle sosiale system, det være seg institusjoner eller organisasjoner. Samfunnet produserer kultur, samfunnets hukommelse, og et samfunns kultur vil avgjøre hvilke distinksjoner og indikasjoner som vil kommuniseres som naturlige (og ikke kunstige), normale (og ikke patologiske), og som nødvendige eller umulige (og dermed ikke kontingent) (ibid.: 88-89). Kulturen, samfunnets hukommelse, er slik med på å danne horisonter for de sosiale systemer som fungerer avparadokserende på kommunikasjonen, slik at en slipper å starte på nytt, der alt er mulig, ved en ny observasjon og indikasjon.

Nettopp denne avparadokseringen gjennom kulturens konstruerte imperativer, der noe anses enten som nødvendig eller umulig, og dermed ikke som kontingent, har i følge Luhmann

(2002: 89) blitt vanskeligere som følge av to hovedårsaker. Verdenssamfunnet har brakt med seg en pluralitet i kulturelle tradisjoner, som kompliserer en konsensus omkring det nødvendige eller det umulige. Samtidig har ikke samfunnet lengre en hierarkisk oppbygning, men en funksjonell differensiering som krever polykontekstuelle, hyperkomplekse kompleksitetsbeskrivelser som ikke kan forene de ulike perspektivene i de ulike funksjonssystemene (ibid.). Hvert funksjonssystem, for eksempel det politiske, det økonomiske, det vitenskapelig eller det religiøse, opererer på bakgrunn av ulike medier, og vil derfor beskrive fenomener ulikt.

I et slikt perspektiv som Luhmann her skisserer, vil ikke ontologiske forhold være relevante. Det finnes ikke noen posisjon verken i eller utenfor samfunnet og som derfor kan produsere ontologier. Luhmann (2002: 100) refererer til Humberto Maturanta: *“Everything that is said is said by an observer”*. I det en skal observere verden, eller snakke om ontologi, vil en måtte trekke en distinksjon, og med tanke på at det skal en ny distinksjon til for å betrakte den første distinksjonen, vil vi aldri kunne snakke om endelig enighet (intersubjektivitet) eller om en endelig sannhet. Luhmann (ibid.: 108) beskriver selv sin teori som *postontologisk*, som i motsetning til ontologiske teorier mener at det ikke eksisterer noen privilegerte observerende systemer kan utskille en endelig virkelighet eller endelig forståelse av andre psykiske systemer.

Det kan selvsagt diskuteres om ikke den nødvendige distinksjonen er observasjonens ”vesen” og således et ontologisk forhold. Problemet er at observasjonen og distinksjonen ikke er noe varig, men en forgjengelig operasjon som avsluttes i det øyeblikket den startes, og som må påfølges av nye totalt forgjengelige operasjoner som observasjoner av tidligere operasjoner. Ontologiske forhold må være av mer varig og håndgripelig vesensart. Det som i følge Luhmanns postontologiske teori kan defineres som et ontologisk utgangspunkt for en teori er at observasjonens eller erkjennelsens paradoks forsøkes å overkommes gjennom ontologiske utsagn om verden eller observasjonsformen. Det innebærer å komme til en endelig bestemmelse av en sak, og som lukker kontingens ved at noe fremstilles som sant overfor noe annet som usant. Det usanne er dermed utelukket som mulig å aktualisere som sant i neste observasjon, uten å ødelegge sannhetsgehalten i det første utsagnet. Det ville i så fall gitt ringvirkninger tilbake til den siste operasjon, og slik markerer det paradoksale ved hele operasjonen.

Luhmanns forutsetning om distinksjonen som utgangspunkt for all observasjon, er i seg selv en paradoksal observasjon, som en kan stille seg kritisk til. Det er en teori som forsøker å forklare enheten av det teorien observerer og beskriver. Problemet er at denne enheten blir beskrevet som umulig å oppnå av teorien selv, enhver beskrivelse vil kreve en ny distinksjon. Men, så lenge den stiller distinksjonen som en nødvendighet, skaper den en type fremstilling som illustrerer det teorien selv beskriver som et kulturelt artefakt, nemlig som redskap til å forsøke å avparadoksere en paradoksal handling. Avparadokseringen fremstilles således ikke som fundert på naturlige fenomener eller substansielle forhold ved verden. Nettopp ved å kreve en distinksjon ved enhver observasjon, som dermed nødvendigvis skaper kontingens, unngår Luhmann å måtte fremstille verden i en eller annen naturlig form, som vesen eller substans. Avparadokseringen er derfor i seg selv fremstilt som et artefakt, til hjelp for vitenskapelig observasjon, og dermed som et epistemologisk redskap, og ikke som et ontologisk forhold.

Observasjonen som paradoksal handling, og den nødvendige avparadokseringen for å kunne kommunisere om avgrensede saker som henviser til en kultur, en historisk kontekst, vil på denne måten ikke bestemmes av rammen eller distinksjonen i seg selv, men av hvem som gjør distinksjonen. Den vil nærmere bestemt avgjøres av hvilken rolle og funksjon vedkommende har, og hva vedkommende som en følge av dette vil investere i ved å gjøre en viss distinksjon, og hva han vil tape av syne (Luhmann 2002: 95). Et utgangspunkt for samfunnsvitenskapelig forskning er derfor å analysere distinksjoner trukket av sosiale systemer, en andreordens observasjon av andre andreordens observasjoner.

Teoretisk styrt forskning, som for eksempel forskning som styres av en teori om selvreferensielle systemer, er selv et av samfunnets mange selvreferensielle systemer, det vil si et subsystem av et subsystem i et subsystem i samfunnet. Så lenge teorien stiller krav om å være universell gyldig, krever dette selvsagt at teorien er rekursiv, den må dukke opp som en av sine egne gjenstander, slik at teorien er selvrefererende. Når en arbeider med teorier om selvreferensielle systemer, så kan og må både vitenskapen generelt, og ens egen forskning, samtidig falle inn under denne teorien. Dette argumentet skal, i følge Luhmann (2000, s. 546-554), tvinge all vitenskap til å ta avskjed med alle former for metafysikk, troen på vitenskap som gjenspeiling og troen på absolutte sannheter. *Når vitenskapen avdekker dette i forhold til sine gjenstandsområder, må det samtidig gjelde for vitenskapen selv.*

For å unngå å falle i voluntarismens feller, må det imidlertid presiseres at de selvreferensielle differanser gjerne er bygget opp gjennom en årelang diskurs innenfor det aktuelle funksjonssystemet. Dette er også tilfellet for diskursen i denne avhandlingen, hvor designet knytter seg til systemteoretiske perspektiver, dannelsesteori og den historisk og empirisk avprøvde modellen Aarauers Lehrplannormal (se kapittel 1). Hva som anses som bæredyktige forskningsresultat innenfor vitenskapssystemet er derfor ikke opp til den enkelte forskers individuelle vurdering, men avhenger av at forskningen kan relatere seg til og anvender begreper, teorier og metoder som knytter seg til en pågående vitenskapelig diskurs, på samme måte som teoretiske modeller og behandling av empiri i dette forskningsprosjektet plasseres, drøftes og begrunnes i en didaktisk og læreplanteoretisk diskurs.

Vitenskap må selv inngå i et selvrefererende system som forholder seg til andre selvrefererende systemer. Vitenskap må slik forholde seg til en dobbel kontingens i sitt omverdensforhold. Omverden kan bare utforskes ved at man setter denne omverdens selvreferanse i bevegelse eller benytter seg av omverdenens egenbevegelse (Luhmann 2000a: 93). Det sentrale for forskningen er da at all kjennskap til omverdenen er kjennskap til forskningssystemets *interaksjon* med omverdenen, og de påfølgende nødvendige fortolkninger (ibid.). Selvreferensielle systemers erkjennelse er slik en emergent, rekursiv realitet, som ikke kan forklares som et kjennetegn ved objektet eller subjektet i seg selv.

Vitenskapssystemets, eller andre systemers selvreferensialitet, må ikke oppfattes som selvreferensielle i betydningen *relativistisk*. Selvreferanse forhindrer ikke at vitenskapen må forholde seg til regler og pågående diskurser innenfor vitenskapens subsystemer, tvert i mot forventes og kreves det for eksempel av en vitenskapelig avhandling at den kommuniserer i forhold til en vitenskapelig tradisjon og diskurs. Denne diskurs fikserer kontingens og danner rammer og regler for hva forskningen kan omhandle og hvordan dette fremstilles. Selvreferensialitet innebærer slik at systemet forholder seg til sin omverden, enten denne består av andre subsystemer i det samme funksjonssystemet, eller andre systemer innenfor samfunnet. Selvreferensialitet innebærer imidlertid at systemet forstår og opererer i forhold til sin omverden ut i fra tidligere systeminterne operasjoner:

...self-reference simply means that a system's operations always refer to other operations in the same system through the meaning of their content, whether they intend such connecting operations or not, whether they are directed towards the inside or the outside (Luhmann and Schorr 2000: 13).

Vitenskapelig selvreferanse innebærer videre at grensene for systemets operasjoner legger begrensninger for kommunikasjon og argumentasjon. Økonomiske, juridiske eller skolepraktiske argumenter holder ikke mål i en vitenskapelig diskurs, selv om slike argumenter helt klart kan og vil gjøre seg gjeldende, men da sett fra en vitenskapelig synsvinkel. Systemet kan med andre ord ikke utvide sine grenser ved å overskride dem. Grensene vil flyttes ved at nye operasjoner integreres, men dette er alltid selvreferensielt. Grensene kan aldri overskrides slik at systemet opererer halvveis innefor og halvveis utenfor systemet, slik at det kan komme i direkte kontakt med omverdenen (Luhmann 1990a: 68).

Dette gjelder også systemets observasjon av seg selv. Det er ikke bare slik at systemet forholder seg til omverdenen via seg selv, men det må også forholde seg til seg selv via en omverden. Dette er en observasjon på linje med andre observasjoner, hvor det må trekkes en forskjell, som systemet observerer seg selv ut i fra, uten å få noen direkte tilgang til seg selv som seg selv. Dette danner et paradoks som er til stede i enhver observasjon, og som man vil støte på i det man ønsker å si noe om observasjonens blinde felt, grensen hvor man har trukket distinksjonen mellom ”dette” og ”ikke noe annet”. Skal man kunne si noe om hva som gjør kjennskap til en selv mulig, støter man på dette paradokset. Hvordan kan en da påstå at slik er det, når det uansett ikke er mulig å si noe sikkert, verken om ens omverden eller en selv? Sagt på en annen måte; hvordan kan vi si noe om en operasjon, så lenge dette uansett bare er en observasjon av operasjonen, og ingenting om operasjonen i seg selv? Hvordan kan vi i det hele tatt si at en observasjon nødvendigvis skiller seg fra selve operasjonen, når denne observasjonen selv er et element av en observasjon, og ikke av en operasjon i seg selv?

Som nevnt er alle distinksjoner og betegnelser av omverdenen ikke annet en systemets indre rekursive operasjoner. Alle utfall av en slik operasjon, og dermed all informasjon hentet om omverdenen, vil derfor være systemets indre representasjon av dets omgivelser (Luhmann 1990a: 69). Luhmann (ibid.) mener likevel at observasjoner leder til kunnskap så lenge den igjen produserer resultater som viser seg å være *nyttige* for systemet. Enkelte observasjoner vil derfor være mer eller mindre operasjonelt sannsynlige, ut i fra i hvilken grad de produserer resultater som systemet kan benytte seg av i nye operasjoner.

## **5.2 Vitenskapens utdifferensiering til et autopoietisk system**

Vitenskapssystemet iakttar også konstruksjoner som fremtrer gjennom systemets egne distinksjoner. Luhmann (1990a) fremstiller denne koden som skillet mellom sant og usant.

Vitenskapssystemet iakttar iakttakelser ved hjelp av skillet mellom teori og metode, og avgjør på denne måten hva som er sant og hva som ikke er sant, og konstruerer slik en empirisk virkelighet (Hagen 1997: 10). Det er således et helt sentralt poeng at vitenskapssystemet teori og empiri ikke er annet enn egenproduserte elementer innen funksjonssystemet vitenskap, og ikke noe som er hentet fra omgivelsene og inn i systemet. Det betydningsfulle er derfor ikke hvorvidt vitenskapen gjenspeiler virkeligheten korrekt, det vil si på en sann måte, men om forskningen er *operativ* i forstand av å gjøre systemet i bedre stand til å løse sine problemer (Luhmann 1990a: 69, Hagen 1997: 10-12). Hva nå enn vitenskapens kode skulle fremstille som sant og usant, så må et operativt konstruktivistisk syn på vitenskap fremstille kunnskap som gir grunnlag for å gripe inn i et systems omgivelser, til å løse problemer og oppnå ønskede effekter, som å styre politisk og kurere sykdom (Hagen 1997: 11).

Vitenskapen er altså et autonomt system, det vil si styrt av regler som systemet selv har generert (Stichweh 1990: 195, Hagen 1997). At et system er autonomt, kan innebære at det enten er selvorganisert eller også autopoietisk, som er en videreutvikling av et selvorganisert system. Når et system er selvorganisert, innebærer dette at systemet selv konstituerer sin indre orden og struktur ved å reorganisere eller restrukturere systemets tidligere iakttakelse og strukturering av dets omverden. Systemets omverden er slik ikke noe annet enn systemets rekursivt strukturerte omverden, betegnet eller strukturert av systemets distinksjoner. Det er imidlertid først når systemet i tillegg til dette kan sies å være autopoietisk, at systemet blir *operasjonelt lukket*, det vil si at det selv produserer alle elementene som konstituerer dette systemet. Systemet tar da ikke opp i seg noen elementer eller operasjoner som ikke er produsert av systemet selv, og har på denne måten ingen *direkte* omverdenskontakt. Systemet vil påvirkes eller forstyrres av hendelser i omverdenen, men disse forstyrrelsene vil aldri internaliseres som elementer i systemets pågående prosesser (Stichweh 1990: 201). Forstyrrelsene kan på denne måten ikke gjøre annet enn å stimulere dannelsen av nye elementer i systemet selv, som alltid vil produseres i henhold til systemets egne regler (ibid.).

Det vitenskapelige system har, som andre sosiale systemer, gått gjennom en prosess av utdifferensiering, og dermed samtidig gått fra å være kun selvorganiserende til også å bli operasjonelt lukket (Stichweh 1990, Luhmann 2000a). Denne prosessen er resultatet av en sosial evolusjon som må ses i sammenheng med den generelle utdifferensieringen av funksjonssystemer i det moderne samfunnet (Luhmann 2002). Produksjonen av viten går over

fra å være overført fra religiøse, politiske, økonomiske, moralske eller kunstneriske kriterier, til mer eller mindre utelukkende å benytte sine egne distinksjoner som kriterium.

Rudolf Stichweh (1990) skisse av vitenskapens lukning er noe kategorisk og forenklet, men likevel nyttig. Nå må ikke dette forstås som at vitenskapssystemet har lukket seg en gang for alle. I stedet kan det sies at vitenskapen i dag fremstår som et autopoietisk system som produserer og reproduserer seg selv og sine elementer, uten at dette bidrar til å lukke systemet for evigheten. Ingen systemer lever utenfor seg selv, men må opprettholde seg selv og sin autopoiesis gjennom å opprettholde sine operasjoner og sin kommunikasjon.

Stichweh (1990) gir et bilde av vitenskapen som en utvikling som fra 1600-tallet til siste halvdel av 1800-tallet vitner om en selvorganiserende prosess, mens prosessen videre fra slutten av 1800-tallet og opp igjennom 1900-tallet beveget seg mot autopoiesis. Dette forklarer han ut i fra at den tidlige moderne vitenskapen *hovedsakelig* befattet seg med overføring av kunnskap, det vil si kunnskap som ikke var produsert av vitenskapen selv, men andre kilder som for eksempel kunst og reisebeskrivelser. Vitenskapen står da for en reproduksjon av en på forhånd gitt realitet, og opererer med forskeren som oppdager, avdekker eller sannhetsavslører (Hagen 1997: 5). Skillet mellom teori og empiri vil da oppfattes som et skille mellom system og omverden, hvor teorier og metoder hører til systemet, mens empirien befinner seg, eller er hentet fra, vitenskapssystemets omverden (ibid.).

Tidlig moderne vitenskap kan med Stichweh (1990: 196-199) sies å i hovedsak arbeide med organisering av overført kunnskap som kan innbefattes av tre sentrale verdier eller idealer for ivaretagelse og organisering; imitasjon, bevaring og orden. Imitering innebærer gjerne imitering av klassiske stiler eller klassiske forfattere. Bevaring kan oppfattes som noe mer vitenskapelig enn ren imitasjon, og handler om å organisere overførte tekster ved å bruke filologiske metoder og ved å samle stykker av kunnskap i tekster og bøker. Det mest utbredte idealet blant den tidlige moderne vitenskapen var imidlertid å organisere kunnskap i en viss orden og sammenheng, ikke bare for å bevare kunnskapen, men for å redigere den, finne sammenhenger, kommentere den, med andre ord å sette den i en *ny* orden og struktur, det vil si i en vitenskapelig orden. På dette viset oppdages strukturer og sammenhenger i kunnskapen som ikke var like synlig eller tydelig ved den rent overførte kunnskapen. Stichweh (1990:



198) mener denne nye organiseringen av kunnskapen er den tidlige moderne vitenskapens viktigste selvorganiserende egenskap.

Grunnlaget for overgangen til vitenskapen som et autopoietisk system ligger i følge Stichweh (ibid.) delvis i den tidlige moderne vitenskapens suksess med å ordne og systematisere kunnskap og reflektere omkring kunnskap. Denne prosessen har vært avhengig av at vitenskapssystemet har utdifferensiert seg fra samfunnssystemet generelt ved å utvikle en høy grad av homogenitet, slik at selvproduksjonen av nye elementer utvikler seg til å bli vitenskapens fremste funksjon. En slik utdifferensieringsprosess krever at systemet selv produserer alle elementene som bidrar til å konstituere systemet, det vil si lukker seg operasjonelt og selv produserer sine kunnskaper ut i fra og i forhold til seg selv. Dette innebærer altså at ingen elementer eller noen operasjoner kan innføres i systemet som ytre kilder. Systemet kan stimuleres eller forstyrres av sin omverden, men disse forstyrrelsene kan som tidligere nevnt ikke internaliseres som elementer i systemets pågående prosesser.

Stichweh (1990: 203-204) fremhever spesielt tre forhold som viktige i utviklingen av et autopoietisk vitenskapssystem. Det første forholdet henger sammen med overgangen fra å bruke latin som skriftspråk, til at bøker og tekster ble oversatt til nasjonale språk. Store mengder etablert kunnskap gikk tapt i overgangen til bruk av nasjonale språk med tanke på alt som ikke ble oversatt. Samtidig daler interessen for bevaring av kunnskap, siden det uansett vil fremkomme ny kunnskap i sammenheng med den raske kunnskapsutviklingen.

Det andre forholdet henger sammen med legitimeringen av empirisk og eksperimentell kunnskap som vokser frem i løpet av 1700-tallet, som til samme tid innebærer en aksept av selvprodusert kunnskap. Før denne tid ble empirisk kognisjon, i motsetning til rasjonelle, filosofiske eller logiske sannheter, ansett som svært usikker kunnskap sett ut i fra den europeiske tradisjon for å tenke vitenskap på. Spesielt i forbindelse med Kant skjedde det et skille som ledet til at definisjonene av vitenskap sidestiller rasjonelle og empiriske "sannheter" (Stichweh 1990: 204).

Det tredje forholdet henger sammen med den raske kunnskapsutviklingen som fulgte av den økonomiske, teknologiske og territorielle utviklingen i det 19. århundre. Som følge av de raske nyvinningene innen kunnskap ble det ikke ansett som like viktig å ivareta gammel kunnskap, i og med man like greit kunne klare seg uten den. Dette la i neste omgang et stort

press på produksjonen av ny kunnskap, med den største troen på egenprodusert kunnskap, helst egenprodusert innenfor den enkelte spesialiserte vitenskapelige disiplin. På denne måten skjedde det en utdifferensiering av vitenskapen som system, som på linje med andre funksjonssystemer i samfunnet, som utdanning, politikk, økonomi, rett og liknende, ble organisert omkring sin egen binære kode. Samtidig foregikk det en utdifferensiering av subsystemer innenfor vitenskapen i form av spesialiserte vitenskapelige disipliner, som ytterligere bidro til å utvikle veksten av den interne selvstimuleringen av vitenskap.

Videre bidro utviklingen av vitenskapens egne metoder for frembringelse av kunnskap også til den operasjonelle lukkingen av systemet, sammen med utviklingen av vitenskapens egne kommunikative prosesser gjennom bruk av et mer eller mindre universelt regelsystem for vitenskapelige publikasjoner. Et systems elementer er som tidligere nevnt ikke subjektene eller objektene i seg selv, de kan ikke systemet oppnå noen som helst direkte kontakt med, men relasjonene eller sammenhengene mellom elementene. Vitenskapssystemets elementer er derfor ikke menneskenes kropp, tanker eller handlinger, eller forskningsobjektene i seg selv, for kommunikasjon kan ikke komme i kontakt med eller kommunisere med bevissthetssystemer, kjemiske substanser eller organer, men utelukkende knytte an til kommunikasjon (Hagen 1997: 4). Et viktig bidrag i utviklingen av et autopoietisk vitenskapssystem er derfor at systemets kommunikasjoner har kunnet utviklet seg systeminternt som et nettverk av bøker, tidsskrifter, rapporter, seminarer, forelesninger og bedømmelser (ibid.). Denne fremvoksende tilliten til egenprodusert kunnskap kan i følge Stichweh (1990) anses som den viktigste markeringen for vitenskapens overgang til å bli et autopoietisk system.

En konkret følge av denne overgangen, er at virkeligheten ikke kan anses som empirisk. Det er kun internt i vitenskapens utdifferensierte funksjonssystem, at skillet mellom sant og usant kan trekkes. Skillet mellom teori og empiri blir da et skille *i* vitenskapssystemet, som trekkes internt av systemet. Det er altså systemet selv som påfører verden dette skillet, som viser til systemets egne kriterier for å skille og betegne (Hagen 1997: 4-6). Sannheten som produseres av vitenskapen er dermed ikke en gjenspeiling eller avdekking av virkeligheten, men en konstruksjon laget på bakgrunn av vitenskapssystemets egne interne elementer.

### **5.3 Et autopoietisk forskningsdesign**

Med bakgrunn i en slik epistemologisk konstruktivistisk vitenskapsteori, kan det trekkes frem en rekke problemer ved en dannelseseoretisk innfallsvinkel til didaktiske og læreplanteoretiske problemstillinger. De fleste dannelseteorier starter med en første ordens observasjon, ved å utvikle en ontologi om hvordan verden er når det gjelder vesenstrekk ved mennesket og handlingens iboende karakter, og videre et slags program for hvordan man kan erkjenne verden, for eksempel via Klafkis kategoriale dannelses (se kapittel 3). I stedet for å starte med erkjennelsesteoretiske spørsmål, slik som Luhmann foreslår gjennom sin teori om erkjennelse som differens, har danningsteorier tradisjon for å starte med en ontologi om mennesket, for så i neste omgang å utlede en erkjennelsesteori og metodeprinsipper ut i fra egenskaper ved forskningsobjektet. Problemet er at slike sannhetskrav, som teorien om den kategoriale dannelses fremsetter, forutsetter erkjennelse som identitet, og da ikke bare vitenskapelig erkjennelse, men all erkjennelse, også den om forståelsen av andres utsagn. Innenfor en slik vitenskapelig tenkemåte kreves det teorier og metoder som sikrer identitet mellom utsagn og realitet, og innenfor en konkret didaktisk kontekst vil det kreve metoder som sikrer identitet mellom subjektene, det vil si intersubjektivitet. Dannelseseoriens metodeproblem handler slik om hvordan det er mulig å forstå andre, det vil si hvordan man kan være deltaker i en forståelsesorientert kommunikasjonsprosess, der målet er felles forståelse, enten det er mellom skoleadministrator og lærer, mellom lærer og elev, eller mellom forsker og forskningssubjekt.

Kategoriale danningsteorier tar utgangspunkt i at samfunnet består av mennesker og samfunn, der individ og samfunn riktignok skilles, men hvor individers handlinger forklarer hvordan sosiale fenomener skapes, reproduseres og endres, og hvor handlinger på den andre siden forklares med henvisninger til sosiale årsaker. Utgangspunktet blir da ikke iakttagelsen, som ved systemteori, men menneskets handling, som igjen kan forklares tilbake til sosiale årsaker. Handlinger blir sosiale realiteter i vitenskapssystemets omverden som forskeren kan iaktta. Spørsmålet er hvordan disse sosiale realiteter kan iakttas for å forklare hvordan sosiale fenomener skapes, reproduseres og endres (Hagen 2002: 16). Til syvende og sist vil dette kreve teorier som i bunn og grunn er normative ved at de proklamerer verdier og regler for hvordan ting skal være og derfor også bør være.

Selv om dannelses teorier og systemteori er uforenlige, så behøver ikke det nødvendigvis å gjøre det umulig å hente *momenter* fra dannelses teorien, som så reformuleres i et systemteoretisk perspektiv, for på den måten å berike den systemteoretiske tilnærmingen til didaktikk og læreplanteori. Den viktigste berikelsen anses som de kategoriale dannelses teoriene vektlegging på at undervisningsinnholdet må tilrettelegges elevenes forutsetninger, slik at innholdets spesifikke gehalt, dets indre meningsverdi, kan tre frem for den enkelte elev. De kategoriale dannelses teoriene har på denne måten tenkt i konstruktivistiske baner, men den kanskje viktigste forskjellen mellom disse dannelses teoriene og en operativ konstruktivistisk teori vil være dannelses teoriene ontologiske forutsetninger og den operative konstruktivismens epistemologiske grunnlag. Luhmann (2002: 108) går til det skritt å omtale sin teori som postontologisk.

At imidlertid ikke alle tradisjonelle dannelses teorier tar utgangspunkt i ontologiske forhold, er Wilhelm von Humboldt et eksempel på. I stedet for å diskutere ontologiske spørsmål, som hvordan mennesket kan komme til forståelse av verdens ytre realiteter, bruker Humboldt mye av sitt kjente dannelsesfragment til å beskrive *hvordan* mennesket erkjenner. Humboldt fremstiller erkjennelsens mål som å utvikle ens egen forståelse av verden. Mennesket kan imidlertid ikke fortapes i seg selv og i utviklingen av ens indre krefter, også utvikling av indre krefter forutsetter en ytre eksisterende verden som individet kan lukke seg i forhold til. For å illustrere sitt syn bruker Humboldt følgende eksempel:

The sculptor, for example, does not actually wish to present the image of a god, but to express and make fast the fullness of his plastic imagination in this figure. Every business of life has its own characteristic intellectual attitude and in this lies the true spirit of its perfection, in this alone lies the true spirit of its perfection, in this alone lies the genuine spirit of its completeness (Humboldt 2000: 61).

Selv om ikke Luhmanns systemteori og for eksempel Humbolts dannelsesfragment er forenbare i seg selv, så kan avhandlingens modelloppbygning, som tar utgangspunkt i systemteoretiske nylesning av Klafkis kategoriale dannelses teori, plasseres til fordel for en *metodologisk konstruktivisme* som, uten å fraskrive seg, i alle fall *distanserer* seg fra ontologiske forutsetninger. Den systemteoretiske reformulering av kategoriale dannelses teorier, slik de er illustrert i modellene i forrige kapittel, skal nyttiggjøres i en *metodologisk konstruktivistisk tankegang*. Dette innebærer at modellene skal benyttes som instrumenter for iakttagelse. Ved å starte med erkjennelsesteoretiske spørsmål, nemlig ved å spørre hvordan erkjennelse er mulig, finner de svaret i erkjennelsen som konstruksjon, og ikke som gjenspeiling. Denne epistemologien skaper et utgangspunkt for faglig selvrefleksjon hvor

de begrepene og metodene en vitenskap benytter kan vurderes som mer eller mindre *hensiktsmessige* instrumenter for iakttakelse (Hagen 2002: 20). Skillet system/omverden kan på denne bakgrunn sies å være mer hensiktsmessig enn skillet subjekt/objekt, da både system og omverden kan henvises til som selvrefererende meningssystemer, der de sosiale består utelukkende av kommunikasjon. På denne måten blir det mulig å bevege seg bort i fra det ontologiske målet om intersubjektivitet, og i stedet konsentrere iakttakelsen og analysen rundt kommunikasjon som observerbare operasjoner. Begrepet er mer dermed pragmatisk i forstand av å være mer hensiktsmessig eller fruktbart som instrument for vitenskapelig observasjon og analyse.

Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for avhandlingens forskningsdesign, både når det gjelder valg av teorier og forskningsmetoder, er derfor grunnleggende operativt konstruktivistiske, og tar utgangspunkt i erkjennelsesteoretiske problemstillinger som beskriver ulike beskrivelser av læreplanens direkte og indirekte betydning i undervisningskommunikasjonen. Designet tar ikke utgangspunkt i iverksettingen av læreplanen som en handlingsprosess, der ulike aktørers handlinger fremstår som det essensielle. I stedet tar det utgangspunkt i reformprosessen som et kommunikasjonsforløp, der ulike kommunikasjonsprosesser foregår i atskilte diskurser som forholder seg til hverandre i kombinasjonen av et selvreferensielt og et fremmedreferensielt perspektiv.

Dette knytter an til det som kom frem om beslutninger i kapittel 3, om læreplanen som kommunikativ prosess. Hvert delsystem innen utdanningssystemet ikke kan reagere direkte på hverandres beslutninger. Hvordan et subsystem, som for eksempel hvordan skolepraksis reagerer på en administrativ beslutning, avhenger stort sett av hvordan disse beslutningene kodes i de skolepraktiske diskursers egne og internt genererte form for informasjon.

A teacher may explain something to a pupil in a particular instructional situation and in this way, he may alter the environment – but only in the sense that he assumes in advance the level of knowledge and the situation of the class, the limits of possibilities of school instruction, the time budget of this particular system, its basis of legitimacy, etc. It is precisely this self-reference in a system that has been differentiated which aids that system in attaining highly specialized sensitivity to various matters which could not have been established without the differentiation of the system (Luhmann og Schorr 2000: 13).

Skolepraksis reagerer med andre ord på beslutninger i dens omverden ut i fra egne forutsetninger, forventninger og sine internt genererte kommunikasjonsprosesser. Både læreplanteoretisk og vitenskapsteoretisk gir dette perspektivet store konsekvenser for avhandlingens design, med tanke på at verken respondentenes selvbeskrivelser, deres

beskrivelser av andre eller den vitenskapelige sorteringen og fremstillingen av disse beskrivelsene, har noen som helst mulighet til å fremstå som gjenspeilinger, ikke en gang det som gjelder forskningsobjektene selvbeskrivelser. En slik beskrivelse vil uansett måtte være håpløs gjennom et spørreskjema. Spørreskjema er i utgangspunktet svar på de spørsmål som stilles, hvor respondenten tvinges til å svare ut i fra andres kategorier og distinksjoner. Foruten dette vil enhver selv fremstilling, enten det er gjennom spørreskjema, intervju eller respondentenes egen historie, uansett måtte basere seg på en ny observasjon, en ny iakttakelse, og dermed også en ny distinksjon. I lys av dette er forskningsdesignet ikke utviklet med tanke på å tilnærme seg en beskrivelse av læreplanprosessen som en gjenspeiling av et hendelsesforløp, men som en operativ *vitenskapelig* fremstilling av ulike kommunikative prosesser som relaterer seg til hverandre og til læreplanen, og som kan knyttes sammen, ses i sammenheng, tolkes, analyseres og forklares ved hjelp av en operativt hensiktsmessig forskningsdesign. Styrken ved avhandlingens design er at det tar utgangspunkt i et historisk og empirisk utprøvd design, og som derfor plasserer seg innen en teoretisk og empirisk referanseramme.

Selv om begreper, teorier og empiri som benyttes, både i forskningsdesignet og i den forskningsbaserte fremstillingen av utdanningssystemet nok kan samsvare med utdanningssystemets egne begreper og fremstillinger, er de først og fremst interne vitenskapelige konstruksjoner om reformprosessen. Forskningsdesignet er derfor konstruert som en operativ modell, ikke for å gjengi eller avspeile iverksettingen av læreplanen som et hendelsesforløp, men for å konstruere en beskrivelse av de ulike kommunikative prosesser som foregår i utdanningssystemets atskilte diskurser.

Med bakgrunn i at en funksjonell metode er en sammenliknende metode (Luhmann 2000a: 93), skal denne fremstillingen bygge på en sammenligning av de ulike fremstillingene av læreplanens og de sekundære læreplanbindingers rolle, sett i relasjon til de roller og posisjoner som utspiller seg i de ulike diskursene om læreplanen. Det metodiske grepet, formen for å iakttå disse fremstillingene, og selve sammenligningene, ses ut i fra de distinksjoner som kan trekkes for at fremstillingen skal kunne føye seg inn i den pågående vitenskapelige diskurs om de kommunikative prosesser som foregår i forbindelse med innføringen av en ny utdanningsreform og en ny læreplan, slik at man i fremtiden lettere kan forutsi og planlegge hvordan de ulike kommunikative prosesser utvikler seg og reagerer på hverandre. Det er derfor viktig at forskningsdesignet gir rom for teori og empiri som i neste

omgang kan bidra til utvikling av modeller og forklaringer som både kan være til nytte for videre forskning og for utviklingen av utdanningssystemets selvforståelse. Distinksjonene og begrepene som benyttes må være operasjonelle i forskningssammenheng ved å muliggjøre en hensiktsmessig observasjon, beskrivelse, tolkning og forklaring av, i dette tilfellet, aspekter ved iverksettingen av en utdanningsreform, selv om disse tolkningene og forklaringene begrenser seg til å være vitenskapelige tolkninger og forklaringer, og ikke utdanningssystemets eller praksisfeltets egne selvbeskrivelser.

Til slutt må det presiseres at det i denne metoden ligger klare normative begrensninger. Det vil aldri være noe mål å endre praksis på noen direkte måte gjennom de empiriske resultatene. Den funksjonelle orienteringens prestasjon ligger i utvidelsen og begrensningen av det mulige (Luhmann 2000a: 93). Det mulige er begrenset gjennom problemkonstruksjon, og spørreskjemaet begrenser kompleksitet og mulighetshorisont ytterligere, slik at problemene skal være håndterlige innenfor avhandlingens kompleksitetsgrenser. Alt i alt vil dette forhåpentligvis utvide kompleksitet systeminternt, det vil si innenfor forskningsfeltet i form av teoriutvikling og gjennom bidrag til diskusjoner omkring tilsvarende problemkonstruksjoner. Det vil selvsagt aldri påvirke kompleksitetsomfanget utenfor systemet, det vil si det vitenskapelige ståstedet, og vil således ikke kunne påvirke utdanningssystemets praksis eller selvforståelse i seg selv. At avhandlingen ikke innehar normative hensikter i form av å skulle forandre, utelukker imidlertid ikke mulighetene for at informasjonen blir lest og indirekte skaper virkninger i utdanningssystemet ut i fra dette systemets selvforståelse og selvrefererende prosesser.

#### **5.4 Metodiske veivalg**

Gjennom den empiriske delen av forskningsdesignet skal det forsøkes å beskrive hvordan beslutningsgangen i de ulike diskurser oppleves, hvordan læreplanens betydning i arbeidet oppleves, hvordan lærebøkens betydning i arbeidet oppleves, og lignende. Dette er et nokså nytt empirisk område, hvor det er begrenset med eksisterende resultater å ta utgangspunkt i. Spørsmålet som reiser seg før en empirisk undersøkelse er da hvordan det er mest hensiktsmessig å samle inn informasjon om feltet på.

Dokumentanalyser eller innholdsanalyser som læreplananalyse, lærebokanalyse eller analyse/evaluering av kompetansekurs eller evalueringsprogrammer er i denne sammenheng ikke ansett som hensiktsmessig. Ett av hovedpoengene i design og teori er at dokumenters

eller andre teksters innholdsbetydning ikke avgjøres i det de forfattes, men at beslutninger alltid treffes i etterkant. I dette teoretisk designet ligger det både at tekstens betydning for leseren eller praktikerens verken kan avgjøres av forfatter eller av forskeren. Siden designets problemstilling blant annet omhandler læreplanens opplevde betydning i praksis, må det derfor spørres om dette, til de respektive praktikere.

Det ligger imidlertid også i designet å sammenlikne forventninger og erfaringer, det vil si hvorvidt respondentenes beskrivelser av forventningene til kommunikasjonskanalene samsvarer med respondentenes beskrivelser av de skolepraktiske erfaringer. I denne henseende vil både selvbeskrivelsene av de programmatisk formidlingsdiskurser og selvbeskrivelsene av de skolepraktiske diskurser være av empirisk betydning.

Selv om dokumentanalyser kan ha mye for seg, og bidra med mange forklaringer omkring læreplanenes, lærebøkens eller implementeringstilbudenes betydning, anses dette som underordnet respondentenes selvbeskrivelser av de aktuelle programmatisk og skolepraktisk diskurser. Det neste spørsmålet er hvorvidt kvalitative eller kvantitative data vil være av høyest verdi for designet. Som et relativt nytt og eksplorerende empirisk felt er kan det være problematisk å anvende kvantitative metoder. Avhandlingens design og spørreskjema er imidlertid utviklet i tett tilknytning til erfaringer som er både historisk og internasjonalt utprøvd. Det er således eksplorativt først og fremst i nasjonal sammenheng. Ulempen med kvalitative undersøkelser er dessuten at de ikke gir muligheter til å generalisere beskrivelser av feltet, både innad i en populasjon, men også komparativt over tid og mellom landegrensene. I henhold til designet er det først og fremst ønskelig å gripe fatt i læreplanens, lærebøkens, kompetansetilbudenes og evalueringsarbeidets forventede og erfarne betydninger for feltet, som generaliserbare data. Dette innebærer at avhandlingen valgte å satse på kvantitative undersøkelser.

Det ideelle hadde imidlertid vært å kunne kombinert dette datamaterialet med kvalitative intervju, der respondentene kunne begrunnet og utdypet sine svar, både med tanke på at survey resultatene ikke kan gå i dybden i sine beskrivelser, og at respondentene utelukkende må gi svar på forskerens spørsmål, samtidig som de må velge mellom forskerens ulike svaralternativer. En kvantitativ spørreskjemaundersøkelse gir store begrensninger i henhold til respondentenes muligheter, både til å beskrive, men ikke minst til å begrunne og utdype sine meninger. I første omgang er det i et slikt nytt og eksplorerende felt hensiktsmessig å beskrive



gjennom kvantitative data, men det er i neste omgang interessant å kunne forklare og utdype gjennom ulike former for case studier. Med tanke på at dette prosjektet inneholder en rekke sammenliknende data, både over tid og mellom beskrivelser av ulike diskurser, for å kunne beskrive læreplanens betydning både direkte i praksis og indirekte via dens betydning i utviklingen av lærebøker og andre implementeringstiltak, og med tanke på å studere lærebøkernes og implementeringstiltakenes både forventede og erfarne betydning, var det nødvendig å kartlegge beskrivelser av flere diskurser og dermed også utarbeide et omfattende datamateriale. Det ble derfor valgt å konsentrere alle ressurser omkring det eksplorerende og sammenliknende datamaterialet i denne omgang.

## **5.5 Implementeringsundersøkelsen**

### **Utvalg**

Beskrivelsene av utvalgene som har deltatt i undersøkelsene må gjøres i forhold til avhandlingens problemstilling. Den overordnede tesen er at læreplanen først og fremst vil vise seg og gis betydning i skolehverdagen gjennom ulike aktiviteter eller tiltak som er igangsatt på bakgrunn av læreplanen. Med tanke på at mål og innhold i læreplanen ligger til grunn for produksjon og organisering av disse tiltakene, kan de omtales som sekundære læreplansbindinger (Hopmann 1988). De empiriske undersøkelsene retter seg mot de som har arbeidet med utvikling og organisering av ulike sekundære læreplansbindinger, og målgruppen for disse tilbudene, lærerne.

Det drives en rekke implementeringsaktiviteter. Dette prosjektet har konsentrert seg om tre viktige områder; lærebøker, evaluering og kompetanseutvikling. Det er tatt utgangspunkt i personer som regelmessig har vært med å... a) drøfte organiseringen og utviklingen av tiltakene, b) lede og/eller organisere det konkrete implementeringsarbeidet, og c) delta i regelmessige informasjonsmøter, kompetansearbeid, lærebokutvikling eller som på andre måter fungert som et formidlende ledd mellom instanser og nivåer (Bachmann m.fl. 2004: 45).

De tre områdene dekkes av to utvalg, ett *lærebokutvalg* og ett *evaluerings- og kompetanseutvalg*. Årsaken til at de to sistnevnte områdene inngår i samme utvalg, kan forklares med at denne undersøkelsen er rettet mot en sammensatt gruppe av personer, hvorav de fleste har erfaring fra kompetansearbeid, mens en noe mindre del har erfaring med

evalueringsarbeid. Det har derfor vært vanskelig å identifisere i forkant av undersøkelsene hvorvidt personene i disse utvalgene har jobbet med den ene eller andre eller begge aktivitetene. Resultatet er at evaluerings- og kompetanseutvalget er delvis overlappende når det gjelder informantgrunnlag. For kompetanseutvalget er forutsetningen at de har svart på spørreskjemaets spørsmål om kompetanseutvikling, mens forutsetningen for å komme med evalueringsutvalget er at de har svart på spørreskjemaets spørsmål om evaluering, samt at de har opplyst om at de har tatt del i *utarbeidelse* eller *organisering* av tilbud som gjelder ulike former for evalueringsarbeid. Det er derfor ikke nok at de har drevet med evalueringsarbeid i sin rolle som lærer, for eksempel i form av elevvurdering. For å komme med i evalueringsutvalget må de på en eller annen måte ha drevet med utarbeidelse eller organisering av evalueringsarbeid, og hvorvidt den enkelte informant har drevet med dette, identifiseres gjennom spørreskjemaet (se spørreskjema til implementeringsutvalget i vedleggsdelen). Undersøkelsen er på denne måten eksplorerende, både ved at spørreskjemaet avdekker de tidsintervallene personene har deltatt i, og ved at det identifiserer mulige reformrelaterte tiltak som respondentene kan tenkes å ha organisert eller gjennomført (Bachmann m.fl. 2004: 48).

I de tilfeller hvor resultatene presenteres ut i fra to implementeringsutvalg, et evaluerings- og et kompetanseutvalg, er utvalgene derfor delt inn i to i etterkant av datainnsamlingen, på bakgrunn av spørreskjemaet. På denne måten *kan* det opereres med to utvalg for disse to områdene, men da vil enkelte av respondentene opptre i begge gruppene. Når det refereres til implementeringsutvalget, inkluderer det både de som har drevet kompetansearbeid og de som har drevet evalueringsarbeid, eventuelt begge deler. På enkelte spørsmål blir ikke dataene skilt mellom kompetanse og evaluering, på grunn av at både de som har arbeidet med evaluering og de som har arbeidet med kompetanseutvikling stilles de samme spørsmål omkring mer generelle forhold som læreplanforståelse. Siden enkelte av respondentene har arbeidet både med evaluering og kompetanseutvikling, vil det ikke være hensiktsmessig å operere med to utvalg ved disse spørsmålene, siden en og samme person i enkelte tilfeller representerer begge tiltakene.

### **Generaliseringsproblematikk - ytre validitet**

Utvalgene knytter seg ikke til faste jobber omkring implementering. Administrativt og faglig arbeid med reformen har blitt utført i form av prosjekter og nettverk, slik at mange av deltakerne har vært engasjert i kortere eller lengre tidsrom, og ikke nødvendigvis på sitt faste

arbeidssted (Bachmann m.fl. 2004: 45). Populasjonen er er dermed ikke gitt, som for eksempel ved en lærerpopulasjon.

Et utvalg, eller en populasjon av implementeringsansvarlige, ble konstruert på bakgrunn av de opplysningene som ble gitt gjennom Statens Utdanningskontorer, mens et annet utvalg ble konstruert på bakgrunn av personlister fra alle forlagene som har utgitt lærebøker. Utvalget baserer seg ikke bare på de fast ansatte ved disse institusjonene, men inkluderer også de som har vært løsere tilknyttet i forbindelse med evaluering, kompetanseutvikling eller lærebokproduksjon i forbindelse med reform 97. Det ble ikke trukket noe utvalg av disse personene, alle ble tatt med i undersøkelsen.

For å utforme lærebokutvalget ble det innhentet opplysninger om alle lærebokforfattere, lærebokredaktører og lærebokkonsulenter som deltok i skriving og produksjon av lærebøker for grunnskolen etter at L97 ble innført. Opplysningene ble gitt av de forlagene som produserer lærebøker for grunnskolen, samt Norsk læremiddelsentral, nå Læringscenteret. Kirke, undervisnings- og forskningsdepartementet, KUF, nå Undervisnings- og forskningsdepartementet, UFD, og Statens utdanningskontorer har gitt opplysninger om hvilke personer som har vært aktuelle i kompetanse- og evalueringsarbeid tilknyttet reform 97 (Bachmann m.fl. 2004: 45). Problemet med slike lister er at de inneholder enkelte feilopplysninger, samt at de ikke alltid er oppdaterte.

Hele populasjonen for lærebokarbeid tilknyttet grunnskolen i forbindelse med reform 97 og hele populasjonen for evaluerings- og kompetansearbeid i forbindelse med reform 97 er tatt med i undersøkelsen. Generaliseringsproblematikk kan derfor bli uvesentlig i denne sammenhengen. Det er likevel valgt å gjøre signifikanstester ved sammenlikning innad i utvalget og mellom implementerings- og lærerutvalget for å styrke sammenlikningsgrunnlaget. Dette gjør det mulig å generalisere ut over dette spesifikke reformarbeidet tilknyttet L97, og kunne si noe om implementeringsarbeid generelt, utover dette tidsrommet eller disse formene for implementeringsarbeid. Det er slik et mål at resultatene skal kunne si noe mer generelt om implementering- og lærebokarbeid, og på denne måten fortelle om denne typen arbeid, ut over dette tidsbegrensede utvalget.

Det er diskuterbart om det gjeldende utvalget er representativt for en større populasjon, det vil si for reformarbeidet i andre tidsperioder. Dersom det er ønskelig å si noe mer generelt om

implementeringsarbeid, for eksempel i forhold til hva en kan forvente i fremtidige reformer, må det gjøres statistiske generaliseringer ut over dette utvalget. Problemet er om det i dette tilfellet kan klassifiseres som en klyngeutvelgelse eller ei, der personer som har arbeidet med implementering av reform 97, er en klynge. Dette problemet kan forminskes ved at tesene er teoribaserte, og at resultatene knyttes til teoretiske slutninger.

## **Datainnsamling**

Alle respondentene i de to undersøkelsene angående lærebok- og implementeringsarbeid ble tilsendt et spørreskjema i posten i begynnelsen av januar 2002. Spørreskjemaet skulle sendes tilbake innen fristen den 25. februar 2002 i en medfølgende, ferdig adressert og frankert konvolutt. Alle som ikke svarte ble purret opp to ganger via brev. Undersøkelsen ble avsluttet i mai 2002.

Av de 636 personene som har drevet med implementeringsarbeid, var det 419 som svarte på spørreskjemaet, noe som gir en svarprosent på 66. 410 av disse svarer at de har hatt ansvar for kompetanseutvikling. Utvalget er innhentet med tanke på å omfatte alle som har arbeidet med kompetanseutviklingstiltak. Blant disse er det samtidig mange som har drevet med evalueringsarbeid. Av de 419 som deltok i implementeringsundersøkelsen, var det 326 som svarte at de også hadde hatt ansvar for evalueringsarbeid i tillegg til kompetansearbeidet. Svarprosenten er nokså god, men ikke høyere enn at det kan være skjevheter mellom de som har svart og de som ikke har svart i deres holdninger til reformen, implementeringen og læreplanen, der de som har svart kan være mer positive enn de som ikke har svart. Telefonisk kontakt med en del av de som ikke hadde svart viste at svært mange av disse hadde unnlatt å svare på grunn av at de mener at deres rolle i implementeringsarbeidet var så begrenset at de ikke anså det som relevant å besvare spørreskjemaet. Det viste seg også at adresselistene inneholdt enkelte feil, og ikke var fullt oppdatert, slik at enkelte av respondentene ikke mottok spørreskjemaet.

Disse samme svakhetene i respondentopplysningene gjorde seg gjeldende blant lærebokutvalget. Av de 429 som har drevet med lærebokarbeid gjennom forlagene, var det 225 personer svarte på spørreskjemaet. Dette gir en svarprosent på 52. Vanligvis skal det ikke være store grunner til å anta at det er skjevheter i frafall så lenge deltakelsen ligger innenfor 1/3 og 2/3 av utvalget. Det som styrker antakelsene om at utvalget ikke preges av tydelige skjevheter, til tross for at bare litt over halvparten har svart, er at mange konsulenter i

lærebokutvalget ga tilbakemelding om at deres rolle i lærebokarbeidet var så begrenset at de ikke anså det som relevant å besvare spørsmålene. En annen årsak til frafall ser også ut til å være feil i adresselister.

Disse svarprosentene er imidlertid helt på linje med sammenliknbare undersøkelser (se for eksempel Hopmann 1988), samt med undersøkelser som tar utgangspunkt i det samme designet som denne avhandlingens design bygger på (Aarauers Lehrplannormal Hopmann og Künzli 1994), som det internasjonale komparative prosjektet OCC, Organizing Curriculum Change (se for eksempel: Rosenmund, Fries og Heller 2002), og prosjektet From Curriculum Planning to the Organisation of Learning (Bähr m.fl. 1999).

## **5.6 Lærerundersøkelsen**

### **Utvalg**

Undersøkelsene omkring det praktisk-pedagogiske arbeidet knytter seg til læreres deltakelse i læreplanbaserte tiltak, deres anvendelse av læreplanen, samt deres mer generelle didaktiske refleksjoner. En undersøkelse blant norske lærere kan umulig omfatte hver enkelt lærer i denne populasjonen, selv om det er ønskelig å si noe om lærergruppen som helhet gjennom en slik undersøkelse. Dette kan likevel gjøres ved å trekke et utvalg fra populasjonen i sin helhet som er så stort og representativt at det lar seg gjøre å trekke statistiske slutninger på grunnlag av funnene i utvalget, til populasjonen som helhet (Bachmann m.fl. 2004: 52). Dette krever i prinsippet at utvalget er trukket tilfeldig (ibid.). Det ville gå ut over prosjektets gjeldende ressursrammer å trekke utvalget tilfeldig, dersom det samtidig skulle være mulig å følge opp den enkelte skole/lærer. Det er derfor gjort et stratifisert klyngeutvalg av fire fylker som skal kunne representere både by og distrikt i ulike deler av landet, vel og merke kun i Sør-Norge (ibid.: 50). Det antas derfor at lærere i by-kommuner i Sør-Norge ikke skiller seg nevneverdig fra lærere i by-kommuner i Nord-Norge, og tilsvarende når det gjelder distriktskommuner. Sør-Trøndelag, Nord-Trøndelag, Møre og Romsdal og Akershus er valgt med tanke på at disse fylkene kan representere ulike kommunestørrelser. I hvert fylke er det gjort strategiske valg av kommuner for å sikre at både by og distrikt blir godt representert i utvalget i sin helhet, og med tanke på at antall skoler fra hvert fylke skal være nokså likt. Dette har ledet til at enkelte fylker har flere kommuner representert enn andre. Antallet skoler varierer fra 8 til 12 i de ulike fylkene. Alle ungdomsskolene i hver utvalgte kommune er representert i utvalget.

Selv om det i utgangspunktet opereres med ett utvalg i lærerundersøkelsen, kan utvalget, i likhet med i implementeringsundersøkelsen, i etterkant deles opp mellom personer som har et ledelsesansvar (rektor og undervisningsinspektør), og personer med undervisningsansvar (lærere). De samlede kvantitative data vil gi prosentvise oversikter.

Før undersøkelsen ble det sendt brev til rådmann/skolesjef i de kommuner med trukne skoler og til skoleleder ved hver enkelt av de trukne skolene. Etter at brevene var sendt ut, ble hver enkelt rådmann/skolesjef kontaktet via telefon, og fikk på denne måten informasjon om undersøkelsen. Alle de involverte skolelederne ble også kontaktet og informert om undersøkelsen på telefon. I løpet av oktober 2001 ble spørreskjemaene, med følgebrev til skoleleder og lærere, sendt ut til skoleleder ved de utvalgte skolene. Skoleleder ble bedt om å distribuere spørreskjema og informasjonsskriv til alle med et undervisnings- og/eller et ledelsesansvar ved skolen. Sammen med hvert spørreskjema fikk lærerne en konvolutt som de skulle legge skjemaet i, for så å levere konvolutten til skoleleder, eventuelt i skoleleders posthylle. Konvolutten ble brukt for styrke respondentenes anonymitet og for å hindre at lærerne skulle føle at skoleleder var i stand til å overvåke lærerens svar. Skoleleder ble oppfordret til å sette av fellestid til utfyllingen av skjemaene. Skoleleder skulle så sende de mottatte skjemaene tilbake til NTNU i en vedlagt ferdig adressert og frankert konvolutt. Svarfristen var satt til slutten av november 2001. Skolene som ikke svarte eller hadde lav svarprosent ble purret opp tre ganger via brev og telefon. Tre skoler var ikke villige til å delta på grunn av deltakelse i andre prosjekter. De ble erstattet av tre nye skoler som tilsvarte dem i beliggenhet og størrelse.

Det er en kjent sak, og selvsagt et problem for tilsvarende undersøkelser, at lærerne har travle dager og lite tid å sette av til deltakelse i ulike forskningsprosjekter. Det ville derfor vært en klar fordel med forskerens personlig oppmøte på skolene, der utfyllingen kunne skje i lærerkollegiets fellestid. Prosjektets ressursrammer tillot imidlertid ikke en slik innsamlingsmetode. Skolesjefene i de respektive kommunene ble imidlertid informert om prosjektet via en telefonsamtale, og oppfordret til å anmode rektorene om å delta i prosjektet, gjerne ved å sette av felles tid for utfylling av skjemaene. På samme måte ble også alle skolelederne kontaktet og informert om prosjektet via telefon. Med en slik metode er det i tillegg til lærerens velvilje, mye som avhenger av rektors velvilje til å delta, da det er han eller hun som må oppfordre sitt personale til å delta.

## **Generaliseringsproblematikk – ytre validitet**

Spørreskjemaet ble besvart av 836 lærere og skoleledere, med en svarprosent på 66. Det antas at dette er et høyt nok tall til å opprettholde et representativt utvalg, spesielt på grunn av at det ikke ser ut til å være noen systematiske skjevheter i hvilke skoler som har hatt lav svarprosent. Det kan imidlertid være en fare forbundet med at de av skolelederne som oppfordrer sitt personale til å være med, for eksempel ved å sette av felles tid, og på denne måten oppnår en spesielt god svarprosent, kan være mer utviklings- og endringsorientert enn de skolelederne som ikke oppnår like god svarprosent. På den andre siden er det ikke slik at svarprosenten mellom skolene varierer så mye at dette skulle være et stort problem, svarprosenten er nokså jevn ved de ulike skolene, selv om det eksisterer noen få unntak.

Igjen kan det henvises til at denne svarprosenten er helt på linje med tilsvarende sammenliknbare undersøkelser (se for eksempel Hopmann 1988), samt med undersøkelser som tar utgangspunkt i det samme designet som denne avhandlingens design bygger på (Aarauers Lehrplannormal Hopmann og Künzli 1994), som det internasjonale komparative prosjektet OCC, Organizing Curriculum Change (se for eksempel: Rosenmund, Fries og Heller 2002), og prosjektet From Curriculum Planning to the Organisation of Learning (Bähr m.fl. 1999).

### **5.7 Andre undersøkelser**

Resultatene som presenteres og diskuteres i avhandlingen baserer seg hovedsakelig på undersøkelsene som frem til nå er presentert, altså de to implementeringsundersøkelsene (implementeringsutvalg og lærebokutvalg) og lærerundersøkelsen. Analysene drar imidlertid veksler på andre undersøkelser som også omhandler læreres bruk og forståelse av læreplanen. Disse undersøkelsene ble gjennomført i starten av implementeringen av reform 97, og kan dermed gi et bilde av hvordan L97's betydning for læreres arbeid har endret seg over tid. I tillegg til det kvantitative materialet vil analyser og diskusjoner knyttes til analyser av relevante dokumenter som utredninger, rapporter, planer og meldinger m.m.

Nedenfor presenteres en oversikt over noen av de undersøkelsene som er gjennomført i forbindelse med innføringen av reform 97, og som vil benyttes i datagrunnlaget for denne avhandlingen. Vekten av dataene som presenteres hentes imidlertid fra undersøkelsene som benevnes L97 f, g og h. Å plassere analysene i sammenheng med de andre resultatene gjør det

først og fremst mulig å studere resultatene i et tidsperspektiv, og på denne måten gi et bilde av læreplanens og implementeringsaktivitetens betydning over tid.

I L97b er skolene valgt tilfeldig på landsbasis, mens for L97 c, d og e er halvparten av lærerne i Trondheim kommune valgt ut ved hver undersøkelse, slik at alle lærerne i kommunen skulle være godt representert. Alle skoleundersøkelsene er rettet mot alle fag i ungdomsskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler, og innsamlingsmetodene er de samme som ble beskrevet ved den siste skoleundersøkelsen, bort sett fra selve utvalgsriteriene.

Svarprosentene for hver undersøkelse er presentert i tabell 5.1.



Tabell 5.1. Oversikt over prosjekter, årstall for gjennomføring, datagrunnlag og forsknings-medarbeidere.

Norske prosjekter / År	Undersøkelser/ informanter	N/ Svar-pr.	Tema/fokus	Koordinator/ prosjektleder: Stefan Hopmann Ansvarlige:
Prosjekt I: Fra utarb. av læreplaner til planlegging av underv. 1998	L97b: Nasjonal lærerundersøkelse	350/34	L97 og læreres planleggingsarb.	Lise Stenmo Lars Huseby Gunnar Engvik
Prosjekt II: ELS- en lærende skole Trondheim 1999	L97d: Lærerundersøkelse i Trondheim L97e: Lærerundersøkelse i Trondheim	399/60 288/44	Kompetanse- utvikling og L97 Kompetanse- utvikling og L97.	Kari Bachmann Kari Bachmann
Prosjekt III: Evaluering av Reform 97: Hvordan formidles læreplanen 2001-2002	L97f: Lærere og skoleledere fra fire fylker L97g: Personer som har deltatt i kompetanse- og evalueringsarbeid L97h: Lærebokforfattere, redaktører og konsulenter	836/66 419/66 225/52	Læreplan- formidling L97 Læreplan- formidling L97 Læreplan- formidling L97	Kari Bachmann Kirsten Sivesind Azita Afsar Kari Bachmann Kirsten Sivesind Azita Afsar Kari Bachmann Kirsten Sivesind Azita Afsar

### 5.8 Utforming av spørreskjema

Alle spørreskjemaene er utviklet med tanke på å avdekke en rekke aspekter eller variabler som antas å ha betydning i arbeidet med kompetanseutvikling, evalueringstiltak og lærebøker, samt i undervisningsarbeid. Begrepskategoriene har blitt valgt med tanke på å koble respondentenes svar til den teoretiske rammen som ligger til grunn for analysen.

Flere av de samme spørsmålene er tidligere stilt i internasjonale undersøkelser om det samme temaet og i de oppgitte nasjonale undersøkelsene (Bachmann m.fl. 2004: 47). I internasjonal sammenheng ble det foretatt en pilotstudie der man brukte Delphi-metoden som utgangspunkt for å velge svarkategorier (ekspert-intervjuer og bruk av skriftlige responser i anonymisert form) (Bähr m.fl. 1999: 7). Personer som var fag-didaktikere fra Tyskland og Sveits deltok i denne undersøkelsen og vurderte spørsmål og aktuelle svaralternativer som senere lå til grunn

for utvikling av spørreskjemaene (Bachmann m.fl. 2004: 47). De norske undersøkelsene har, ved siden av å utvikle spørsmål som går mer spesifikt på reform 97, og de implementeringsaktivitetene som er satt i gang i forbindelse med den, også benyttet noen spørsmål fra de internasjonale undersøkelsene som er av interesse for evalueringen (Bähr m.fl. 1999). Prosjektet From Curriculum Planning to the Organisation of Learning (ibid.) bygger i likhet med denne avhandlingen på Aarauers Lehrplannormal (Hopmann og Künzli 1994; 1998). Prosjektet har en rekke samarbeidspartnere, og har gjennomført empiriske studier i en rekke land (se for eksempel Rosenmund, Fries og Heller 2002). Designet retter seg mot læreplandiskursen på det politiske, det programmatisk og det skolepraktiske nivå (jamfør Hopmann og Künzli 1994; 1998), og innbefatter empiri fra involverte i utvikling/utforming av læreplaner, utforming og organisering av implementeringstiltak og læreres undervisningsarbeid. Følgende hovedspørsmål knytter seg til det internasjonale prosjektet: *"How is the process of curriculum-making organised? What expectations and ideas have an impact on curriculum discourse and decisions, and what conflicts arise in the process? What are the effects of curriculum-making, and how are the curricula used?"* (Bähr m.fl. 1999: 3).

En rekke av spørsmålene i lærerundersøkelsen, som avhandlingen henter sin empiri fra, er hentet og oversatt fra dette internasjonale prosjektet. I disse tilfellene er det oversatt og valgt begreper som gir mening i en norsk kontekst (Bachmann m.fl. 2004: 47). Derfor har norske lærerne deltatt i en vurdering av analyseinstrumentet før de ble sendt ut til alle respondentene (ibid.). Dette ble utført ved hjelp av en pilotstudie på spørreskjemaet blant alle lærerne ved en skole i Trondheim. Lærerne som deltok i dette studiet ga tilbakemeldinger på spørsmål, uklarheter og liknende. Spørreskjemaet ble endret i henhold til en rekke av disse kommentarene. Innsamlingen av enkelte av disse spørsmålene i Norge har dessuten blitt gjort ved ulike tidspunkt i form av ulike prosjekter (se tabell 5.1), slik at det nå er mulig å sammenlikne svarene over tid. Variablene som inngår i denne sammenlikningen kan karakteriseres som en tverrsnittsundersøkelse, det vil si et sett med identiske variabler ved minst to målinger i ulike utvalg fra samme populasjon (Ringdal 2001: 201). Det må imidlertid tas forbehold om at utvalgene ikke er trukket fra samme populasjon, i og med at alle, bort sett fra en, er trukket på bakgrunn av stratifiserte klyngeutvalg.

Spørreskjemaene til implementerings- og til lærebokutvalget er eksplorerende ved at de delvis er utviklet for å kartlegge hva arbeidet har dreid seg om ut i fra hvilke reformrelaterte tiltak

respondentene har deltatt i og hvilke erfaringer de ansvarlige har gjort seg fra dette arbeidet. Spørreskjemaene til implementerings- og lærebokutvalget er også delvis utformet på grunnlag av lærerskjemaet, for å sammenlikne forventninger og erfaringer på grunnlag av den læreplandiskurs informantene refererer til ut i fra hvilke oppgaver og roller de har vært tildelt i implementeringsarbeidet (Bachmann m.fl. 2004: 48). Dette retter seg mot implementerings- og lærebokarbeidets henvisning til læreplanen på den ene siden og til skolepraksis på den andre siden i deres beskrivelser av de programmatisk formidlingsdiskurser, altså nivåforskjeller mellom det programmatisk og det skolepraktisk nivå, samt forventninger til hvordan dette iverksettingsarbeidet blir mottatt og anvendt i skolepraksis. På skolepraktisk nivå retter det seg mot lærernes henvisning til læreplanen og iverksettningstiltakene i deres beskrivelser av de skolepraktiske diskurser, og hvilke erfaringer de har gjort seg om læreplanens og iverksettningstiltakenes betydning i deres undervisningspraksis.

Kategoriene i spørreskjemaene (spørreskjemaene: se vedlegg) er med andre ord valgt ut i fra hva som karakteriserer en programmatisk formidlingsoppgave i form av beskrivelser av de programmatisk formidlingsdiskurser, og en praktisk-pedagogisk oppgave, i form av beskrivelser av de skolepraktiske diskurser (ibid.). Videre er det valgt kategorier som representerer respondentenes referansegrunnlag, og som analytisk kan sies å representere meningsdimensjonene sak, tid og sosial, i form av de didaktiske begrepene som er knyttet til disse meningsformene, det vil si orden, rekkefølge og utvalg. Disse dimensjonene er tidligere beskrevet inngående, og utgjør en viktig del av de didaktiske modellene som er presenter i tidligere kapitler, og kan beskrive på hvilke grunnlag beslutningene koordineres, legitimeres og rammes inn. Foruten sammenlikninger mellom utvalgene, vil det også foretas sammenlinkninger mellom selvbeskrivelsene innad i de ulike utvalgene, og dermed innad i henholdsvis den programmatisk og den praktiske diskurs. Sammenlikningen baserer seg på forskjeller knyttet til oppgaver og roller (stilling), erfaringer og utdanning, og kan drøftes i form av undersøkelsens validitet.

### **Undersøkelsens validitet**

Validitet avgjøres ut i fra hvorvidt et mål faktisk måler det teoretiske begrepet en ønsker å måle (Ringdal 2000: 168). *Ytre validitet* er allerede kommentert, og omhandler funnenes generaliserbarhet ut over utvalget. *Indre validitet* går på om undersøkelsen virkelig gir grunnlag for å si at det er en sammenheng mellom X og Y, eller om det er andre utenforliggende variabler som i stedet kan forklare resultatene (ibid.). I en

spørreskjemaundersøkelse vil det alltid være ukjente variabler som til en viss grad vil påvirke resultatene. Det gjelder derfor å finne sterke nok sammenhenger til å kunne konstantere at sammenhengen vil være der selv om en skulle kunne kontrollere for utenforliggende variabler. En utenforliggende variabel er for eksempel at respondentene svarer ut i fra sin forståelse av spørsmål og svaralternativer, en annen er at spørsmål og svaralternativer ikke er konstruert av respondenten, og dermed kan utelate informasjon som respondenten anser som avgjørende.

For å styrke den indre validiteten, er det på forhånd avklart hvilke henvisningsstrukturer som kan forventes å prege diskursbeskrivelsene av ulike grupper av personer. Det har først og fremst vært sentralt å avdekke forskjeller knyttet til funksjon (områder/stilling) og nivå (posisjon) (Bachmann m.fl. 2004: 48). Videre har deres erfaring fra tidligere arbeidskontekster og prosesser, samt utdanningsbakgrunn vært trukket inn som en bakenforliggende forutsetning (ibid.). Sammenlikning mellom nivåforskjeller er basert på forventninger som knytter seg til designet, som igjen bygger på internasjonale design og prosjekt. At nivåforskjellene og sammenlikningene mellom disse kan tilskrives medlemmenes henvisning til ulike diskurser, enten det er programmatisk eller skolepraktiske diskurser, skal være godt fundert både historisk og empirisk (se for eksempel Hopmann 1988; Hopmann og Künzli 1994; 1998; Bähr m.fl. 1999; Rosenmund, Fries og Heller 2002).

Selv om det er tatt hensyn som skal styrke undersøkelsenes indre validitet, må det legges til at det nødvendigvis vil eksistere andre ukjente variabler som vil virke inn på resultatene, på respondentenes beskrivelser av de ulike diskursenes henvisningsstrukturer. Spørreskjemaet setter nødvendigvis grenser for hva som kan studeres, operasjonaliseres og måles, sammenliknet med det som har foregått og hva som kan etterspores og analyseres av preferanser, valg og beslutninger. Det gjelder derfor å ta høyde for de teoretiske forventninger omkring hvilke bakenforliggende variabler som virker inn, slik at resultatene kan testes i forhold til disse, og eventuelle forskjeller mellom ulike respondentgruppers beskrivelser av de ulike diskurser, avhengig av disse bakgrunnsvariablene, kan finnes.

*Innholdsvaliditet* (Ringdal 2001: 168) går på om utvalget av indikatorer gir en rimelig dekning av en hypotetisk populasjon av indikatorer. I denne undersøkelsen finnes det ingen allment akseptert innholdspopulasjon som kan dekke de begreper og holdninger det spørres

etter. Ved hjelp av tidligere undersøkelser, relevant teori og dokumenter, er det likevel funnet frem til spørsmålskategorier som skal virke dekkende for undersøkelsens teser.

*Begrepsvaliditet* (ibid: 169) er kriteriet på hvordan variablene måler det ønskede begrep, dvs om måleinstrumentet dekker begrepet. Målene i avhandlingen, for eksempel læreplanens betydning i de ulike diskurser, er vanskelig å definere operasjonelt. Enkelte spørsmål dreier seg derimot om hvorvidt respondentene har deltatt i ulike tilbud, både når det gjelder deltakelse og utforming av for eksempel etterutdanningskurs, eller hvor ofte de bruker ulike hjelpemidler, for eksempel en lærebok. Dette er i utgangspunktet lite problematiske spørsmål som uten tvil gir gode holdepunkter for å si hvor utbredt deltakelsen har vært på ulike tilbud, og lærebokens rolle i forhold til andre hjelpemidler. Likevel er dette langt i fra eksakte mål. Respondentene kan ikke lage svaralternativene selv, men må forholde seg til og velge mellom de gitte alternativer. Hva hver enkelt legger i hvert alternativ kan selvsagt variere, enten det er snakk om alternativene ofte, sjelden eller aldri, eller at utbyttet av et kurs har vært svært nyttig eller til ingen nytte. Dessuten vil en kartlegging av lærebokens rolle kreve en rekke spørsmål omkring dette temaet, og andre spørsmål kunne selvsagt vært stilt.

Andre begreper som er sentrale i deler av analysen er orden, rekkefølge og utvalg, som skal representere respondentenes referansegrunnlag, og som analytisk kan sies å representere meningsdimensjonene sak, tid og sosial. Meningsdimensjonene er beskrevet tidligere i avhandlingen. Begrepene utgjør en viktig del av de didaktiske modellene som er presentert i tidligere kapitler, og kan bidra til å beskrive beslutningenes koordineringsgrunnlag. At orden rent operativt i spørreskjemaet dekker overordnede refleksjoner omkring mål og innhold i læreplanen (saklige henvisninger), at rekkefølge dekker den konkrete undervisningsplanlegging (tidsmessige henvisninger), og at utvalg dekker de kommunikative relasjoner (sosiale henvisninger), er slik begrunnet ut i fra systemteoretiske perspektiver.

Å konstruere et spørreskjema består hele veien av en rekke valg. Mange av spørsmålene er hentet fra eller konstruert ut i fra tidligere undersøkelser. Mange av spørsmålene er således tidligere testet og utprøvd, i tillegg til at spørreskjemaene er testet gjennom pilotundersøkelser. I tillegg til dette er det viktig å unnlate å overfortolke resultatene. Spørreskjemaet er forskerens selvrefererende fremstilling av forskningsproblemet, laget på bakgrunn av et forskningsdesign. Det er derfor ikke utformet i en praktisk-pedagogisk forståelsesramme, men i en ramme som først og fremst har vitenskapelige formål, og som

faller inn under en vitenskapelig diskurs. Dette innebærer langt i fra at vitenskapens referanserammer mangler kontakt med de praktisk-pedagogiske referanserammer, målet må selvsagt være å gjengi disse på en best mulig måte, men da i vitenskapelige termer.

Høy begrepsvaliditet innebærer derfor ikke at de begreper som skal beskrive beslutninger som tas på det praktisk-pedagogiske nivå skal tilsvare de begreper som benyttes i den praktisk-pedagogiske hverdag. Å strebe etter god validitet innebærer ikke at en streber etter å produsere resultater som er en ren praktisk-pedagogisk fremstilling av lærernes beslutninger og problemstillinger. Spørreskjemaet produserer derfor ikke resultater som kan oppfattes som et eksakt uttrykk for respondentenes selvrefererende iakttagelse av eget arbeid.

Spørreskjemaet produserer utelukkende en iakttagelse av våre spørsmål, altså en respons på en *vitenskapelig* iakttagelse av utdanningssystemet. God begrepsvaliditet er dermed ikke mer enn at resultatene gir svar på de spørsmål vi stiller, og dette er spørsmål som faller inn under en *vitenskapelig referanseramme*, ikke først og fremst en praktisk-pedagogisk referanseramme. Den aktuelle vitenskapelige referanserammen er redegjort for i løpet av de første kapitlene i avhandlingen.

Som det fremkom i teorikapitlet, vil det i kommunikasjonsteoretisk forstand alltid være snakk om tre ulike deler eller valg i en kommunikasjonsenhet; valg av informasjon, valg av meddelelse og valg av forståelse. Dersom spørreskjemaet anses som en kommunikasjonsenhet, består det altså av ulike valg, som aldri kan forenes i en identisk forståelse. Forskeren velger ulike tema som skal omhandle et bestemt problemområde, deretter velger forskeren hvordan dette temaet skal meddeles, i dette tilfellet i form av en bestemt spørsmålsformulering inklusiv de mulige svaralternativ, og til slutt velger respondenten hvordan han skal forstå denne spørsmålsformuleringen og de ulike svaralternativene. Respondenten svarer dermed ut i fra hans forståelse, både av informasjonen eller problemområdet og av meddelelsen av informasjonen, i dette tilfellet både spørsmålsformuleringen og svaralternativene.

Ved spørreskjema er det vanskelig å drive forståelseskontroll, det vil si at spørsmålsstilleren kan stille nye spørsmål for å undersøke om svarene er oppfattet på en mest mulig korrekt måte. Respondenten har heller ingen mulighet til å stille spørsmål angående egen forståelse av spørsmålsformulering, eller valg av meddelelse. Fortolkningen av resultatene må derfor basere seg på en antakelse av at spørsmålene er oppfattet slik det er ment at de skal oppfattes.

Dette setter begrensninger for fortolkningen av resultatene. Det er tilstrekkelig å presentere hvor stor prosentandel som svarer at de bruker lærebøkene ofte. Hvilke nyanser hver enkelt legger i svarkategorien *ofte*, er det ikke mulig å si noe sikkert om. Det viktige er at respondenten *vurderer* det dit hen at han bruker læreboken *ofte* i stedet for *sjelden*. Når en stor andel av utvalget svarer at de bruker læreboken ofte, så forteller dette i det minste at læreboken anses som en mye brukt hjelpemiddel.

Svaralternativene kunne alternativt vært delt opp i mer spesifikke tidsenheter, slik at det er lettere å lese *hvor ofte* respondentene faktisk bruker læreboken, om det er daglig, ukentlig, månedlig osv. Med tanke på at respondentene skulle svare ut i fra ett bestemt fag som de underviser i, vil det samtidig variere hvor ofte de underviser i dette faget, det er langt i fra sikkert at de har daglig undervisning i faget. En slik svaralternativformulering skaper derfor problemer ved at svarene ikke kan tilskrives den vekt de tillegger læreboken, men hvor ofte de underviser i faget, altså en utenforliggende faktor.

De samme problemstillinger kan reises ved en rekke av spørsmålene og de gitte svaralternativene. Hvorvidt den enkelte respondent mener han eller hun har endret undervisningen i svært stor grad, i stor grad, også videre som følge av læreplanen eller læreboken, er selvsagt en definisjonssak som det er opp til respondenten å vurdere. Svaralternativene må ikke forstås som nøyaktig målbare verdier. Det som måles er ikke en eksakt størrelsesorden på for eksempel endringer som følge av læreplanen, men respondentenes utsagn til spørsmålet om endring. Når en viss prosentandel av respondentene svarer at de har endret sin undervisning i svært stor grad som følge av læreplanen, innebærer dette at denne prosentandelen anser læreplanen som en viktig endringsfaktor i deres undervisning. Svaret forteller imidlertid ikke nøyaktig hvor mye som er endret og hva som helt spesifikk er endret, men det viser viktige *tendenser* i forhold til læreplanens *betydning* i læreres arbeid. Det mest sentrale ligger derfor ikke i om respondentene svarer at endringene har skjedd i svært stor grad eller i stor grad, men om endringene plasseres på den ene eller den andre siden av skalaen, det vil si om respondentene opplever at de har endret eller ikke har endret deres arbeid som følge av læreplanen. Ved å vurdere svarene på denne måten unngår en å legge for mye vekt på detaljene i svaret, og dermed også å overtolke resultatene.

Det vil alltid være slik at respondentenes forståelse av undersøkelsen, som i denne sammenheng var en del av den offentlige evalueringen av reform 97, vil influere på svarene

(Bachmann m.fl. 2004: 49). Nettopp fordi det er en evaluering, kan det være av interesse for respondentene å framstille prosessen i bestemte retninger (ibid.). Det antas imidlertid at undersøkelsen gir et bilde av hvordan lærere og deltakerne av implementerings- og lærebokprosesser oppfatter det arbeidet de har tatt del i. I og med at undersøkelsen har vært foretatt eksternt og i regi av Norges Forskningsråd, som ikke er en overordnet myndighet for respondentene, skulle det heller ikke være grunn for å svare slik det er forventet fra overordnet nivå (ibid.). Dette forklares også i informasjonsbrevet som fulgte med spørreskjemaet (ibid.). Det har selvsagt vært lagt vekt på at undersøkelsene ble anonymisert, slik at det ikke har vært mulig å etterspore svarene til enkeltpersoner. Videre er spørsmålene og svarkategoriene av en slik karakter at de ikke ansporer til politiske markeringer (ibid.). I og med at hensikten med undersøkelsen er av faglig art, er det ingen grunn til å anta at respondentene reagerer inadekvat (ibid.).

## **5.9 Analyse**

### **Avhengige og uavhengige variabler**

Analysens avhengige variabler er de fenomen som ønskes belyst gjennom problemformuleringen, altså hvordan læreplanen gis en direkte og en indirekte betydning for læreres planlegging og undervisning. Resultatene av de avhengige variablene analyseres i forhold til forklaringsvariabler, eller undersøkelsens uavhengige variabler. De uavhengige variablene består av bakgrunnsinformasjon om respondentene, slik som kjønn, alder, utdanning og arbeidssted. I henhold til Arauers Lehrplannormal (Hopmann og Künzli 1994; 1998) og i henhold til avhandlingens design (se kapittel 1) og teori (kapittel 3 og 4), vil den viktigste forklaringsvariabelen i denne undersøkelsen er likevel nivåtilhørighet og posisjon, det vil si om respondenten tilhører skole eller implementeringsnivå, og hvilke oppgaver/stilling/posisjon de har på dette nivået.

De kontekster som er representert ved de uavhengige variablene, er kompliserte både med tanke på organisering og prosessforløp. Faktorer som respondentenes posisjon som ledere, konsulenter eller lærere, samt faktorer ved kommunikasjonen og prosessforløpet på det enkelte nivået, er av betydning for den mening de legger i sitt arbeid med læreplanen (Bachmann m.fl. 2004: 48). Man står altså overfor et komplisert system av faktorer som er forskjellig i art, og ved enkelte tilfeller skaper dette problemer for statistisk analyse av samvariasjon (ibid.: 49). Ved enkelte tilfeller vil det ikke gi mening å foreta signifikanstester mellom resultatene på de ulike nivåene, på grunn av at de som følge av deres oppgave og



posisjon må stilles ulike spørsmål. Mens lærebokforfattere for eksempel ble stilt spørsmål omkring deres *forventninger* til endringer som følge av lærebøkene, ble lærerne stilt det samme spørsmålet, men da ut i fra deres *erfaringer*, altså i hvilken grad de har erfart at ulike aspekter ved deres arbeid har endret seg som følge av de nye lærebøkene ved reform 97. Ved disse tilfellene sammenliknes svarene uten at det foretas statistiske tester, som en sammenlikning mellom forventninger og erfaringer, som i teorikapittelet presenteres under begrepene utvalg og orden.

Ved enkelte tilfeller lar det seg gjøre at respondentene, til tross for forskjeller i nivåtilhørighet og posisjon, kan svare på samme spørsmål ut i fra samme posisjon som lærere. En stor andel av implementerings- og lærebokutvalget har jobbet som lærere parallelt med deres respektive implementerings- og lærebokarbeid. Denne respondentgruppen blir derfor stilt samme spørsmål som lærerutvalget angående endringer i deres arbeid som lærere som følge av læreplanen. Fortsatt blir det mulig å benytte nivåtilhørighet som delvis forklaringsvariabel, samtidig som det er mulig å foreta statistiske tester av samvariasjon for å undersøke om lærere som har hatt en aktiv rolle i implementerings- eller lærebokarbeid samtidig gir læreplanen en annen betydning i deres arbeid som lærere.

### **Statistisk signifikans**

Ved sammenlikning av gruppeforskjeller, enten det er mellom ulike posisjoner på hvert enkelt nivå (lærer-skoleleder eller redaktør-forfatter), eller det er mellom nivåene, men ut i fra samme posisjon (lærer i lærerutvalget og lærer i implementeringsutvalget), er det interessant å vite om det er statistisk belegg for å si at disse forskjellene også gjelder for populasjonen i sin helhet (Bachmann m.fl.: 52-53). Til dette benyttes signifikanstester. Gjennom disse testene er det mulig å beregne hvorvidt for eksempel lærerne skårer signifikant lavere enn skolelederne når det gjelder hvor ofte de svarer at de bruker læreplanen, slik at forskjellen kan generaliseres til å gjelde for hele populasjonen (ibid.: 53). Det vil i så fall si at det med stor sannsynlighet kan sies at de samme resultatene ville fremkommet selv om alle lærerne og alle skolelederne i ungdomsskolene i Norge deltok i undersøkelsen.

Dess flere som er med i et utvalg, jo større er sjansene for at nettopp dette utvalget er representativt for populasjonen (ibid.). Et lite utvalg krever langt større forskjeller mellom gruppene før det er sannsynlig at forskjellen også gjelder for populasjonen i sin helhet (ibid.). Kriteriet for signifikansnivået i analysene som presenteres her er 5 prosent sannsynlighet. De

tilfeller hvor forskjellen ligger innen for 1 prosent sannsynlighet blir markert. Disse signifikansnivåene innebærer at når skolelederne for eksempel skårer signifikant høyere enn lærerne i deres svar på hvor ofte de bruker læreplanen, så menes det at det er mindre enn 5 prosent (eventuelt mindre enn 1 prosent) sannsynlighet for at denne forskjellen i svarene bare skyldes tilfeldigheter ved de trukne lærerne og skolelederne. I dette tilfellet kan det derfor sies at det er minst 95 prosent sannsynlighet for at alle skolelederne i landets ungdomsskoler vil svare at de bruker læreplanen oftere enn hva alle lærerne i landets ungdomsskoler vil svare.

Ved sammenlikning av to utvalg vil t-test for uavhengige utvalg benyttes. Denne testen sammenlikner gjennomsnittet til to ulike grupper som svarer på den samme variabelen, men hvor det ikke er noen overlapp når det gjelder medlemskap mellom de to gruppene, for eksempel mellom kvinner og menn. Ved sammenlikning av mer enn to grupper innen utvalget, vil enveis variansanalyse (ANOVA) benyttes.

### **Målenivå**

Spørreskjemaene er stort sett konstruert i form av spørsmålsformuleringer som skal besvares ut i fra en Likert-skala. Denne skalaen varierer innen de aktuelle spørreskjemaene mellom å være inndelt i tre, fire og fem svaralternativer. Disse alternativene kan for eksempel gå fra i svært høy grad til i svært lav grad. Ved presentasjon av resultatene oppgis enkelte ganger prosentvis fordeling på hele skalaen og enkelte ganger prosentvis fordeling på den ene siden av skalaen, som for eksempel kan uttrykke hvor stor prosent av utvalget som er positive til en faktor (Bachmann m.fl. 2004: 50). I de tilfeller hvor prosentvis fordeling for hele skalaen er presentert, oppgis samtidig et mål for sentraltendens, gjennomsnittet (ibid.). Dette blir funnet ved å summere prosentverdiene for hver enkelt svarkategori, for så å dividere med antall kategorier (ibid.).

En viktig forutsetning for å kunne operere med et mål for sentraltendens, for at det skulle gi noen mening, er at den aktuelle variabelen en ønsker å ta gjennomsnittet av, er målt på *intervallnivå* (ibid.: 51). Dette betyr at det er mer enn 2 punkter på skalaen, og at avstandene mellom hvert måltall på skalaen er like stor (ibid.). Selv om spørreskjemaene i disse undersøkelsene ikke tilfredsstillter kravene til intervallvariabel, gjøres det en tilnærming ved å opereres med en *kvasi-intervallvariabel*. Spørsmål som er basert på likert-skala er som sagt gjennomgående i alle prosjektets spørreskjemaer, med svaralternativer av typen fra ”I svært høy grad” via ”i høy grad”, ”i nokså høy grad” og ”i lav grad” til ”i svært lav grad” (ibid.).

Disse svaralternativene kodes med svarene 1, 2, 3, 4 og 5 (ibid.). Grupper av respondenter sammenliknes da ut fra hvilket gjennomsnitt de har for denne variabelen (ibid.). Verdien 1 tilsvarer i de fleste tilfeller av denne datafremstillingen den positive siden av skalaen, som for eksempel kan være helt enig eller i svært høy grad, mens verdien 5 tilsvarer den negative siden av skalaen, som for eksempel kan være helt uenig eller i svært lav grad. Verdien 3 representerer den nøytrale midten av skalaen (ibid.).

### **Sumskårer**

Spørreskjemaene inneholder en rekke enkeltvariabler (Bachmann m.fl. 2004: 51). De aller fleste er ment å fungere separat, men noen kan gå inn som samlevariabler, selv om hver enkelt delvariabel samtidig inneholder informasjon i seg selv (ibid.). Denne samlevariabelen representerer skåreverdier for et konstrukt, hvor skåreverdien presenteres som *sumskåren* (ibid.). I de tilfeller hvor sumskårer brukes, er det ved enkelte tilfeller de didaktiske dimensjonene orden, rekkefølge og utvalg som utgjør konstruktene, ved andre tilfeller bruk av ulike sammensetninger av hjelpemidler i undervisningen, der sumskåren for læreplanen er de ulike læreplanens ulike deler til sammen, mens det kan lages en sumskåre for læreboken bestående av konstruktene læreboken og lærerveiledningen. Operasjonaliserte planer består av konstruktene års/halvårsplaner, skolens planer og egne undervisningsplaner.

For å kunne bruke disse verdiene for sumskårer, kreves det at hver variabel i samleverdien oppnår en tilstrekkelig høy *reliabilitet*, det vil si at disse variablene støtter opp om hverandre, slik at de viser rimelig høy indre konsistens. Cronbachs alfa, som altså er et mål på reliabilitets koeffisienten, eller den indre konsistensen mellom delverdiene som utgjør et konstrukt, forteller hvor stor del av en variabels varians som virkelig representerer konstruktet, og hvor mye som kan tilskrives tilfeldigheter i valg av enkeltspørsmål (Ringdal 2001: 358). Er det virkelig slik at alle delvariablene som er plassert i et konstrukt faktisk gir et mål på dette konstruktet? Alpha varierer mellom 0 og 1, og en alfa på 0,70 regnes i mange tilfeller som en nedre grense for et konstrukt som skal bruke til å sammenlikne ulike respondent grupper (ibid.). En slik verdi forteller at 70 prosent av variansen er sann varians, mens resten representerer noe annet enn det som er felles for variablene som inngår. En alpha som nærmer seg 1 uttrykker sterk indre konsistens blant variablene i konstruktet.

Stort sett bør en bruke mange variabler i en samleverdi for å oppnå god reliabilitet (ibid.). I de tilfeller hvor det anvendes sumskårer som gjennomsnittsverdier for et konstrukt, er

reliabiliteten tilstrekkelig god, selv om det ideelt sett kunne vært flere enkeltvariabler i et konstrukt enn hva det opereres med her. I de tilfeller hvor slike konstrukter er brukt i dataanalysene, som ved sumskårene for orden, rekkefølge og utvalg, settes den tilfredsstillende reliabilitet til en alfa på minst, men helst over, 0,70.

På bakgrunn av dette, i kombinasjon med teori om læreplandiskurser, er hensikten i første rekke å beskrive kommunikasjonen og differensieringsprosessene som tar form når ulike interesser i læreplanarbeidet skal håndteres, der interessene først og fremst kategoriseres ut i fra et programmatisk implementeringsnivå og et skolepraktisk nivå (Bachmann m.fl. 2004: 48). Det antas at det er de organisatoriske kontekster og diskursens selvrefleksjon i forhold til denne konteksten som definerer beslutninger og valg i arbeidet (ibid.). *Forskningsproblemet* innebærer med andre ord at det ved hjelp av både statistiske sammenlikninger, og på bakgrunn av et systemteoretisk perspektiv og rekonstruksjon av dannelsesteorier, læreplandiskurser og beslutningstaking, skal undersøke om det er mulig å finne beskrivelser på sammenhenger mellom nivåtilhøriget og beslutningsgrunnlag, der respondentene refererer til ulike dannelsesdiskurser, men hvor hver diskurs er rekonstruert ut i fra de problemer eller oppgaver en jobber med innen denne diskursen. Respondentenes valg av svaralternativer, skal representere disse ulike beslutningsgrunnlagene (ibid.). Før resultatene beskrives, skal teorien oppsummeres og kort settes i sammenheng med forskningsspørsmålene som ble presentert i kapittel 1.

## **5.10 Oppsummering**

Utgangspunktet for avhandlingens teoridiskusjon er at læreplanens stadige endringsforsøk, som ikke følges umiddelbart opp med tilsvarende endringer i skolepraksis, må kunne beskrives på annen måte enn at læreplanen ikke fungerer, eller at lærerne ikke gjør jobben sin. I den forbindelse anses Aaraus Lehrplannormal som et hensiktsmessig grunnlag for analyse av læreplanens betydning og funksjon i skolepraksis. Modellen tar utgangspunkt i at problemer med å forklare, forstå eller å styre endringsprosesser ligger i at systemene, enten det er individer eller organisasjoner, er lukkede for hverandre, og at det ikke vil være noen lineær kobling mellom hvert systems beslutningsprosesser, også innad i skoleorganisasjonen, dersom en anser læreplanutvikling, læreplanimplementering og lærernes undervisningspraksis som ulike delsystemer, som ikke kan kobles til hverandre gjennom en ytre kausalitetstankegang.

Avhandlingens design tar utgangspunkt i denne læreplanmodellen, og derav beslutningstakernes manglende valgmuligheter i forhold til sine omgivelser. En beskrivelse av læreplanens funksjon i skolens praksis vil med dette grunnlaget ta utgangspunkt i at læreplanen rekonstrueres i skoleorganisasjonens ulike dannelsesdiskurser, enten diskursen utspiller seg på et politisk, programmatisk eller et skolepraktisk nivå.

Niklas Luhmann presenterer en teori om *lukkede* autopoietiske systemer. Gjennom intern produksjon og reproduksjon kan autopoietiske systemer kun forholde seg til den informasjon som systemet selv produserer, på grunnlag av differansen mellom systemet selv og dets omverden. Det er en internt konstruert differanse, slik at også systemets informasjon om omverden, vil være systemets interne produksjon. Systemet skaper slik sin egen fortid som sin interne kausalbasis, og konsekvensen er at verken styring eller kausale virkninger er mulig. Skal systemet påvirkes utenfra, må det være slik systemet selv lar seg påvirke, gjennom sine egne differensieringer som dannes gjennom systemets observasjon av seg selv og sin omverden.

Både psykiske og sosiale systemer observerer eller iakttar ved å skape differanser, men det er kun sosiale systemer som kan kommunisere og beslutte. Uansett om det er snakk om iakttakelse, kommunikasjon eller beslutning, så gjøres det altså ved hjelp av en form, en differensieringsform, og denne formen beskriver Luhmann som *mening*. Meningsskaping kan slik beskrives som en måte å utligne kompleksitetsforskjeller på, ved å *skille ut en håndterbar kompleksitetshorisont*.

Gjennom meningsformens henvisningshorisont bygger systemet en emergent orden som gjennom nye grensedragninger og nye aktualiseringer skaper mening innenfor en reproducerbar horisont av muligheter. Denne orden kan splittes i ulike *meningsdimensjoner*, der hver dimensjon skaper horisonter som fikserer kontingens og således *fremtvinger seleksjon ut i fra det område av muligheter som oppstår ved enhver ny aktualisering*. Mening kan derfor aldri bestemmes endelig, selv ikke innenfor systemets selvreferensielle beslutningsprosesser.

Sosiale systemer kan betegnes som kommunikasjonssystemer som knytter kommunikasjon til ny kommunikasjon gjennom meningsformens rekursive henvisningsstruktur. Kommunikasjon kan som en følge av den stadige rekonstruksjonen av en kontingent henvisningsstruktur heller

ikke tilsluttes med sikkerhet. Det samme gjelder beslutninger, de vil aldri kunne besluttes endelig i form av å lukke kontingens. *Paradokset* er derfor, i likhet med for enhver observasjon, at det *alltid skal en ny beslutning til for å beslutte at noe er besluttet*. Internt i systemet innebærer dette at for å kunne treffe nye beslutninger, må beslutningsgrunnlaget (det vil si tidligere beslutninger) treffes på nytt, det vil si rekonstrueres som fortidige beslutninger, men nå i en annen kontekst, i en rekonstruksjon av meningshorisonten.

Paradokset kan ikke "løses". Enhver observasjon og enhver beslutning må henvise til en dobbel horisont, hvor ethvert valg åpner nye mulige alternativer, både saklig, sosialt og tidsmessig. Saklig kan dette beskrives som tvangen til frihet. Tidsmessig kan dette beskrives som at beslutninger alltid blir truffet i det som oppleves som ettertid. Beslutningen fikserer forventninger til fremtiden, men de lukker ikke fremtidens valgmuligheter. Sosialt kan dette beskrives som at det alltid trengs en ny beslutning for å beslutte hvorvidt noe ble besluttet (jamfør kommunikasjonens 4. seleksjon, som bestemmer om kommunikasjonen er tilslutningsdyktig videre kommunikasjon).

Dersom dette perspektivet brukes til å iakttas beslutninger i skoleorganisasjonen, vil en reform kunne iakttas som del av en pågående beslutningsprosess, der det ikke er mulig å lukke kontingens eller treffe den "riktige" rasjonelle beslutning som lukker videre valgmuligheter for skoleorganisasjonens medlemmer, enten det er snakk om implementeringsansvarlige, lærebokutviklere eller lærere. Skoleorganisasjonen må i stedet *skape et tilsynelatende beslutningsgrunnlag gjennom å beslutte beslutningspremiss* som stabiliserer forventninger og fikserer kontingens, både saklig, sosialt og tidsmessig. Hensikten med å kondensere beslutningsmekanismene på denne måten er at organisasjonens skal kunne beslutte mer effektivt.

Et viktig beslutningspremiss er organisasjonens *beslutningsprogrammer*. Disse danner en kontekst, en ramme, med instruksjoner, oppgavefordeling og lignende. Et annet beslutningspremiss er *kommunikasjonskanaler* som kanalisierer organisasjonens beslutninger, blant annet dens programmer.

Læreplanen kan beskrives som et beslutningsprogram som legger en ramme for skolens beslutninger. Hvis læreplanen skal besluttes som gyldig program i hele organisasjonen, har den imidlertid en vanskelig oppgave. *Læreplanen skal koordinere beslutningshorisonten i et*

*system hvor de ulike delsystemer koordinerer og legitimerer sine egne beslutninger i lyset av sin interne dannelsesdiskurs.* Denne beslutningsgangen vil kreve at læreplanen, dersom den skal operere som et gyldig beslutningsprogram for hele organisasjonen, ikke fraviker for mye fra den pågående diskurs som allerede finner sted i skolens ulike delsystemer, men at den i stedet *kommenterer den skolepraktiske diskurs innen sine programmatisk rammer*, og trekker veksler videre i forhold til denne beskrivelsen.

Det essensielle er at lærerne forholder seg til både læreplanen og kommunikasjonskanalene, men da som en rekonstruksjon på bakgrunn av de skolepraktiske diskursers interne behov og henvisningsstrukturer. På samme måte vil informasjon kunne kanaliseres andre veien, ved at diskursen i kommunikasjonskanalene må forholde seg til de skolepraktiske diskurser, og rekonstruere disse innenfor kommunikasjonskanalenes premisser, for eksempel i henhold til en pågående lærebokdiskurs. Slik vil både utforming av læreplanen og de sekundære læreplanbindinger reflektere og kommentere det som allerede er praksis i skolen, om enn gjennom sine interne rekonstruksjoner av den praktisk-pedagogiske diskurs. På denne måten *knyttes skolens beslutningsgrunnlag sammen, og redundans kondenseres, uten at hvert nivå's autonomi og kontingente beslutningsgrunnlag innsnevres for mye.* Ved å kommentere det som allerede er i gang, kan beslutningsbehov og forventninger stabiliseres, og beslutningsgangen effektiviseres. *Organisasjonens beslutningsgrunnlag kan slik rammes inn, uten at de separate diskursers redundans kondenseres så mye at det nødvendige handlingsrommet utslettes.*

Det sentrale er således at henvisningshorisontene ikke kan kontrolleres ved å bestemmes ”endelig” i henhold til hverandre. Det dreier seg om en *negativ koordinering* som setter grenser ved å beslutte hva diskursen ikke skal dreie seg om, altså hva som settes i fokus som mulig, uten å kunne styre diskursen inne disse grensene.

En didaktisk modell som beskriver læreplanen som program, og kommunikasjonskanalene som beslutningspremisses, ble beskrevet som en refleksiv ramme for å kunne beskrive læreplanens koordinering og kanalisering av skoleorganisasjonens selvrefererende systemer. Figur 4.2 og 4.5 beskriver ulike beslutningsprogram og beslutningspremisses som skoleorganisasjonens beslutningsgrunnlag, som vil tematiseres ulikt ut i fra de ulike nivåers diskurser, hvor mening aktualiseres på bakgrunn av en selvrefererende henvisningsstruktur. Slik bygger hver diskurs opp sin emergente orden.

Ut i fra en dannelsesteoretisk beskrivelse av den didaktiske trekantens hjørnестener, og forholdet mellom dem, kan begrepene orden, rekkefølge og utvalg, representere det analytiske grunnlaget for dannelsesdiskursens meningsdimensjoner, som koordinerer og henviser didaktikkens hjørnестener i henhold til hverandre. I samsvar med prinsippet om en kategorial dannelse, må disse meningsdimensjonene balanseres i forhold til hverandre for å kunne skape en undervisning med tilkoblingsmulig kommunikasjon, der nye henvisningsstrukturer i forhold til orden og rekkefølge skaper nye tilkoblingsmulige aktualiseringer hos alle kommunikasjonsdeltakerne.

Saksdimensjonen, *orden*, konstitueres ved at noe, for eksempel et mål eller et tema, velges ut som gjenstand for oppmerksomheten. Det forventes at læreplanen først og fremst setter grenser for denne ved å ramme inn hva som skal omhandles. I undervisningssammenheng knyttes orden til lærerens møte med innholdet. Det er med andre ord først og fremst i det overordnede refleksjonsgrunnlaget og forståelsen av læreplanens overordnede mål og innhold, at de saklige henvisningsstrukturer besluttes.

Tidsdimensjonen, *rekkefølge eller progresjon*, konstitueres ved å plassere kommunikasjonen i en henvisningsstruktur som plasserer nye beslutninger i forhold til andre, og slik skape en synlig oppbygd progresjon som først og fremst bidrar til at kommunikasjonen ikke behøver å begynne fra starten, men kan ta opp igjen tråden i henhold til tidligere kommunikasjon, og i henhold til forventninger om fremtidige kommunikasjon. I undervisningen vil det være viktig å kunne plassere det aktuelle stoffet i en rød tråd mellom fortid og fremtid gjennom rekonstruksjonen av fortidige beslutninger gjennom henvisningen til fremtidige forventede beslutninger. Rekkefølge knyttes først og fremst til elevenes møte med innholdet, der fremstillingen og den valgte aktualiseringsformen må balansere elevenes erfarings- og forståelsesgrunnlag med innholdets relevans for fremtidig undervisning. I undervisningssammenheng vil denne rekkefølgen først og fremst knyttes sammen gjennom lærerens konkrete planlegging og undervisningsopplegg.

Den sosiale dimensjonen, *utvalg*, konstitueres gjennom kommunikasjonens muligheter for tilslutning. At læreren kjenner elevenes forståelse og kan bygge videre på dette, omhandler i systemteoretisk forstand ikke en intersubjektiv forståelse, men at kommunikasjonen fikserer deltakernes forventninger tilstrekkelig til at kommunikasjonen kan bringes videre gjennom den sentrale 4. seleksjon, tilslutningsdyktighet, det vil si hvorvidt kommunikasjonen var



forstått tilstrekkelig til at den kan tilsluttes videre kommunikasjon. Undervisningens utvalg vil slik ikke kunne avgjøres i lærerens planlegging eller i lærerens undervisningsopplegg, selv om orden og rekkefølge danner viktige utgangspunkt ved å fiksere forventninger omkring tema, og ved å knytte dette til tidligere erfaringer. Utvalg må avgjøres i kommunikasjonen, gjennom lærerens kommunikasjon med elevene, der læreren gjennom forståelseskontroll prøver om elevene har forstått tilstrekkelig til at kommunikasjonen er tilslutningsmulig for videre kommunikasjon. At elevene har forstått tilstrekkelig innebærer ikke at de har forstått det slik som læreren, eller slik som de andre elevene, men at kommunikasjonen åpner for meningsfulle aktualiseringer av saken for elevene, som så gir de et grunnlag for å koble seg på rekonstruksjonen av disse aktualiseringer i en ny kommunikasjon.

Denne avveining av orden, rekkefølge og utvalg vil avgjøres i den enkelte selvreferensielle diskurs, enten det er på et programmatisk eller på et skolepraktisk nivå. Hvert nivå vil derfor måtte rekonstruere læreplanens diskurs innen en horisont av det som innen den enkelte diskurs kan aktualiseres som tilslutningsdyktig kommunikasjon. Læreplanen som program rammer denne henvisningen inn og fikserer kontingens, men hva som aktualiseres innen denne horisonten, må avgjøres innen de enkelte diskursenes orden, rekkefølge og utvalgshorisonter. Undervisningens orden kan slik ikke avgjøres en gang for alle, verken av læreplanen, læreboken, eleven eller læreren. Undervisningens orden vil være gjenstand for kontinuerlige reaktualiseringer som koordineres ut i fra tidsmessige og sosiale, doble henvisningsstrukturer (se figur 4.5).

Det teoretiske grunnlaget vil gi følgende forventninger i henhold til de forskningsspørsmålene som ble presentert i kapittel 1:

### ***Kapittel 6:***

- Hvilke former for implementeringstiltak har blitt utarbeidet blant implementeringsutvalget?
- Hvilke implementeringstiltak har lærerne deltatt i og funnet nyttige?

Dette spørsmålet omhandler med andre ord hvilke kommunikasjonskanaler det har blitt satset på, og om denne satsningen har blitt benyttet i skolen. Spørsmålet om de ulike kanaliseringenes nytte omhandler hvorvidt de har vært tilkoblingsdyktige i forhold til lærernes praktisk-pedagogiske diskurs, det vil si om de har gitt grunnlag for en rekonstruksjon innen lærernes praktisk-pedagogiske diskurs, og slik inneholde relevante elementer som kan knyttes

til lærernes aktuelle diskurs. Det er teoretisk grunn til å anta at de kanaliseringene som knytter seg mest mulig direkte inn i lærernes diskurs, ikke bare ved å rekonstrueres gjennom den saklige henvisningshorisont, slik som for eksempel sentrale kompetansekurs eller konferanser, men også ved å utgjøre en del av lærernes pågående diskurs ved også å rekonstrueres gjennom den sosiale henvisningshorisonten, slik som for eksempel skolebaserte evalueringstiltak, hvor lærerne i samarbeid evaluerer ulike sider ved skolens praksis.

### ***Kapittel 7:***

- Hvilke idealer henvises det til i lærebok-, implementerings- og undervisningsarbeid?

Dette spørsmålet omhandler hva de ulike nivåene henviser til som avgrensede for deres henvisningshorisonter. Det er teoretisk grunn til å anta at de både henviser til en selvbeskrivende ramme for organisasjonen i sin helhet, som hvert nivå internt kan rekonstruere som beslutningsgrunnlag innenfor sine horisonter, slik som læreplanen som beslutningsprogram. Det er videre grunn til å anta at hvert nivå også vil henviser til det som *innenfor* disse rammene mer direkte knytter seg til hvert nivå's aktuelle diskurs. Slik vil hvert nivå både kunne vektlegge enkelte tilsvarende referanserammer, men også forskjellige, som fyller disse rammene og som knytter seg mer umiddelbart til den enkelte diskursens aktualitet.

- Hvilke forventninger knytter seg til læreplanen i lærebok-, implementerings- og undervisningsarbeid?

Dette spørsmålet omhandler hvor tett det forventes at læreplanen skal kondensere beslutningsgrunnlaget på de ulike nivåene. Det antas at hvor høy redundans de ulike respondentene forventer å forholde seg til, vil variere ut i fra hvilket nivå og hvilken diskurs de definerer seg innenfor. Spørsmålet vil derfor samtidig beskrive hvorvidt læreplanen fungerer som et beslutningsprogram for flere nivåer. Dersom lærerne eller de ansvarlige for kanalisering av læreplanen forventer en læreplan som begrenser meningshorisonten, så vil svarene gjenspeile forventninger til at læreplanen skal være omfattende. Dette vil mest sannsynlig være forventninger som viser tilbake på erfaringer om at læreplanen faktisk stabiliserer forventninger og beslutningsbehov i skoleorganisasjonen. Det er likevel teoretisk grunnlag for å anta at de som arbeider med kommunikasjonskanaler vil ha høyere forventninger til læreplanens kondensering av beslutningsgrunnlaget, sammenliknet med lærernes forventninger. Diskursen i en kanaliseringsprosess av læreplanen som program vil ligge nærmere et programmatisk nivå, i og med at deres oppgave og roller er knyttet til å formidle læreplanen, mens den praktisk-pedagogiske diskurs først og fremst er knyttet til

undervisningsoppgaver, innenfor læreplanens rammer. Det er vel og merke grunn til å anta at diskursen på et kanaliseringnivå ikke *først og fremst* dreier seg om formidling av læreplanen, men om selve kanaliseringens egen tradisjon og derav egen diskurs og problemstillinger knyttet til selve kanaliseringen, slik som for eksempel at en lærebokforfatter vil knytte seg til en læreboktradisjon og bruke andre lærebøker som grunnlag for eget arbeid.

### ***Kapittel 8:***

- Hvilken betydning gis læreplanen i lærebok- og implementeringsarbeidet, sett i forhold til den betydning andre planer og materiell gis?

Dette spørsmålet omhandler hva det henvises til i de ulike dannelsesdiskurser. Hvilken betydning gis læreplanen som program og beslutningspremiss, i forhold til andre beslutningspremiss? Teoretisk er det grunn til å tro at læreplanen, som organisasjonens overordnede program, er det dokumentet som blir mest brukt av denne gruppen, spesielt på grunn av at deres oppgave og funksjon er tett knyttet til det programmatisk nivå, gjennom deres rolle som læreplanformidler. Deretter er det grunn til å anta at gruppene refererer til de tradisjoner som rekonstruerer dannelsesdiskursen og læreplanen ut i fra deres selvreferensielle horisont, og som fyller den rammen som er besluttet på grunnlag av de kanaliseringende rekonstruksjoner av læreplanens diskurs, det vil for eksempel for lærebokutvalget være, som tidligere nevnt, andre eller tidligere lærebøker.

- Hvilken betydning gis læreplanen i lærernes planleggings- og undervisningsarbeid, sett i forhold til den betydning andre planer og undervisningsmateriell gis?

Dette spørsmålet omhandler hva det henvises til i lærernes dannelsesdiskurs. Henvises det først og fremst til en rekonstruksjon av læreplanen som program, eller først og fremst til lærernes egen diskurs, i form av de praktisk-pedagogiske problemstillinger som fyller denne rammen? Det er teoretisk grunn til å anta at lærernes beslutningsgrunnlag vil variere noe fra implementerings- og lærebokutvalgets grunnlag. Lærernes oppgave og funksjon er en annen, den retter seg mot undervisningsarbeid, og vil derfor antakelig hente sitt beslutningsgrunnlag i en rekonstruksjon av dannelsesdiskursen ut i fra dette arbeidets problemområde, som altså knytter seg til undervisning. Det er med andre ord snakk om å rekonstruere innenfor den praktisk-pedagogiske diskursens egen meningshorisont. Aktualiseringer innenfor den praktisk-pedagogiske diskursens meningshorisont vil antakelig først og fremst basere seg på nye aktualiseringer av skolens egen operative planer, slik som årsplaner og tidligere undervisningsplaner. Dersom læreplanen skal besluttes som gyldig beslutningsprogram for

hele organisasjonen, er det sentralt at også den besluttes som et betydningsfullt grunnlag for den praktisk-pedagogiske diskurs. I så fall må den gis betydning ved å rekonstrueres innen denne diskursen. Dersom læreplanen skal kunne karakteriseres som et gyldig beslutningsprogram for hele skoleorganisasjonen, er det derfor viktig at den anvendes ofte også av lærere i deres undervisningspraksis.

### ***Kapittel 9:***

- Hvilke forventninger knytter seg til implementeringstiltakenes og lærebøkernes nytteverdi i læreres undervisningsarbeid?

Dette spørsmålet omhandler forventninger til kommunikasjonskanalenes tilkoblingsmuligheter i forhold til den praktisk-pedagogiske diskurs. I hvilken grad forventer de ansvarlige for iverksettings- og formidlingsarbeid at kanaliseringen kan rekonstrueres i undervisningspraksis ved at den kan knytte seg til denne diskursens aktualiseringshorisont?

- Hvilke erfaringer knytter seg til læreplanens, implementeringstiltakenes og lærebøkernes nytteverdi i lærernes planleggings- og undervisningsarbeid?

Dette spørsmålet omhandler erfaringer om kommunikasjonskanalenes tilkoblingsdyktighet i forhold til den praktisk-pedagogiske diskurs, med andre ord hvorvidt kanaliseringen har blitt gitt betydning som premissdanner og slik utgjort en del av beslutningsgrunnlaget i forhold til undervisningspraksis. I hvilken grad erfarer lærerne at kanaliseringen har latt seg rekonstruere i forhold til undervisningspraksis, på en slik måte at tiltakene var tilkoblingsdyktig den praktisk-pedagogiske aktualiseringshorisont? Det er grunn til å tro at *forventningene* til kanaliseringens tilkoblingsmulighet vil være noe høyere enn *erfaringene* om kanalenes tilkoblingsdyktighet. De som arbeider med formidlingstiltak har oppgaver og funksjoner som først og fremst knytter seg mot å kanalisere ulike beslutningsgrunnlag for undervisningspraksis, mens undervisningspraksis først og fremst har oppgaver knyttet mot undervisning, og ikke mot disse kanaliseringene. Det som gjøres aktuelt her vil derfor antakelig først og fremst være knyttet til undervisningspraksis, og ikke mot program og kanaliseringer, uten at de på en åpenbar måte lar seg rekonstruere i det aktuelle i praktisk-pedagogisk diskurs.

### ***Kapittel 10:***

- Hvilke forventninger knytter seg til implementeringstiltakenes og lærebøkernes endringsverdi i læreres planleggings- og undervisningsarbeid?

Dette spørsmålet omhandler også forventninger til kommunikasjonskanalenes tilkoblingsmulighet til undervisningspraksis. Det omhandler imidlertid samtidig forventninger til hvorvidt kanaliseringen vil fungere som premissdannende på måter som skaper *endringer* i beslutningsgrunnlaget i den praktisk-pedagogiske diskurs. Beslutninger som skaper endringer må fortsatt rekonstrueres innen den praktisk-pedagogiske diskursens egne premisser, noe som gjenspeiler hvorfor det er vanskelig å legge grunnlaget for de store endringer. Det er grunn til å tro at også kommunikasjonskanalene har erfaringer som tilsier at de store endringer ikke kan forventes. De utgjør selv en diskurs som henviser til seg selv og danner sitt eget beslutningsgrunnlag ved å rekonstruere læreplanprogrammatisk og skolepraktiske problemstillinger i forhold til for eksempel læreboktradisjonens aktualiseringshorisont som selvrefererende i henhold til fortidige aktualiseringer og fremtidige muligheter som følge av disse aktualiseringer. Slik vil de i seg selv virke stabiliserende på de endringer som kan ligge i læreplanen som program, ved at læreplanen rekonstrueres innen kanaliseringens interne tradisjoner og kontinuitet.

- Hvilke erfaringer knytter seg til læreplanens, implementeringstiltakenes og lærebøkens endringsverdi i læreres planleggings- og undervisningsarbeid?

Dette spørsmålet omhandler også kommunikasjonskanalenes erfarte tilkoblingsdyktighet i undervisningspraksis. Det omhandler samtidig erfaringer om hvorvidt kanaliseringen har blitt rekonstruert som premissdannende for den praktisk-pedagogiske diskurs på en slik måte at beslutningsgrunnlaget er *endret* og forventninger til den fremtidige mulighetshorisont er *endret*. Det er teoretisk grunn til å anta at erfaringene om endringer er lav, nettopp fordi beslutninger plasseres tidsmessig i en kjede, der beslutningsgrunnlaget henviser til tidligere beslutninger og de påfølgende forventninger til fremtidige beslutninger. De skolepraktiske diskurser dannes slik på bakgrunn av det kommunikative erfaringsgrunnlag. Endringer i en programmatisk diskurs vil måtte rekonstrueres innenfor en praktisk-pedagogisk diskurs, som i likhet med kanaliseringene vil plasseres innenfor denne diskursens tradisjoner og kontinuitet. Endringene må derfor skje over tid, som en stabil utvikling, der endring ikke skjer raskere enn at prosessen samtidig er kontinuitetsdannende. Som et beslutningsprogram, og dermed som beslutningsgrunnlag for de ulike nivåers rekonstruksjoner, er det teoretisk grunnlag for å anta at læreplanen, som tidligere beskrevet, vil inneha en slik selvbeskrivende og stabiliserende funksjon, som gjennom en kontinuitetsdannende prosess, følger organisasjonens utvikling og endring over tid.



## Kapittel 6

### En kort beskrivelse av implementerings- og lærebokarbeidet i forbindelse med reform 97.

#### **6.1 Implementeringen av reform 97 – en kort beskrivelse**

Ut i fra at læreplanen skal fungere som beslutningsprogram for hele skoleorganisasjonen, og ta hensyn til en rekke ulike politiske og pedagogiske ståsteder, er den gjerne både motsetningsfylt og til dels lite spesifiserende og konkretiserende. Det er på den måten den kan la seg rekonstruere i de ulike dannelsesdiskurser i organisasjonen. Det er imidlertid forskjell på konkretiseringsgraden i L97s generelle del og dens fagplaner. Disse karakteriseres av en langt større grad av konkretisering og spesifisering enn den generelle delen. I henhold til beskrivelsene av læreplanen som beslutningsprogram i kapittel 3, vil læreplanen som program nødvendigvis overlate et betydelig profesjonelt handlingsrom til lærernes rekonstruksjon av læreplanens programmatisk dannelsesdiskurs i deres praktisk-pedagogiske arbeid.

Kombinasjonen av læreplanens til dels motsetningsfylte mål på den ene siden og lærernes nødvendige handlingsrom på den andre siden, gjør at kommunikasjonskanalene kan forventes å gi et viktig bidrag til beslutningsgrunnlaget for skolepraksis. Disse kommunikasjonskanalene gir lærere mulighet til å bli bedre kjent med læreplanens mål og innhold, og dermed gjøre det lettere for lærerne å rekonstruere læreplanen som en del av den praktisk-pedagogiske diskurs. Kommunikasjonskanalenes formidling av læreplanen som beslutningspremiss vil være kanalenes interne rekonstruksjon av læreplanens dannelsesdiskurs, som igjen kan rekonstrueres i den praktisk-pedagogiske diskurs. Det meste av kanaliseringen dreier seg imidlertid om tiltak som ikke direkte omhandler læreplanen, men som er utviklet med bakgrunn i en rekonstruksjon av læreplanens aktualiseringer, og som slik formidles indirekte gjennom kanaliseringstiltaket. Tiltakene vil dermed være utviklet innen læreplanen som ramme, men der læreplanens aktualiseringer rekonstrueres innen kanaliseringstiltakenes egne interne henvisningsstruktur.

Derav kan en si at lærernes deltakelse i eller anvendelse av sekundære læreplanbindinger gir en indirekte formidling av læreplanen. Med tanke på at lærerutdanningen vil være en sentral kommunikasjonskanal, vil de av lærerne som har tatt sin lærerutdanning under den gjeldende læreplanen kunne ha visse fortrinn sammenliknet med lærere som tok sin utdanning mens tidligere læreplaner var gjeldende. På den andre siden vil mer erfarne lærere ha mulighet til å sette læreplanen i et sammenliknende perspektiv i henhold til tidligere planer, samtidig som de vil være mer øvde i å tilkoble og rekonstruere læreplanen i forhold til deres aktualiseringer. Det kan derfor antas at de aller fleste lærerne har behov for veiledning i hvilke tilkoblingsmuligheter som ligger i læreplanen. Det ble også satt i gang en rekke tiltak med å formidle L97 til skolepraksis.

I forbindelse med Reform 97 ble Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (KUF) tildelt det overordnede ansvaret med å utforme og iverksette læreplanen. Tabell 6.1 viser at det ble utarbeidet en rekke kommunikasjonskanaler lenge før læreplanverket ble gjort gjeldende i sin helhet. Arbeidsgangen med utforming og iverksetting av læreplanen kan fremstilles som følgende:



Tabell 6.1: Arbeidsprosessen med L97 (Sivesind og Bachmann 2002: 26).

Høst 1991	Politisk kunngjøring om revidering av læreplanen for grunnskolen: St. prp. nr. 1 (1991.92)
Vår 1992	Statsråd, ansatte i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF), en referansegruppe og to skolefaglige grupper skriver bakgrunnsnotater, drøfter innholdet og utarbeider utkast til generell del av læreplanen.
Høst 1992	Høringsutkastet til generell del foreligger og er gjenstand for høring som oppsummeres av SU-kontorene og KUF.
Vår 1993	Regjeringens forslag til generell del vedlegges St.meld. nr. 40 (1992-93) som først behandles av Utdanningskomiteen i Stortinget. I forbindelse med vedtak om skolestart for 6-åringer i skolen, gir også Stortinget tilslutning til hovedtrekkene læreplanutkastet. Forslag til prinsippdel er under utarbeidelse i KUF.
Høsten 1993	Den generelle læreplanen settes i verk og erstatter 1. kapittel i M87. En referansegruppe samt andre engasjerte medarbeidere bistår KUF i arbeidet med prinsippdel.
Våren 1994	Høringsdokumentet: Broen foreligger. 10-årig grunnskole vedtas av Stortinget.
Høsten 1994	Høringen gjennomføres. Arbeidet med planer for fag er i gang og ulike faggrupper bistår departementet.
Våren 1995	Omarbeiding av Broen resulterer i St. meld. nr. 29 (1994-95) Om prinsipper- og retningslinjer for den 10-årige grunnskole – ny læreplan, og behandles av Utdanningskomiteen.
Høsten 1995	Stortinget behandler Stortingsmeldingen. Høringsutkast til læreplaner for fag, samt Fag- og timefordeling foreligger og blir sendt til høring. Omarbeidinger av høringsutkast foregår i Departementets regi.
Våren 1996	Ferdigstilling av prinsippdel og fagplandel. Departementets plan for kompetanseutvikling i perioden 1.1.96 – 31.12.99 foreligger.
Høsten 1996	Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen foreligger.
Vår 1997	Informasjonsarbeid og kompetanseutvikling samt andre implementeringstiltak settes i verk av Departement, SU-kontorer, lærerutdanningsinstitusjoner, lærerorganisasjoner, kommuner og skoler.
Høst 1997	L97 er formelt gjeldende og innføres på 1. 2. 5. og 8. årstrinn
Høst 1998	L97 innføres på 3. 6. og 9. årstrinn. Programplan for evaluering av Reform 97 godkjennes av Norges Forskningsråd som på oppdrag fra KUF gjennomfører den sentrale vurderingen av reformen.
Høst 1999	L97 innføres på 4. 7. og 10. årstrinn

Informasjonen ble formidlet på ulike måter, men et sentralt virkemiddel var møtevirksomhet arrangert av KUF eller statens utdanningskontorer (Bachmann m.fl. 2004: 56). I tillegg skjedde det et omfattende høringsarbeid som et formidlingstiltak mellom departementet, skoleverket og administrasjonen for øvrig, både for tilbakemelding i utarbeidelsen av planen, men også for å informere utad i prosessen (ibid.).

Foruten disse tiltakene hadde departementet intern møtevirksomhet som samlet sentrale aktører i implementeringsarbeidet (ibid.). Strategien var å bygge nettverk som skulle besørge at planen ble formidlet i form av informasjonstiltak, kompetansekurs og etterutdanningstilbud

(ibid.). I inst. S nr 15 (1995-96) om St.meld. nr. 29 (1994-95) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole, redegjør KUF for at det i en reformperiode er nødvendig at staten medvirker til planlegging, hjelpemiddel og økonomi i sammenheng med innføringen av den nye læreplanen (KUF 1996b). I den forbindelse utarbeidet KUF en plan for kompetanseutvikling, der etterutdanning og informasjonsformidling av grunnskolepersonale vektlegges. Planen forelå ferdig et halvt år før læreplanen var endelig utarbeidet. Planen rettet seg først og fremst mot de som skulle planlegge, gjennomføre og tilrettelegge for kompetansefremmende tiltak, hvilket i hovedsak ville si statens utdanningskontorer, kommunene og universitet, høyskoler og andre aktuelle fagmiljø (KUF 1996b). Planen for kompetanseutvikling skulle danne utgangspunktet for plantiltak på underliggende nivå, slik som statens utdanningskontorers virksomhetsplaner, som igjen var utgangspunktet for kommunale planer og endelig skolens egne planer (Bachmann m.fl. 2004: 57). Planen skulle bli fulgt opp av årlige handlingsplaner på statlig og kommunalt nivå (KUF 1996b).

I planen blir begrepet kompetanseutvikling brukt for å synliggjøre at etterutdanning skal ses i et bredt perspektiv. Planen definerer kompetanseutvikling gjennom følgende punkt (KUF 1996b):

- gjøre seg kjent med læreplanen
- utvikle faglig og fagdidaktisk kunnskap og forståelse
- drøfte og vurdere konsekvensene av ny læreplan på egen arbeidsplass
- delta i lokalt utviklingsarbeid
- delta i kurs, nettverk og lignende
- delta i veiledningsarbeid knyttet til egen praksis
- utvikle kunnskaper og arbeidsformer i samarbeid med kollegaer

I forlengelse av kompetanseutvikling og informasjonsformidling ble det også satset på et tilbakerapporteringssystem. L97 vokste frem i en tid hvor det ble satt stadig mer fokus på målstyring og resultatrapportering (St. meld. nr. 37 1990-91). Selv om L97 likevel ikke kan sies å være utviklet som del av et standardiserende vurderingssystem, så vil den nå etterfølges av et systemskifte der læreplanene vil være del av et nasjonalt system for kvalitetsvurdering og –utvikling (St.meld. nr. 30, 2003-2004).

En årsak til at iverksettingen av et nasjonalt vurderingssystem ikke ble avgjørende for utformingen av L97, var at et omfattende evalueringssystem ville forutsette politisk behandling og dermed forsinkelse av utarbeidelsen av L97 og det øvrige reformarbeidet (Bachmann m.fl. 2004: 63). I tråd med europeisk forvaltningspraksis, som innebærer at læreplanens mål og innhold er utgangspunktet for reformen, mens evalueringen foretas underveis og til slutt med læreplanen som det overordnede mandat, skulle læreplanen ligge til grunn for en omfattende evaluering i etterkant av planarbeidet (ibid.). Norges Forskningsråd fikk i oppgave å gjennomføre evalueringen, som ble opprettet som et eget program, Evaluering av Reform 97.

Det ble likevel tatt andre politiske grep underveis i reformprosessen som medførte noe sterkere sentral styring enn tidligere. St.meld. nr. 37 (1990-91) Om organisering og styring i utdanningssektoren tok for seg styring på alle nivåer av utdanningssystemet. Med hensyn til det regionale nivået, inneholdt meldingen et forslag om nedleggelse av skoledirektørembetene til fordel for opprettelsen av statens utdanningskontorer, ledet av en utdanningsdirektør med ansvar for hele utdanningssystemet (Mediås 1999: 120). Utdanningskontorene ble opprettet i 1992, og skulle ha ansvar for delegerede statlige utdanningsoppgaver fra grunnskole til høyere utdanning (høgskolestyrene ble imidlertid fristilt fra utdanningskontorene med egne styrer fra 1994), og på denne måten gjøre det lettere å føre en helhetlig utdanningspolitikk, faglig pedagogisk, administrativt og ressursmessig (ibid.: 122).

En stor del av utdanningskontorenes oppgaver bestod i å skulle iverksette den delen av de sentralstyrte forsøk og de lederutdannings- og etterutdanningsoppgavene som staten skulle ha et spesielt ansvar for, samt å føre tilsyn gjennom veilednings- og kontrolloppgaver, resultatevaluering og tilbakerapportering (ibid.: 123). En konsekvens av denne utviklingen var målstyringsprinsippet, som krevde et apparat som kunne formidle og tydeliggjøre målene, veilede i prosessen mot måloppnåelse og evaluere og rapportere til departementet i hvilken grad målene ble nådd (ibid.). Utdanningskontorenes oppgaver ble slik både kompetanseutvikling/veiledning/informasjonsformidling og evaluering og tilstandsvurderinger. Hva det nærmere bestemt har blitt jobbet med innen disse områdene er et tema i de empiriske resultatene som presenteres senere i dette kapitlet.

Lærebøker anses gjerne ikke først og fremst som et implementeringstiltak. I denne avhandlingen snakkes det derfor om implementeringsutvalget på den ene siden, som omfatter

kompetansetiltak og evalueringsarbeid, og lærebokutvalget på den andre siden. Resultatene som presenteres vil imidlertid ta opp problemstillingen om det ikke vil være et effektivt reformtiltak å legge større vekt på lærebøkene som reformformidlende, alt avhengig av deres rolle og betydning i skolepraksis, samt avhengig av hvilken betydning læreplanen gis i utformingen av læreboken. Disse spørsmålene reises og diskuteres derfor mer inngående senere i empirikapitlene og i diskusjonskapitlet.

At lærebøkene ble ansett som viktig i iverksettingen av reformen, viste seg i beslutningen om at alle lærebøker skulle skrives på nytt eller revideres i henhold til L97. Målet var at alle nye eller reviderte lærebøker skulle foreligge samtidig med innføringen av læreplanen på de bestemte trinn. Selv om dette ville kreve en raskere utskiftning av lærebøker enn det som er normalt, og av den grunn påløpe kommunale merkostnader i løpet av disse årene, la regjeringen i St prp nr 58 (1994-95) Om kommuneøkonomien 1996 m.v., grunnlaget for at innføringen av den nye læreplanen i løpet av årene 1997-99 ville kreve en total utskiftning av lærebøker i samme periode for de ni klassetrinnene 2.-10. (St.meld. nr. 21 1996-97). Full utskiftning av lærebøker ble stipulert til en kostnad på 1 190 mill kroner for perioden 1997-99 (St.meld. nr. 28 1998-99). Regjeringen bevilget derfor betydelige ekstra midler fra staten, for årene 1997-99 ble ekstra bevilgningen stipulert til 532 mill kroner (St.meld. nr. 21 1996-97). Ved periodens slutt viste tilstandsrapportene at forlagene hadde solgt godt med bøker, og at skolene var godt opprustet når det gjaldt lærebøker (St.meld. nr. 28 1998-99).

Det ble med andre ord satset stort på lærebøker i forbindelse med Reform 97. Andre læremidler kommer ikke i nærheten av den samme satsningsgraden, selv om Stortinget utenom rammetilskuddet hadde tildelt 100 mill kroner til læremidler, fordelt med 50 mill kroner i hvert av årene 1997 og 1998 (ibid.). Målet med ekstrabevilgningene var at kommunene skulle skaffe seg læremidler også utover de godkjente lærebøkene, slik som elektroniske læremidler, tillegglitteratur og andre læremidler. Bare en liten andel av midlene viste seg å bli brukt til innkjøp av elektroniske læremidler. Først og fremst ble de brukt til tillegglitteratur og andre læremidler (ibid.).

De aller fleste lærebøker som er utviklet i forbindelse med L97 er skrevet under loven om godkjenningsordningen, selv om denne ble fjernet i 2000. I St.meld. nr 21 1996-97 blir det fastlagt at kravet om godkjenning av lærebøker opprettholdes, et krav som både følger av grunnskoleloven, § 39.1 *"Lærebøker som blir nytta i skolen, må være godkjente av*

*departementet.*", samt av forskrift for godkjenning av lærebøker for grunnskole og videregående skole § 7 "Godkjenning er knyttet til fastsatt læreplan. Ved ny læreplan eller ved revisjon av læreplan må forlaget sende inn søknad om ny godkjenning, dersom boken ikke skal gå ut av bruk." (St.melding nr 21 1996-97). Nasjonalt læremiddelsenter sto for godkjenningen, og det ble innhentet konsulenter som vurderte bøkene med vekt på likestilling mellom kjønnene og ut i fra en fagdidaktisk vurdering i henhold til læreplanen. Daværende Norsk Læremiddel Sentral (NLS) valgte også å innhente fagsakkyndig hjelp til å vurdere lærebøkene i de "nye fagene" kunst- og håndverk, natur- og miljøfag og kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (Bachmann m.fl. 2004: 62).

## **6.2 Hvem deltok i implementeringsarbeidet?**

De påfølgende resultater beskriver respondentenes utdanningsbakgrunn, yrkeserfaring og arbeidsstedstilhørighet. Hvem det er som deltar i diskursen om utviklingen av kommunikasjonskanalene, kan ha betydning for hvor nært denne diskursen knytter seg til en praktisk-pedagogisk diskurs. Det er derfor sentralt å beskrive hvorvidt det er skolens "egne" folk som arbeider med kommunikasjonskanalene, eller om det først og fremst er en gruppe som ikke samtidig vil kunne være involvert i en praktisk-pedagogisk diskurs.

Implementeringsarbeidet ble i all hovedsak organisert gjennom Statens utdanningskontorer, og det er derfor god grunn til å anta at det i all hovedsak er skolens egne folk som arbeider med implementering, ved siden av personer fra faglige miljøer, som ikke nødvendigvis er knyttet direkte til den pedagogiske praksis, og som hovedsakelig er knyttet inn i skoleorganisasjonen gjennom kanaliseringsarbeidet.

Tabell 6.2: Respondentenes utdanningsnivå. Tall i prosent.

Hva slags utdanning har du?	Implementeringsutvalg (evaluering/kompetanseutvikling) N = 419	Lærebokutvalg (forfattere/redaktører/konsulenter) N = 224
Allmennlærerutdanning	13	13
Allmennlærer m/tilleggsutd fra høyskole/universitet	68	46
Annen høyskoleutdanning, 3-årig	3	4
Annen høyskoleutdanning, 4-årig eller mer	4	4
Universitetsutdanning, lavere grad	10	16
Universitetsutdanning, høyere grad	14	34
Annen utdanning	5	5

Resultatene i tabell 6.2 viser at implementeringsutvalget i all hovedsak består av personer med lærerutdanning, de fleste med tilleggsutdanning. Blant lærebokutvalget er det langt færre, men fortsatt om lag 60 prosent, som har allmennlærerutdanning. Her er det imidlertid langt flere enn i implementeringsutvalget som har høyere grads universitetsutdanning, og dermed også gjerne en større fagtilknytning eller fagspesialisering.

Tabell 6.3: Respondentenes undervisningserfaring fra grunnskolen. Tall i prosent.

År med undervisningserfaring fra grunnskolen	Implementerings Utvalg N = 419	Lærebokutvalg N = 225
Ingen	4	10
Mindre enn 5 år	7	10
5-10 år	12	9
11-15 år	13	8
16-20 år	19	12
Mer enn 20 år	44	52

Resultatene i tabell 6.3 viser at begge respondentgruppene har solid erfaringsgrunnlag fra grunnskolen. Nær 80 prosent av implementeringsutvalget har undervist i mer enn 10 år, og bare 4 prosent har ingen undervisningserfaring. Situasjonen er nokså lik i lærebokutvalget, selv om noen flere, 10 prosent, ikke har undervist i grunnskolen. I overkant av 70 prosent har undervist i mer enn 10 år, og over halvparten har undervist i mer enn 20 år. De som er engasjert i lærebokutvikling er med andre ord også en gruppe med lang erfaring fra grunnskolen.

Resultatene fra både tabell 6.2 og 6.3 viser at gruppen som har arbeidet med kommunikasjonskanalene i all hovedsak har lang erfaring fra grunnskolen og god kjennskap til den praktisk-pedagogiske diskurs og de problemstillinger som der aktualiseres. Dette kan legge et grunnlag for at det programmatisk formidlingsarbeidet utformes på en slik måte at den vil gi mange tilkoblingsmuligheter i skolepraksis. Selv om diskursen på de ulike nivåene vil være selvhenvissende, og kommunikasjonskanalene vil aktualisere problemstillinger på bakgrunn av den mulighetshorisont som omgir den konkrete programmatisk formidlingsdiskursen, tett knyttet til et programmatisk nivå, så vil gruppens nære kjennskap til den praktisk-pedagogiske diskurs bidra til at kommunikasjonskanalene utformes med vekt på henvisninger til skolepraksis, men rekonstruert i henhold til den programmatisk diskurs. Denne muligheten for henvisninger til skolepraksis, bidrar til at det på et programmatisk nivå, både i henhold til utforming av læreplanen og kommunikasjonskanalene som beslutningspremisser, vil være større sjans for at de beskrivelsene som gis av skolepraksis, rekonstruert i en programmatisk henvisningshorisont, vil være enklere å koble seg til og rekonstruere ut i fra den skolepraktiske aktualiseringshorisont. Ved at gruppene på de ulike nivåene har god kjennskap til hverandres diskurser og aktualiseringer, blant annet ved å ha deltatt i flere av dem, øker med andre ord muligheten for at læreplanen kan gis betydning som et selvbeskrivende refleksjonsgrunnlag som kan bidra med nye aktualiseringer i lyset av en selv.

*Tabell 6.4: Respondentenes undervisningserfaring utenfor grunnskolen. Tall i prosent.*

År med erfaring fra annet undervisningsarbeid	Implementerings utvalg N = 419	Lærebokutvalg N = 225
Ingen	29	24
Mindre enn 5 år	35	33
5-10 år	19	14
11-15 år	8	9
16-20 år	4	6
Mer enn 20 år	6	14

Resultatene i tabell 6.4 tyder på at de aller fleste som har vært engasjert med implementering og lærebokutvikling har jobbet i grunnskolen, og at det derfor vil være en lavere andel som har mange års erfaring fra annet undervisningsarbeid. Det er imidlertid mange som har opp mot 5 år med annet undervisningsarbeid, og i lærebokutvalget er det 14 prosent som har vært engasjert med annet undervisningsarbeid i mer enn 20 år. Når så stor andel innen denne

gruppen samtidig har høyere universitetsutdanning, er det grunn til å anta at en andel av disse jobber i fagmiljøer som på høyskoler og universitet.

*Tabell 6.5: Respondentenes ansettelsesforhold i 1997 og ved undersøkelsestidspunktet i 2002. Tall i prosent.*

Hvor arbeidet du til daglig i 1997, og hvor arbeider du i dag?	Implementeringsutvalg N = 419		Lærebokutvalg N = 225	
	Ansatt 1997	Ansatt 2002	Ansatt 1997	Ansatt 2002
Barne-/ungdomsskole	37	30	59	53
Høgskole	5	4	15	15
Universitet	1	1	7	6
Kommuneadministrasjon	40	44	3	3
Faglig pedagogiske senter/råd på lokalt eller regionalt nivå	14	6	2	1
Statens utdanningskontor	12	8	0	0
KUF	0	0	0	0
NLS	0	0	0	0
Læringssenteret	0	1	0	0
Lærebokforlag	0	0	15	9
Lærerorganisasjoner	2	2	2	1
Andre fagforbund	0	0	0	0
Annet	5	8	12	17

Resultatene som presenteres i tabell 6.5 gir nye holdepunkter for antagelsen om at en god andel av lærebokutvalget er eller har vært tilknyttet fagmiljøer, og ikke utelukkende praktisk-pedagogisk arbeid i grunnskolen. Selv om majoriteten var engasjerte i grunnskolen både ved reformens begynnelse i 1997 og ved evalueringstidspunktet i 2002, så er det samtidig over 20 prosent som jobbet ved høyskoler eller universitet ved de to angitte tidspunktene. En god del har dessuten vært ansatt ved lærebokforlag, men av resultatene fremkommer det at de aller fleste ikke er ansatt, men kun løsere tilknyttet lærebokforlagene.

Bildet er noe annet ved implementeringsutvalget. Her er faktisk de fleste ansatt i kommuneadministrasjon ved de to angitte tidspunktene. En noe lavere andel er ansatt i grunnskolen, mens den resterende andelen stor sett har sitt ansettelsesforhold tilknyttet faglig pedagogiske senter eller råd på lokalt eller regionalt nivå, eller til Statens utdanningskontorer. Det er med andre ord først og fremst ansatte i kommuneadministrasjonen som har jobbet med kompetanse- og evalueringstiltakene.



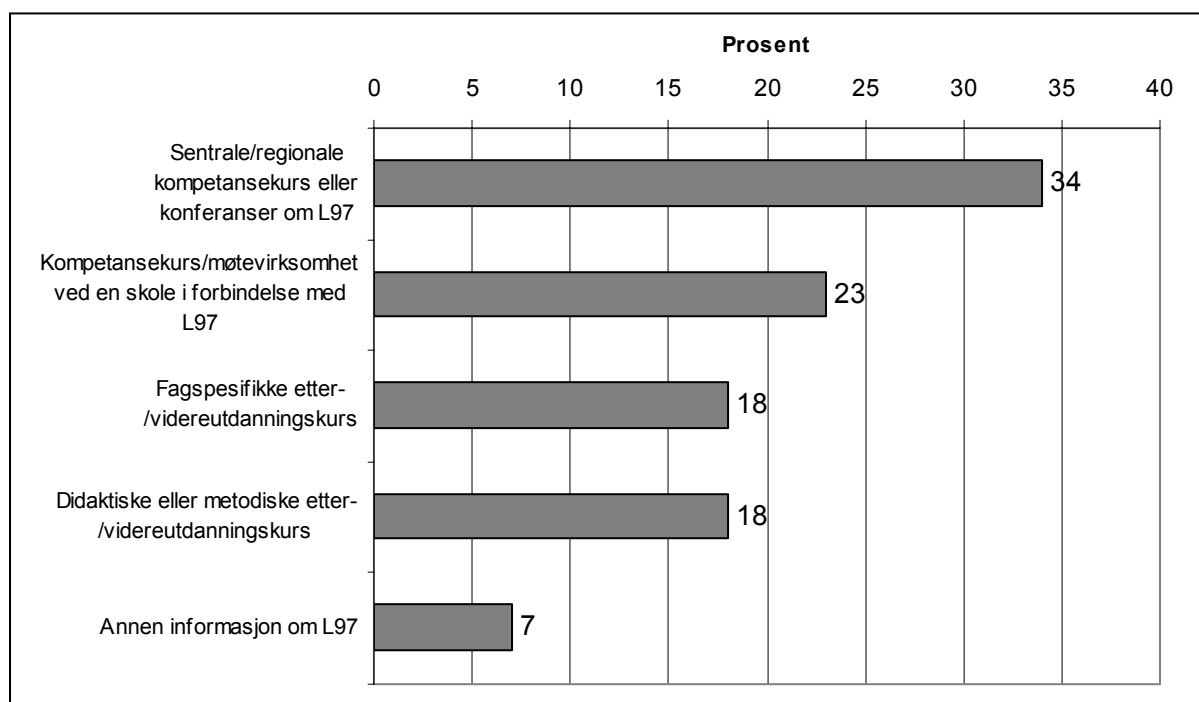
Alt i alt viser tabellen et sentralt resultat, nemlig at det er to nivåer som skiller seg ut som den sentrale tilhørigheten, kommuneadministrasjonen og grunnskolen. Som beskrevet innledningsvis var det kommuneadministrasjonen som i all hovedsak ble gitt ansvar for å kanalisere læreplanen. Resultatene viser også at implementeringsutvalget i all hovedsak består av personer som er ansatt i kommuneadministrasjonen på nokså stabilt basis. Tallene mellom 1997 og 2002 har endret seg lite. Lærebokutvalget består i all hovedsak av lærere. De aller fleste i lærebokutvalget er med andre ord ikke ansatt i lærebokforlag, men i grunnskolen, og skriver lærebøker ved siden av sin rolle som lærer. Også i implementeringsutvalget er det en stor andel som har arbeidet som lærere under hele kanaliseringarbeidet. Dette styrker antakelsen om at det programmatisk arbeid lettere kan rekonstruere den praktisk-pedagogiske diskurs og således utforme både kommunikasjonskanaler og beslutningsprogram som er tilkoblingsmulig for de skolepraktiske aktualiseringer.

### **6.3 Hva var implementeringsarbeidets innhold?**

De påfølgende figurer skal illustrere hvilke former for kompetanseutvikling og evalueringsarbeid respondentene oppgir at de har arbeidet med. Respondentene som har arbeidet med kompetansetiltak ble bedt om å svare på følgende spørsmål (se vedlegg, spørreskjema til personer som har deltatt i arbeid med kompetansekurs, informasjonsformidling og evaluering i forbindelse med innføring av L97, spørsmål 18):

- *Hvilke av de følgende tilbud som gjelder kompetansekurs eller informasjonsformidling har du arbeidet mest med i implementeringen av L97? (Sett kun ett kryss).*

Hvilke svaralternativer respondentene kunne velge mellom fremkommer av figur 6.1.

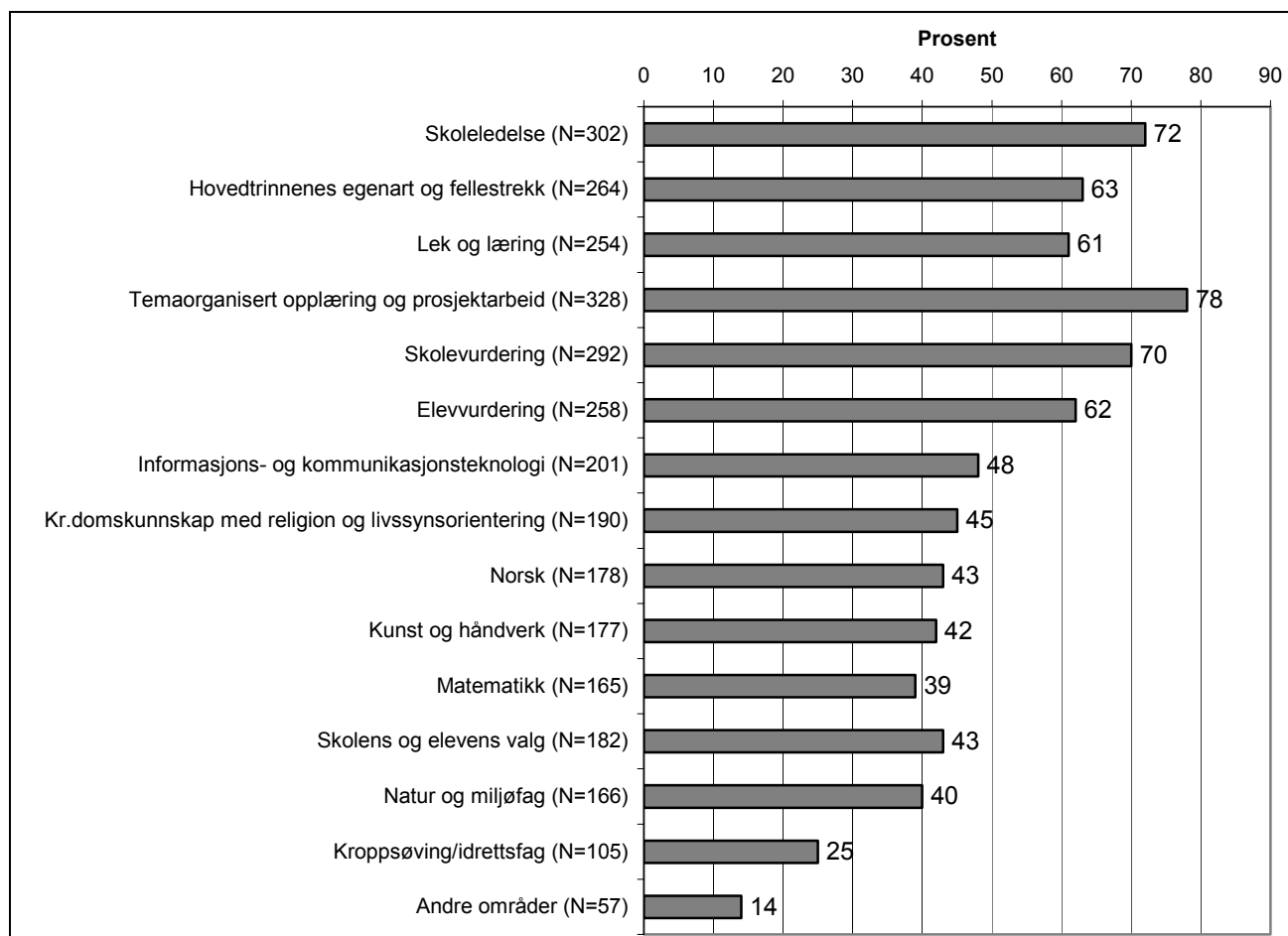


Figur 6.1: Tiltak for kompetanseutvikling som respondentene har arbeidet mest med i implementeringen av L97. Prosentvis fordeling. N = 364. (Bachmann m.fl. 2004: 135 figur 7.4)

Resultatene i figur 6.1 tyder på at de fleste har arbeidet med en rekke ulike kommunikasjonskanaler. Flest svarer imidlertid at de har arbeidet med *sentrale eller regionale kompetansekurs eller konferanser om L97*. En del har jobbet med kompetansekurs eller møtevirksomhet ved skoler, mens enda færre har arbeidet med fagspesifikke kurs eller didaktiske eller metodiske kurs.

Videre ble respondentene bedt om å spesifisere hvilke områder som er dekket gjennom kompetansetiltakene gjennom følgende spørsmål (se vedlegg, spørreskjema til personer som har deltatt i arbeid med kompetansekurs, informasjonsformidling og evaluering i forbindelse med innføring av L97, spørsmål 22):

- *Hvilke fag eller områder er dekket gjennom ditt arbeid med kompetansekurs og informasjon som gjelder L97? (Sett om nødvendig flere kryss)*



Figur 6.2: Områder som er dekket av kompetanseutvalgets arbeid. Prosentvis svarfordeling<sup>22</sup>.

Også resultatene i figur 6.2 tyder på at arbeidet med kompetansetiltak og informasjonsformidling har blitt fordelt over et vidt spekter av områder. Det er imidlertid enkelte områder som skiller seg ut. I likhet med L97s vekt på enkelte undervisningsmetoder, som tema og prosjektarbeid, har også *tema og prosjektarbeid* vært et spesielt satsningsområde i kompetansearbeidet i forbindelse med L97. Nesten 80 prosent av respondentene svarer at de har arbeidet med dette metodiske temaet. Dernest er det tydelig at *ledelsesutvikling* har vært et sentralt satsningsområde, over 70 prosent oppgir å ha jobbet med dette. Nesten like mange har jobbet med *skolevurdering*, samtidig som over 60 prosent har jobbet med elevvurdering. Skoleledere og lærere blir med andre ord opplært i å drive vurderingsarbeid, først og fremst skolevurdering. Oppsummert er det med andre ord et metodisk virkemiddel, tema og

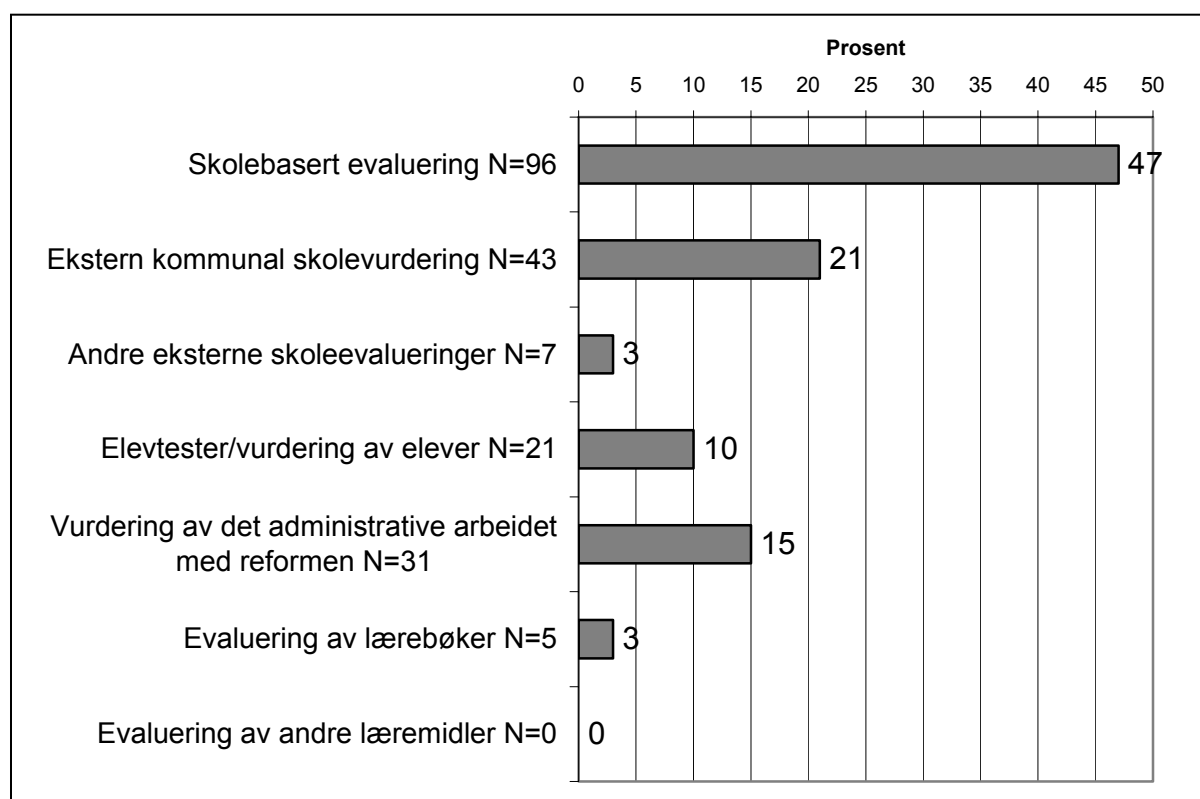
<sup>22</sup> Det opereres her med en separat N for hvert item som følge av at respondentene har kunnet sette flere kryss. Ved liknende spørsmål, hvor respondentene har kunnet sette flere kryss, og det vil være vanskelig å vite hvor mange respondenter som har svart på spørsmålet, opereres det derfor med en N for hvert item i spørsmålet. Dette gjelder for resten av avhandlingen.

prosjektarbeid, som har vært mest i fokus for kompetansearbeidet i forbindelse med formidlingen av L97, deretter ledelsesutvikling og vurderingsarbeid.

Det som er spesielt med denne satsningen på metodiske virkemidler, er at L97 sikter mot mer enn å legge rammer eller et beslutningsgrunnlag for mål og innhold i den praktisk-pedagogiske diskurs, men også for det som tidligere har vært ansett som en del av lærerens handlingsrom, nemlig metodefrihet. Det dreier seg imidlertid fortsatt om en negativ koordinering, for hvordan lærerne rekonstruerer denne metodiske rammen som del av deres beslutningsgrunnlag, kan ikke avgjøres på et programmatisk nivå.

Når det gjelder hvilke former for evaluering det har blitt jobbet mest med, skulle respondentene svare på følgende spørsmål (se vedlegg, spørreskjema til personer som har deltatt i arbeid med kompetansekurs, informasjonsformidling og evaluering i forbindelse med innføring av L97, spørsmål 28):

- *Hvilke av de følgende former for evaluering har du arbeidet mest med i implementeringen av L97? (Sett kun ett kryss).*



*Figur 6.3: Evalueringsformer respondentene har arbeidet mest med i implementeringen av L97. Prosentvis svarfordeling. N = 193. (Bachmann m.fl. 2004: 141, figur 7.6).*

Resultatene i figur 6.3 viser at *skolebasert evaluering* er den mest anvendte evalueringsformen i forbindelse med kanaliseringen av L97. Omkring halvparten av de ansvarlige for evalueringsarbeid svarer at de har jobbet mest med denne evalueringsformen. Dernest har i overkant av 20 prosent jobbet mest med ekstern kommunal evaluering. Som det kom frem av resultatene om undervisningsbakgrunn og ansettelsesforhold, er det mange som jobbet i skolen samtidig som de deltok i organisering eller administrering av implementeringsarbeid.

Respondentene var med andre ord del av flere nivåer eller ulike læreplandiskurser samtidig, knyttet til deres ulike roller og oppgaver som lærer og formidler av reformen. Det er derfor grunn til å anta at enkelte av respondentene på dette spørsmålet ikke bare svarer ut i fra den programmatisk diskurs, men også i henhold til den praktisk-pedagogiske diskurs de har vært en del av. Det er derfor noe problematisk å vite hvorvidt disse utelukkende har jobbet med *organisering* av skolebasert evaluering eller hvorvidt en andel av disse henviser til det de har drevet med av skolebasert vurdering i forbindelse med undervisnings-/ledelsesarbeid på egen skole. Uansett viser resultatene at det satses på skolebasert vurdering som et helt sentralt beslutningspremiss. Gjennom en slik skolenær tematisering vil kanaliseringene være lettere å knytte inn i lærernes diskurs, ved at dette er tiltak lærerne ikke bare skal delta på, for så å vende tilbake til sine skolepraktiske beslutninger, men som de skal anvende direkte i sine aktualiseringer i den praktisk-pedagogiske diskurs mellom lærerkolleger.

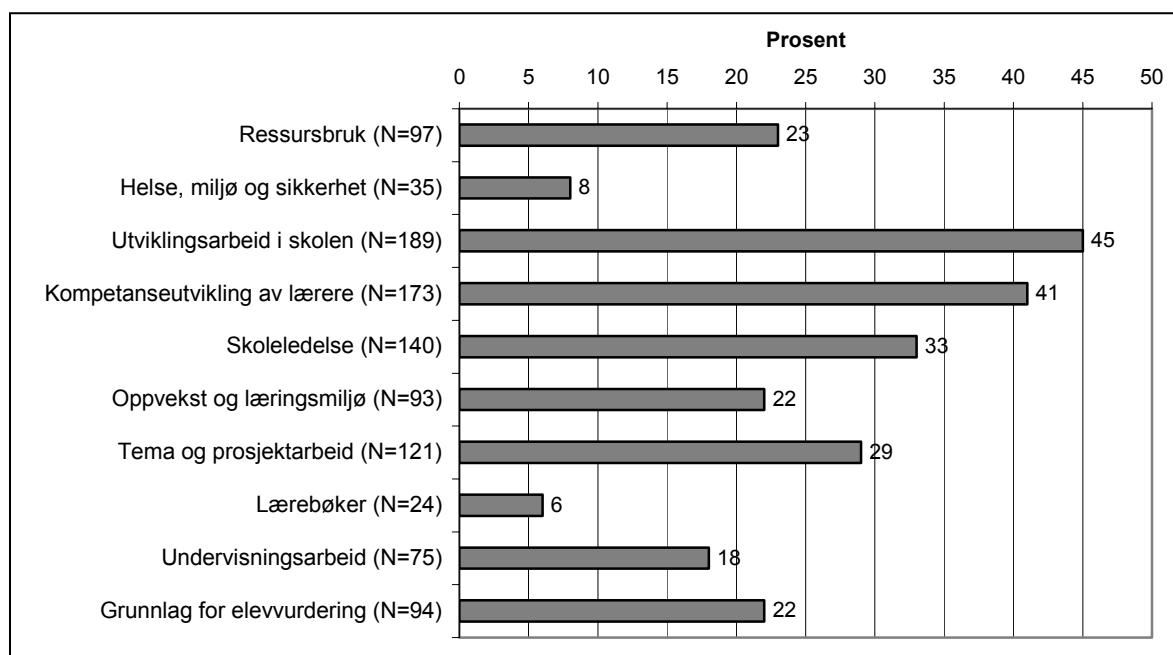
Kommunikasjonskanalene blir slik vevd inn i den praktisk-pedagogiske diskurs. Det er likevel lærerne som må rekonstruere de aktualiseringer som kommer ut av dette evalueringsarbeidet i forhold til sin egen praksis.

Resultatene viser også at til tross for den enorme satsningen på lærebøker, så er ikke lærebøkene noe tema for det vurderingsarbeidet respondentene har vært involvert i.

Gjennom følgende spørsmål skulle respondentene spesifisere hvilke områder deres evalueringsarbeid har dreid seg om (se vedlegg, spørreskjema til personer som har deltatt i arbeid med kompetansekurs, informasjonsformidling og evaluering i forbindelse med innføring av L97, spørsmål 27):

- *Hvilke områder har vært gjenstand for det evalueringsarbeidet du har deltatt i? (Sett om nødvendig flere kryss).*

Hvilke områder respondentene kunne velge mellom fremkommer av figur 6.4.



Figur 6.4: Områder som har vært gjenstand for respondentenes evalueringsarbeid. Prosentvis svarfordeling.

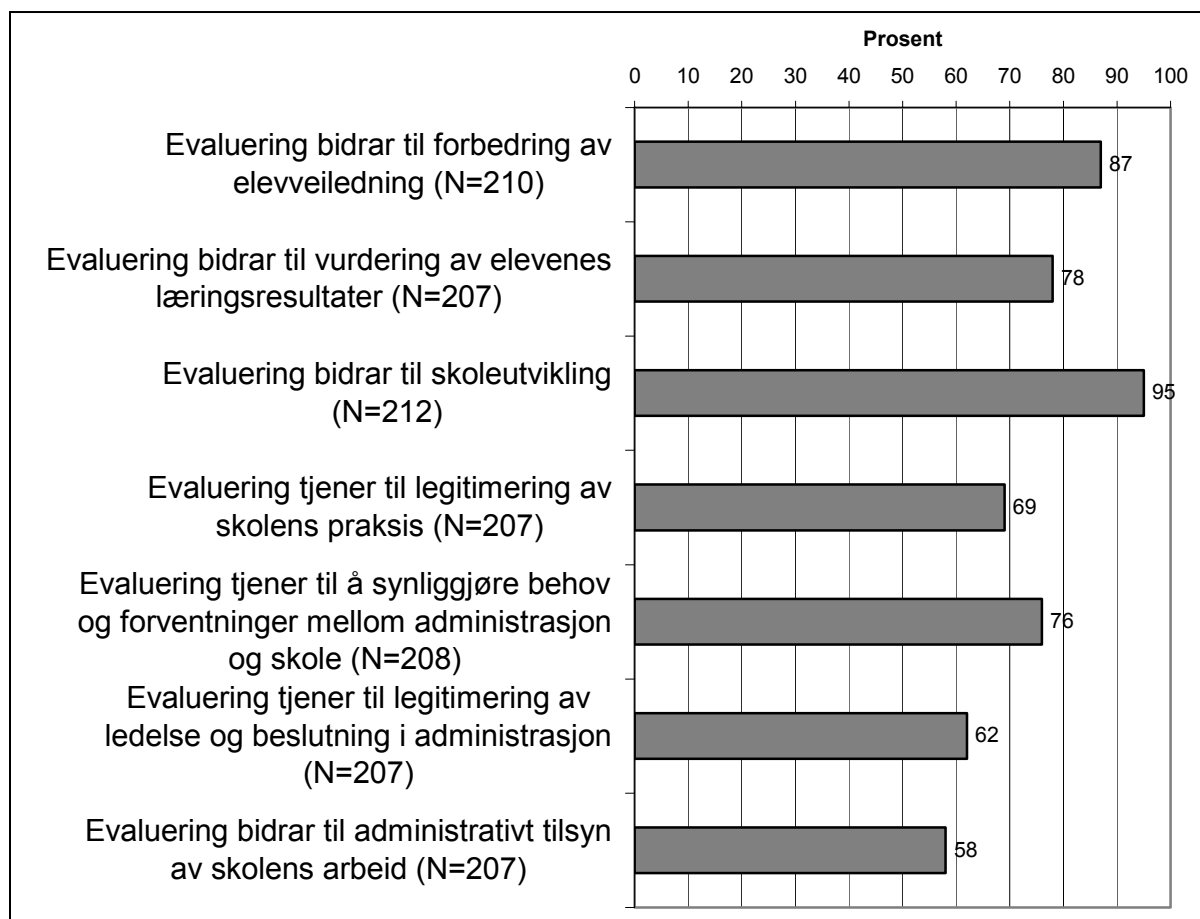
Figur 6.4 viser at den største andelen av respondentene svarer at de har vært involvert i skolens utviklingsarbeid, tett etterfulgt av kompetanseutvikling av lærere og skolens ledelse. Dette er ikke overraskende med tanke på at det av figur 6.3 fremgår at det er skolebasert evaluering som er det klare satsningsområdet innen evalueringsarbeidet.

Det neste spørsmål omhandler evalueringsarbeidets funksjon, slik de evalueringsansvarlige ser det. Respondentene ble stilt følgende spørsmål (se vedlegg, spørreskjema til personer som har deltatt i arbeid med kompetansekurs, informasjonsformidling og evaluering i forbindelse med innføring av L97, spørsmål 32):

- *Hvor enig er du i følgende utsagn om evalueringsarbeid? (Sett ett kryss for hvert spørsmål).*

Respondentene skulle velge mellom fem svaralternativer fra helt enig til helt uenig.

Resultatene i figur 6.5 viser hvor stor andel av utvalget som sier seg helt eller delvis enig i hvert av utsagnene.



Figur 6.5: Prosent av evalueringsansvarlige som svarer seg helt eller noe enige i de gitte utsagnene om evalueringsarbeidets funksjon.

Av figur 6.5 fremgår det at en stor andel av respondentene er enig i en rekke av utsagnene, det er derfor tydelig at det forventes at evalueringen skal kunne ivareta et bredt spekter av funksjoner. Det fremgår ikke av figuren, men det er nesten ingen i utvalget som sier seg noe eller helt uenig i disse utsagnene om evalueringens funksjoner. Det er imidlertid evalueringens bidrag til *skoleutvikling* som skiller seg ut som den viktigste funksjonen, etterfulgt av evaluering som bidrag til *elevveiledning*. Dernest er det evalueringens bidrag til å synliggjøre behov og forventninger mellom administrasjon og skole, som for eksempel kan være kriterier for elevvurdering, og evaluering som bidrag til vurdering av elevenes læringsresultater, som blir ansett som viktig.

Sett i sammenheng med de foregående resultatene om hva evalueringsansvarlige har arbeidet med, viser de ikke bare en klar prioritering mot evaluering som del av skolebaserte utviklingstiltak, det er også nettopp i forhold til skoleutvikling, at de ansvarlige for evalueringstiltakene knytter de største forventningene til evalueringens bidragsmuligheter.

Dette viser at kommunikasjonskanalene forsøker å nærme seg det skolepraktiske nivået og den praktisk-pedagogiske henvisningshorisont ved å flette tiltakene inn i den praktisk-pedagogiske diskurs. Ved at de ansvarlige for formidlingen av L97 knytter kommunikasjonskanalene inn i de skolepraktiske arbeidsformene, vil dette bidra til å synliggjøre arbeidets tilkoblingsmuligheter til problemstillinger knyttet til L97. Det vil være snakk om de ansvarlige for kommunikasjonskanalenes rekonstruksjon av læreplanen, som igjen gis mulighet til å rekonstrueres i lærernes utviklingsarbeid, med henvisning til deres erfaringer.

#### **6.4 Lærernes deltakelse i og utbytte av implementeringstiltakene**

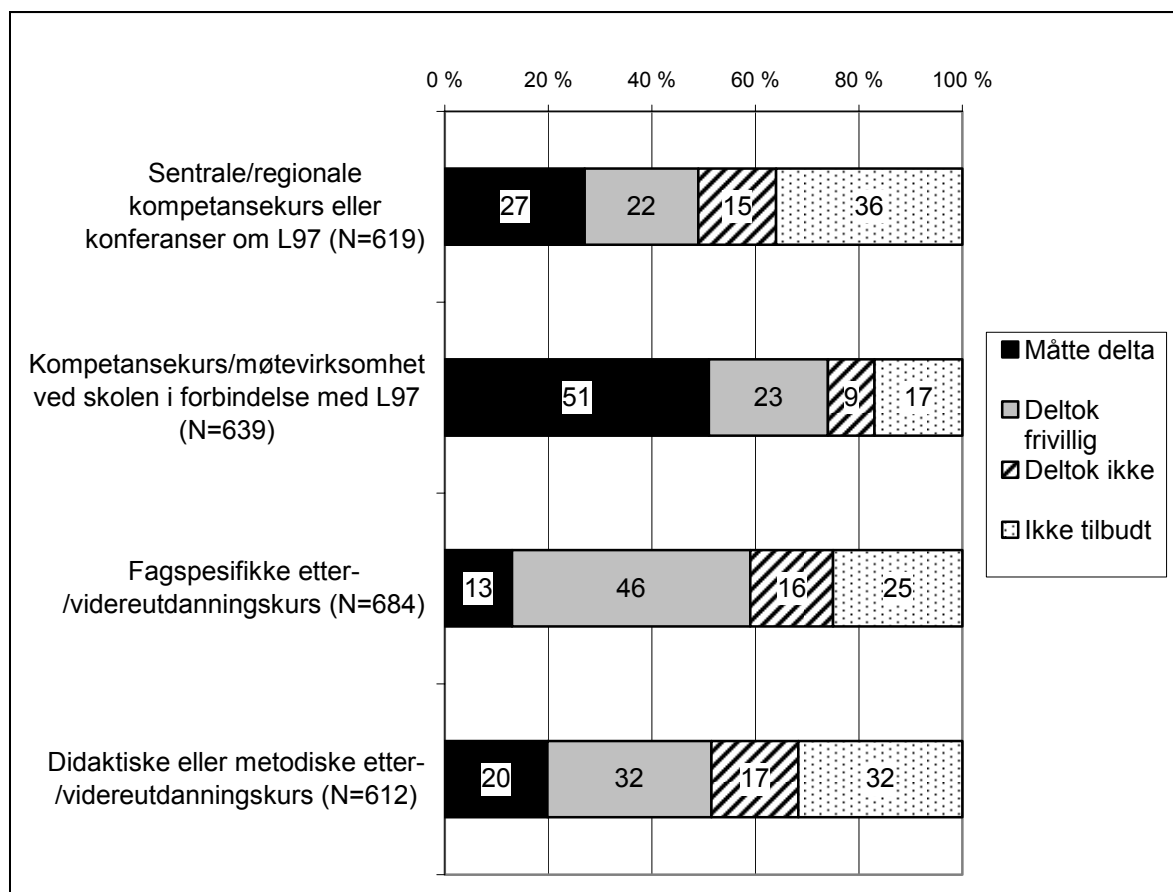
Etter beskrivelsen av hvilke former for kompetanseutviklingstiltak og evalueringstiltak implementeringsutvalget oppgir å ha arbeidet mest med, samt hvilke spesifikke områder eller forhold disse tiltakene har rettet seg mot, vil de påfølgende figurene vise hva lærerne oppgir å ha deltatt på av kompetanseutviklingstilbud og evalueringsarbeid, og hvilken nytte de mener å ha hatt av denne deltakelsen.

Lærerutvalget ble stilt følgende spørsmål om hvilke kompetanseutviklingstiltak de har deltatt på (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 35):

- *Hvilke av de følgende muligheter har du benyttet deg av for å bli kjent med L97?*

Svaralternativene fremgår av figur 6.6.





Figur 6.6: Lærerutvalgets prosentvise deltakelse i ulike kompetanseutviklingstiltak i forbindelse med L97 (Bachmann m.fl. 2004: 136, figur 7.5).

Av figur 6.6 fremkommer det at den største andelen lærere, i overkant av 70 prosent, svarer at de har deltatt i *kompetansekurs eller møtevirksomhet ved skolen*, nest flest, 60 prosent, svarer at de har deltatt i *fagspesifikke kompetansetilbud*. Selv om det tydeligvis har vært en god del obligatorisk kurs og møtevirksomhet ved den enkelte skole, er det likevel en større andel som svarer at de deltok *frivillig* på fagspesifikke kurs sammenliknet med hvor mange som svarer at de deltok frivillig på kurs/møtevirksomhet ved skolen.

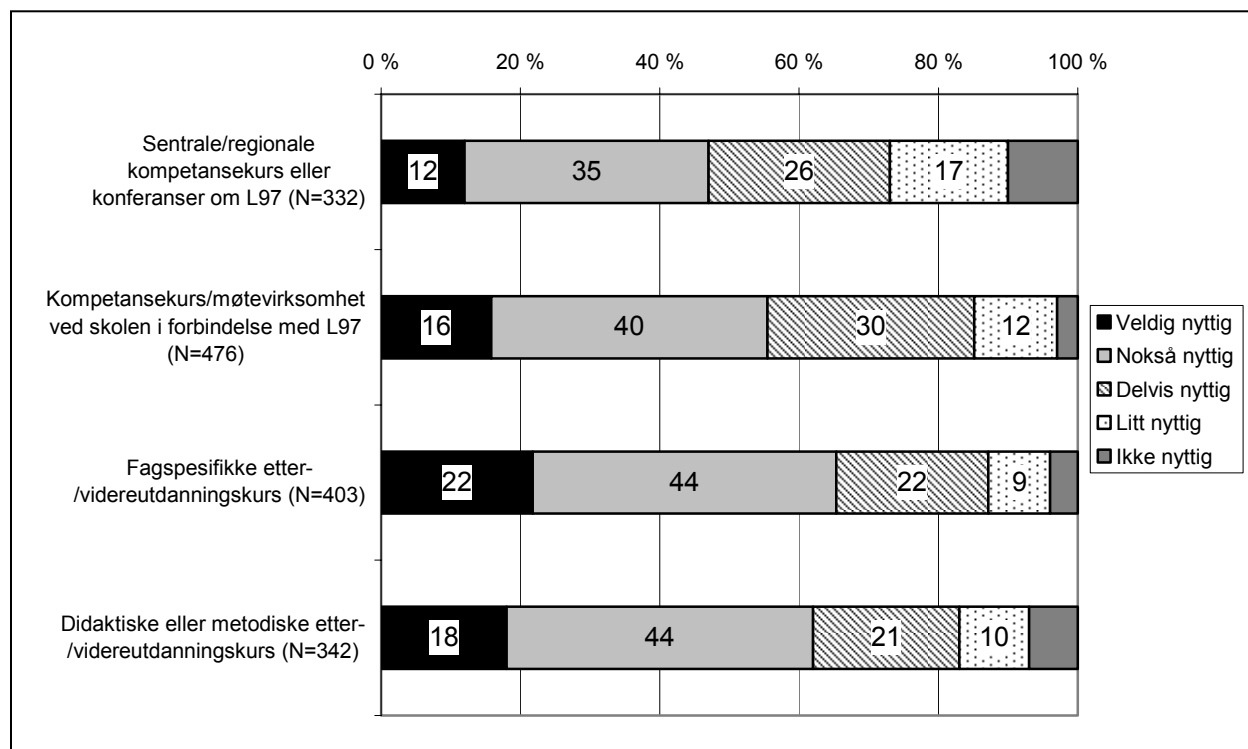
Mens det ble satset mest på sentrale/regionale kompetansekurs eller konferanser om L97, er det altså de fagspesifikke kursene de fleste lærerne har ønsket å delta på. Dette tyder på at fagspesifikke tema kan være det som lærerne erfaringsmessig har funnet det enklest å tilkoble og rekonstruere som relevante aktualiseringer i henhold til sin undervisningspraksis.

Kompetansekurs eller møtevirksomhet ved skolen er det tiltaket som flest lærere svarer at de har vært nødt til å delta på.

Det neste spørsmålet viser hvilke av disse kompetanseutviklingstiltakene lærerne oppgir å ha hatt mest nytte av (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 36):

- *Dersom du benyttet deg av noen av disse mulighetene, vurder hvilken nytte dette tilbudet har hatt for din planlegging/undervisning i henhold til L97?*

Svaralternativene fremkommer av figur 6.7.



Figur 6.7: Lærernes prosentvise vurdering av nytten av de ulike kompetanseutviklingstiltak.

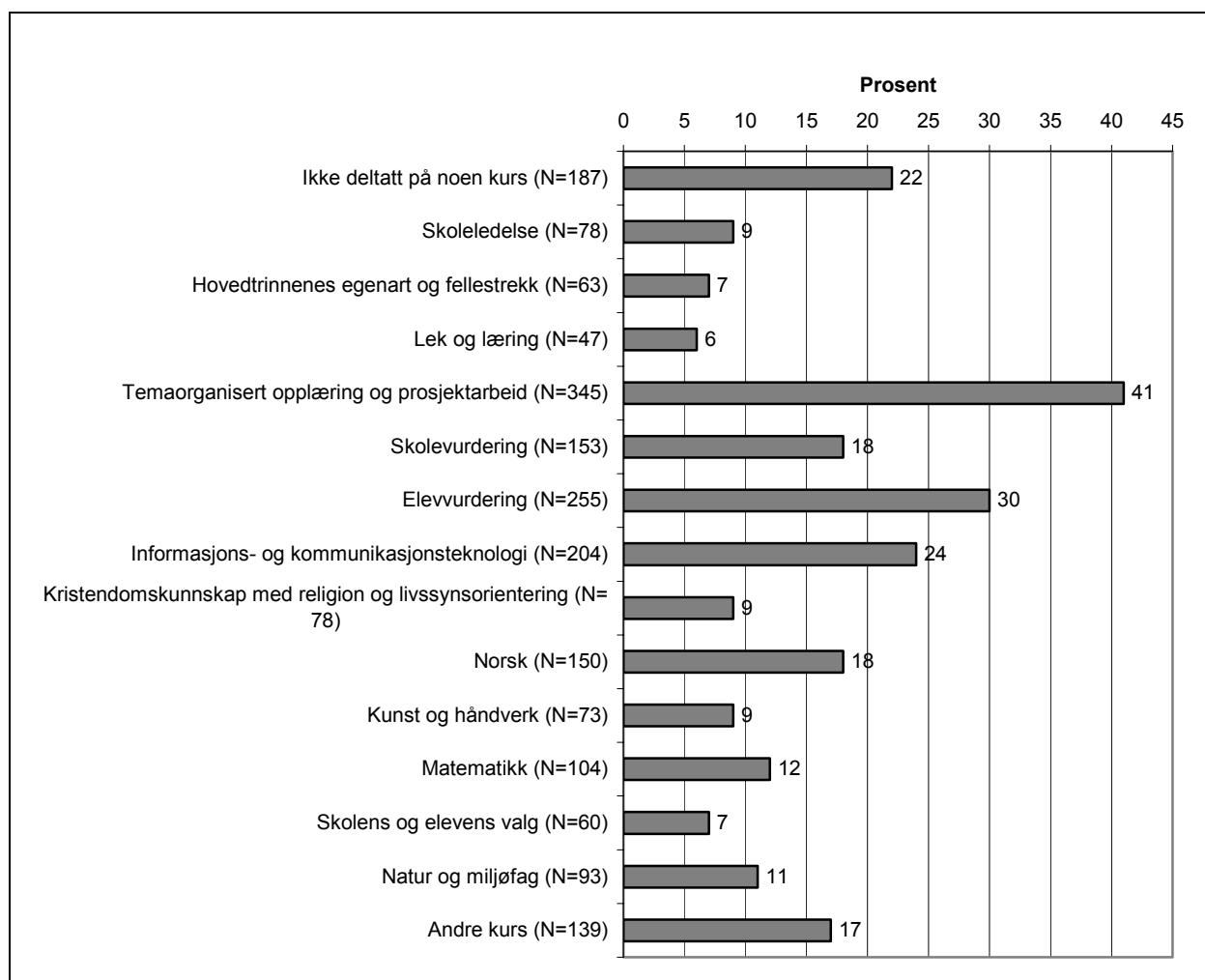
Resultatene i figur 6.7 bekrefter antagelsen om at de fagspesifikke kursene ikke bare har vært de mest ettertraktede, men også de som den største andelen mener har vært til mest nytte for deres undervisningsarbeid. Nesten 70 prosent svarer at de fagspesifikke kursene har vært veldig eller nokså nyttige. Den nest største andelen finner de didaktiske eller metodiske kursene mest nyttige. Dette kan være kurs om tema og prosjektarbeid, tverrfaglig undervisning, IKT som verktøy i undervisningen og lignende. Det tiltaket flest *måtte* delta i, det vil si kurs eller møtevirkosomhet ved skolene, er det enda færre, i underkant av 60 prosent, som har funnet veldig eller nokså nyttig. Dette tyder på at det er et lite misforhold mellom tilbud og etterspørsel i kompetanseutviklingstiltak, og at lærerne har behov for og ser mest nytte av den fagspesifikke kompetanseutviklingen. Vel og merke viser resultatene at lærerne stort sett er

fornøyd med utbyttet av kompetanseutviklingstilbudene, bare en liten andel svarer at de har hatt lite utbytte av deltakelsen i disse tilbudene.

Dette kan forklares med at lærerne tradisjonelt har hatt stor frihet i å fylle den rammen som koordineres av læreplanen som program. Lærerne må selv beslutte sitt beslutningsgrunnlag ut i fra de problemstillinger som aktualiseres gjennom den mer generelle praktisk-pedagogiske diskurs som gjerne utspiller seg i lærerkollegiet, i skolens utviklingsarbeid og i skolens og lærernes planleggingsarbeid, samt ut i fra de problemstillinger som aktualiseres ut i fra de enkelte læreres undervisningshorisont, der meningshorisontene vil aktualiseres på bakgrunn av kommunikasjonen mellom lærer og elever. Beslutningsrammene har derfor gjerne vært koordinert ut i fra ordensdimensjoner, slik som de overordnede målsettinger og innhold, mens det har vært opp til lærerne å aktualisere dette metodisk, i henhold til programmatisk henvisninger og de henvisninger som fremkommer gjennom undervisningens utvalg, slik de aktualiseres i henhold til de spesifikke elevenes forutsetninger, ønsker og behov. Det er derfor ikke overraskende at lærerne finner det enklest å rekonstruere de faglige aktualiseringsmuligheter i henhold til den praktisk-pedagogiske diskurs.

Lærerne ble bedt om å spesifisere hvilke områder eller fag som er dekket gjennom de kompetansekursene de har deltatt i (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 31):

- *Hvilke områder/fag er dekket gjennom de kompetansekurs du har deltatt på i forbindelse med innføringen av L97? (Sett om nødvendig flere kryss).*



Figur 6.8: Lærerutvalgets prosentvise deltakelse på kompetansekurs innen ulike områder/fag (Bachmann m.fl. 2004: 134, figur 7.3)

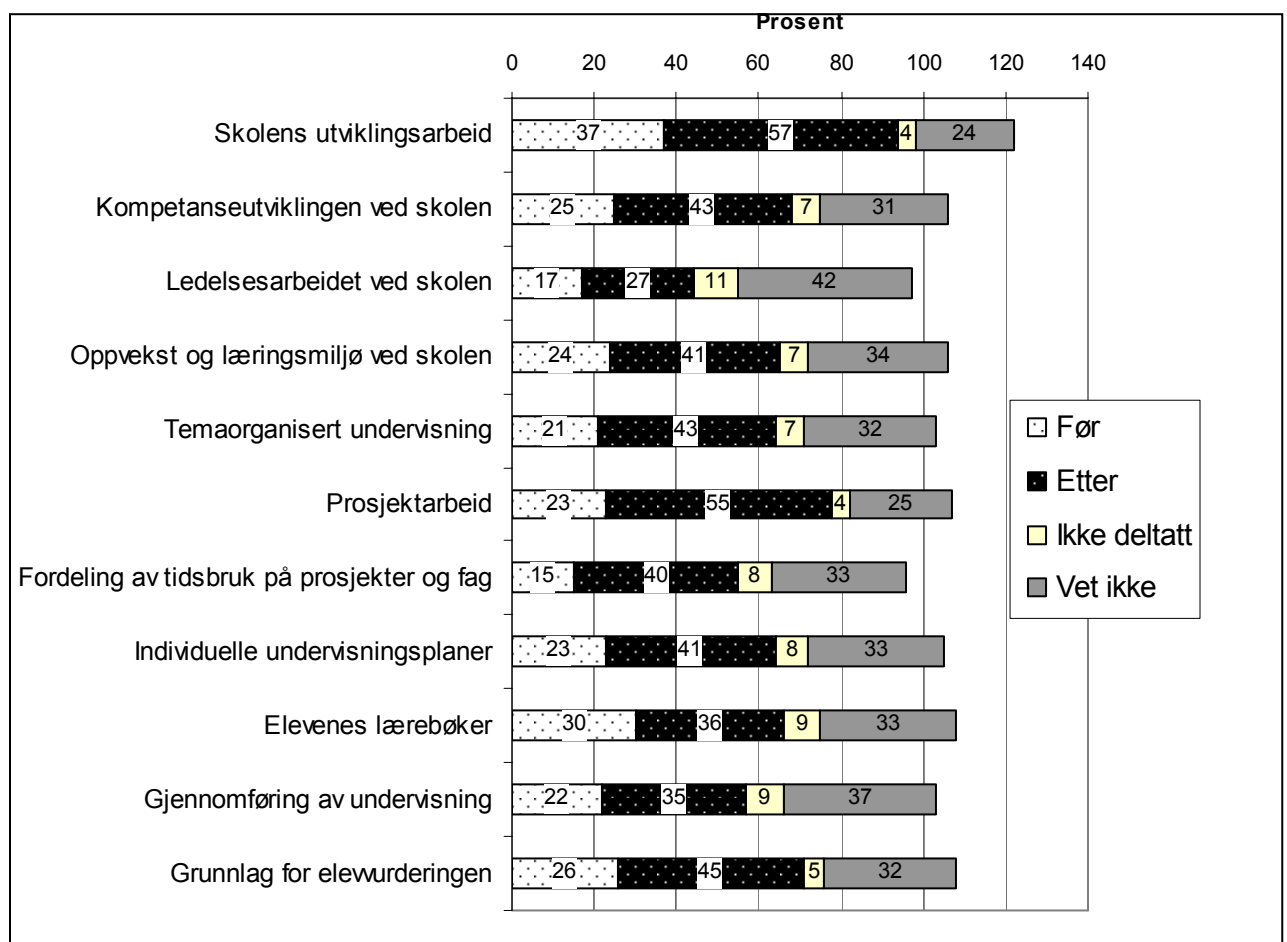
Med tanke på satsningen på kompetanseheving som formidling av L97, er det overraskende at så mange som 1 av 5 lærere svarer at de ikke har deltatt på noen kompetansekurs. Dette er overraskende med tanke på at lærerne var pålagt å delta i slike kurs eller kompetansehevende tiltak, og med tanke på betydningen av slike kurs for å knytte skoleorganisasjonens beslutningsgrunnlag sammen gjennom henvisning og rekonstruksjon av læreplanen som program.

Av de som har deltatt på kurs, er det flest som svarer at de har deltatt på kurs om tema og prosjektarbeid, nest flest på kurs om elevvurdering. Deretter har en del deltatt i kurs om IKT, skolevurdering og norsk. Resultatene viser at tema og prosjektarbeid har vært et satsningsområde både på det programmatisk nivå, og på det skolepraktiske nivå. Selv om skoleledelse her har lav prosentverdi, gir dette seg naturlig ut i fra at andelen skoleledere i utvalget nødvendigvis er lavt. Resultatene viser derfor at også skoleledelse har vært et

satsningsområde i form av deltakelse, både på det programmatisk og det skolepraktiske nivået. Det samme gjelder elevvurdering. Det er imidlertid noe ulik satsning på skolevurdering på de to nivåene. Mens dette var en av de kommunikasjonskanalene som flest hadde vært med og organisert, er deltakelsen på denne satsningen langt lavere på det skolepraktiske nivå.

Når det gjelder evalueringstiltak, ble lærerne bedt om å redegjøre for skolens vurderingsarbeid før og etter L97 (Se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 41):

- *Hvilke områder har vært gjenstand for skolens egen vurdering før og etter L97? (Sett om nødvendig to kryss ved hvert alternativ).*

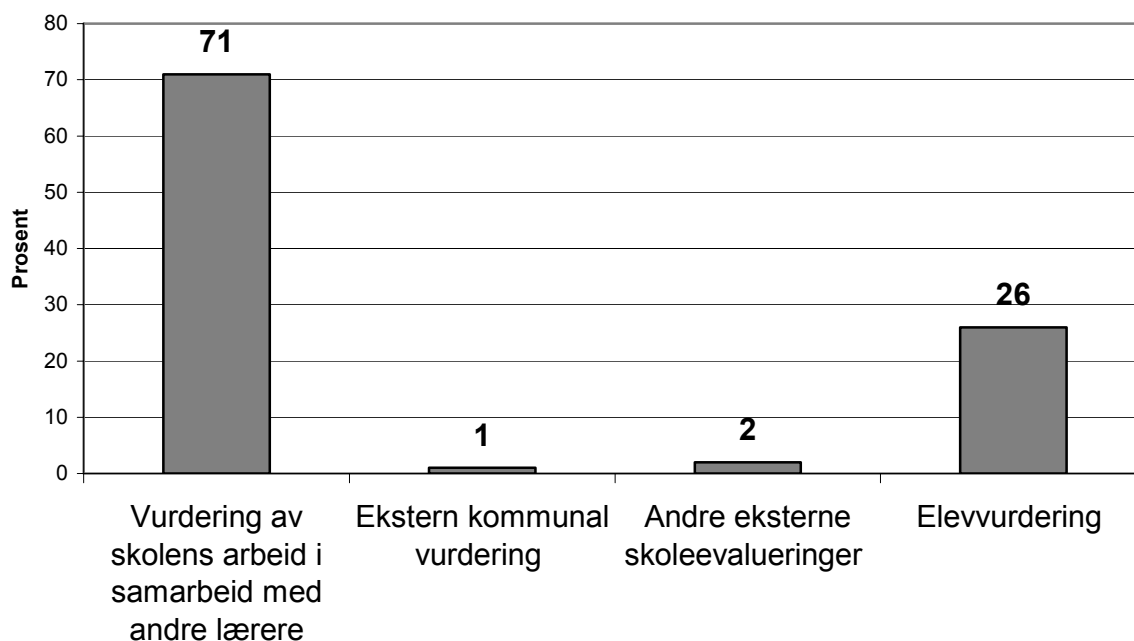


Figur 6.9: Lærerutvalgets prosentvise svarfordeling når det gjelder hvilke områder som har vært gjenstand for skolens egen vurdering før og etter L97. N=836. (Bachmann m.fl. 2004: 146, figur 7.9).

I følge lærernes svarfordeling har *skolens utviklingsarbeid* vært det mest utbredte område for vurdering både før og etter L97. Til tross for at dette var det mest utbredte området for skolens vurderingsarbeid også før L97, har det likevel skjedd store endringer i satsning, det er mer enn dobbelt så mange som svarer at dette har vært gjenstand for vurdering etter L97. *Grunnlaget for elevvurdering* er også et område mange svarer har vært gjenstand for skolens vurdering etter L97, også her er endringen stor, det er nesten dobbelt så mange som svarer at de har drevet med dette etter L97 sammenliknet med før L97.

Derneft er det også en stor endring i satsningen på vurdering av kompetanseutviklingen ved skolen, temaorganisert undervisning, oppvekst og læringsmiljø ved skolen, individuelle undervisningsplaner og ikke minst på fordeling av tidsbruk på prosjekter og fag. *Resultatene tyder på at det har skjedd en stor satsning på skolens vurderingsarbeid i forhold til en rekke områder av skolens virksomhet i forbindelse med Reform 97*. Samtidig må det tas forbehold om resultatene, det er blant annet en betydelig andel som ikke vet hva som har vært vurdert ved skolen. Dessuten kan det være vanskelig å huske hva det er drevet med av vurderingsarbeid tidligere. Det sentrale her er imidlertid at resultatene reflekterer en opplevelse av endring i satsningen på vurderingsarbeidet, og at det nettopp er denne opplevelsen av endring eller situasjonen som er sentral.

Lærerutvalget ble videre bedt om å vurdere hvilke evalueringsformer som har vært til mest nytte for dem. Hvilke vurderingsformer de skulle vurdere nytten av fremkommer av figur 6.10. (Se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 43):



Figur 6.10: Prosentandel av lærerutvalget som anser de følgende evalueringstiltak som mest nyttig for deres arbeid. N=646. (Bachmann m.fl. 2004: 144, figur 7.8).

Lærernes svarfordeling viser at de langt fleste har funnet *skolebasert evaluering* som den nyttigste evalueringsformen, mens langt færre har funnet *elevvurderingen* som mest nyttig. Nesten ingen svarer at de eksterne evalueringene har vært til mest nytte. Resultatet viser at det programmatisk nivåets satsning på skolebaserte tiltak, der tiltaket i seg selv flettes inn i lærernes praktisk-pedagogiske diskurs, også har vært oppfattet som mest nyttig og dermed som den evalueringsskanaliseringen som lærerne har funnet mest tilkoblingsdyktig i henhold til deres undervisningspraksis.

### **6.5 Forholdet mellom implementeringstilbud og deltakelse/nytte**

De aller fleste respondentene i implementeringsutvalget oppgir å ha arbeidet mest med sentrale/regionale kurs eller konferanser om L97. Lærerne oppgir imidlertid minst deltakelse på dette satsningsområdet. Samtidig er det dette satsningsområdet innen kompetanseutvikling som flest lærere anser som unyttig. De fagspesifikke kompetanseutviklingstilbudene er mest etterspurt og ansett som mest nyttig blant lærerne. Resultatene innebærer at de områdene lærerne anser som mest tilkoblingsmulig som beslutningsgrunnlag for deres aktuelle og mulige problemstillinger, ikke har blitt utnyttet som kommunikasjonskanal på et programmatisk nivå.

Det er derimot godt samsvar mellom hvilke områder/fag implementeringsutvalget oppgir å ha jobbet med og innenfor hvilke områder eller fag lærerne oppgir at de har deltatt i kompetanseutviklingstilbud. Det er også godt samsvar mellom de områdene som har vært gjenstand for implementeringsutvalgets evalueringsarbeid og de områdene som i følge lærerne har vært gjenstand for skolens vurderingsarbeid. På begge nivåene blir satsningen først og fremst lagt på vurdering av skolens utviklingsarbeid, kompetanseutvikling av lærere og temaorganisert undervisning. Mens det blant implementeringsutvalget er satset minst på vurdering av lærebøker, er dette et område som har blitt evaluert i skolen både før og etter L97 av en nokså stor andel av lærerne. I følge lærerutvalget har skolen i det hele tatt satset på vurdering av en rekke områder av egen virksomhet i forbindelse med L97. Skolebaserte evalueringsformer har med andre ord vært et sentralt beslutningsgrunnlag for skolepraksis.

Dette resultatet styrkes ved at det er samsvar mellom implementeringsutvalgets satsning på skolebaserte evalueringsformer og hvilke evalueringsformer den største andelen av lærere har funnet nyttig. De aller fleste lærerne oppgir den skolebaserte evalueringen som mest nyttig, deretter har en viss andel funnet elevvurdering som mest nyttig. Dette er igjen i samsvar med implementeringsutvalgets forventninger om at evaluering først og fremst bidrar til skoleutvikling, dernest til forbedring av elevveiledning. Skolebaserte evalueringsformer ser med andre ord ut til ikke bare ut til å utgjøre en sentral del av den praktisk-pedagogiske diskursens beslutningsgrunnlag, det ser også ut til å være en kommunikasjonskanal som ser ut til å være tilkoblingsmulig til den praktisk-pedagogiske diskurs som aktualiseres på det skolepraktiske nivået.

## **6.6 Oppsummering**

- KUF fikk ansvar for å medvirke til planlegging, utvikling av hjelpemidler og økonomi i sammenheng med innføringen av L97. I den forbindelse utarbeidet KUF kompetanseutviklingsplanen, som først og fremst skulle danne utgangspunktet for virksomhetsplanene utarbeidet av Statens utdanningskontorer. Planen vektlegger følgende mål for kompetansetiltakene: gjøre seg kjent med læreplanen, utvikle faglig og fagdidaktisk kunnskap og forståelse, drøfte og vurdere konsekvensene av ny læreplan på egen arbeidsplass, delta i lokalt utviklingsarbeid, delta i kurs, nettverk og lignende, delta i veiledningsarbeid knyttet til egen praksis og utvikle kunnskaper og arbeidsformer i samarbeid med kollegaer.



- I tillegg til satsning på kompetanse-, ledelses- og vurderingstiltak, ble det satset stort på utskiftning eller revidering av alle grunnskolens lærebøker. Målet var at alle nye eller reviderte lærebøker skulle foreligge samtidig med innføringen av læreplanen på de bestemte trinn.
- Resultatene viser at både implementerings- og lærebokarbeidet i all hovedsak ble drevet av ”skolefolk”. En stor del, spesielt innen implementeringsutvalget, har allmennlærerutdanning. En stor del har dessuten lang undervisningserfaring fra grunnskolen, og over halvparten av lærebokutvalget var ansatt i grunnskolen både i 1997 og ved undersøkelsestidspunktet i 2002. I implementeringsutvalget var flest ansatt i kommuneadministrasjon ved de to tidspunktene, mens en litt lavere andel var ansatt i grunnskolen. De formidlingsansvarliges yrkes- og utdanningsbakgrunn tilsier at kommunikasjonskanalene har alle forutsetninger for å utarbeides på måter som kan finne tilkoblingsmuligheter i skolepraksis, og at kommunikasjonskanalene dermed kan bidra til at skolepraksis fikserer kontingens i forventningene til læreplanen som beslutningsgrunnlag. Dette krever selvsagt at kommunikasjonskanalenes aktualiseringer er basert på en rekonstruksjon av læreplanen som program. Resultater om dette presenteres i et senere kapittel.
- Når det gjelder kompetanseutviklingstiltak, har implementeringsutvalget først og fremst arbeidet med sentrale/regionale kompetansekurs eller konferanser og kompetansekurs/møtevirksomhet ved skolen, og temaene har først og fremst dreid seg om aktualisering av tema og prosjektarbeid, skoleledelse og skolevurdering. Disse områdene skal med andre ord formidles som sentrale beslutningspremisser for skolepraksis.
- Innen evalueringstiltak har evalueringsutvalget først og fremst arbeidet med skolebasert evaluering og til en viss grad ekstern kommunal skolevurdering. Arbeidet har først og fremst aktualisert skolens utviklingsarbeid, kompetanseutvikling av lærere og skoleledelse.
- Samtidig som de ansvarlige for evalueringsarbeid viser en klar prioritering mot evaluering som skolebaserte utviklingstiltak i sitt implementeringsarbeid, er det også nettopp i forhold til skoleutvikling at de evalueringsansvarlige knytter de største forventningene til evalueringstiltakenes mulighet for å tilkoble seg skolens praksis og fikserer kontingens i henhold til lærernes beslutninger.

- Bort sett fra når det gjelder implementeringsutvalgets satsning på sentrale/regionale kurs eller konferanser om L97, som går noe i mot resultatene om lærerutvalgets lave deltakelse på og lave nytteverdi av denne formen for kompetanseutviklingstiltak, der lærerne i stedet viser størst ønske om og nytte av de fagspesifikke kursene, så tyder resultatene ellers på at det er et bra samsvar mellom hva det er satsset på av evaluering- og kompetanseutviklingstiltak og hva lærerne oppgir av deltakelse og utbytte.
- *Både implementeringsutvalgets satsning og lærernes behov og utbytte ligger først og fremst på de skolenære tiltak, der skoleutvikling, skolebasert evaluering, tema og prosjektarbeid, fagspesifikke kurs og elevvurdering er sentrale satsningsområder. De virkelige skolenære kommunikasjonskanalene kan beskrives som de kanalene som knytter seg mest mulig direkte inn i lærernes diskurs. Ikke bare ved å kunne rekonstrueres i de ordens og rekkefølgedimensjoner som aktualiseres gjennom de skolepraktiske kompetanse- og utviklingstiltak, men også ved å berøre utvalgshorizonten i disse skolepraktiske diskurser, som kan beskrives i former som kollegaveiledning og annet samarbeid eller diskusjon mellom lærerne. Resultatene beskriver at det i en reformsatsning kan være størst mulighet for å skape en tilkoblingsmulig kommunikasjon mellom et programmatisk nivå og et skolepraktisk nivå, der kommunikasjonskanalene knytter seg direkte inn i dannelsesdiskursen på det skolepraktiske nivå, ved å inngå i skolebaserte tiltak, som for eksempel ved å delta i kollegabaserte vurderingsformer og andre samarbeidsformer eller diskusjoner kolleger i mellom. På denne måten kan kommunikasjonskanalene rekonstruere og aktualisere læreplanen som beslutningsprogram, ikke bare i henhold til saklige og tidsmessige dimensjoner, men også direkte i forhold til de sosiale dimensjoner. Kommunikasjonskanalene kan imidlertid ikke styre kommunikasjonen mellom kolleger, men kan bidra til at programmatisk problemstillinger aktualiseres og rekonstrueres innenfor denne praktisk-pedagogiske diskurs. Hvorvidt denne diskursen finner tilkoblingsmuligheter i forhold til undervisningen, og således kan rekonstrueres innenfor undervisningens grenser, er imidlertid et annet tema som diskuteres i forhold til kommunikasjonstiltakenes nytte og endringsmuligheter i skolepraksis, i kapittel 9 og 10.*

## Kapittel 7.

### Idealer og forventninger i implementerings- og undervisningsarbeid

Dette kapitlet omhandler hvilke idealer som er betydningsfulle for lærere i deres undervisningsarbeid, for lærebokutviklere i deres lærebokarbeid og for implementeringsansvarlige i deres kompetanse- og evalueringsarbeid. Hvilke henvisninger er med på å danne grunnlaget for de beslutninger som tas i arbeidet med kommunikasjonskanalene? Det omhandler også hvilke forventninger disse gruppene har til læreplanen, det vil si hva de forventer å kunne finne av retningslinjer eller anbefalinger for deres arbeid i læreplanen. I hvilken grad forventer gruppene på de ulike nivåene å kunne forholde seg til læreplanen som program, og hvor tett forventer de at læreplanen skal kondensere beslutningsgrunnlaget?

L97 ble innledningsvis beskrevet som et dokument som både kan karakteriseres som autoriserende og innholdsbeskrivende og som politisk normerende (Gundem 1998: 115-121; Imsen 1999: 170, 176). Den er imidlertid uten standardiserende krav og dermed heller ikke målbærende for et sentralt evalueringssystem (Sivesind, Bachmann og Afsar 2003: 60). Læreplanen må likevel karakteriseres som langt mer omfangsrik enn tidligere læreplaner, med et bakenforliggende politisk ønske om en sterkere styring, både direkte fra lovverket og fra de politiske og folkevalgte myndigheter direkte til det som skjer i skolen (Gundem 1997a: 95). Sammenliknet med tidligere fagplaner er L97s fagplaner derfor preget av større detaljeringsgrad, både med hensyn til organisering, innholdsbeskrivelser og metodiske henvisninger (Bachmann og Hohn 1999: 152).

Resultatene i dette kapitlet skal reflektere hvorvidt personer med implementeringsansvar, involverte i lærebokutvikling og lærere faktisk forventer en styrende læreplan, eller om de tvert i mot forventer en læreplan som tilbyr stor profesjonell handlingsfrihet. Spørsmålet dreier seg med andre ord om hvor mye kontingens det forventes at læreplanen skal fikse og på denne måten innskrenke valgmuligheter i beslutninger. Det er teoretisk grunn til å anta at det vil være forskjeller mellom gruppene i forhold til hvordan de beskriver sine idealer og

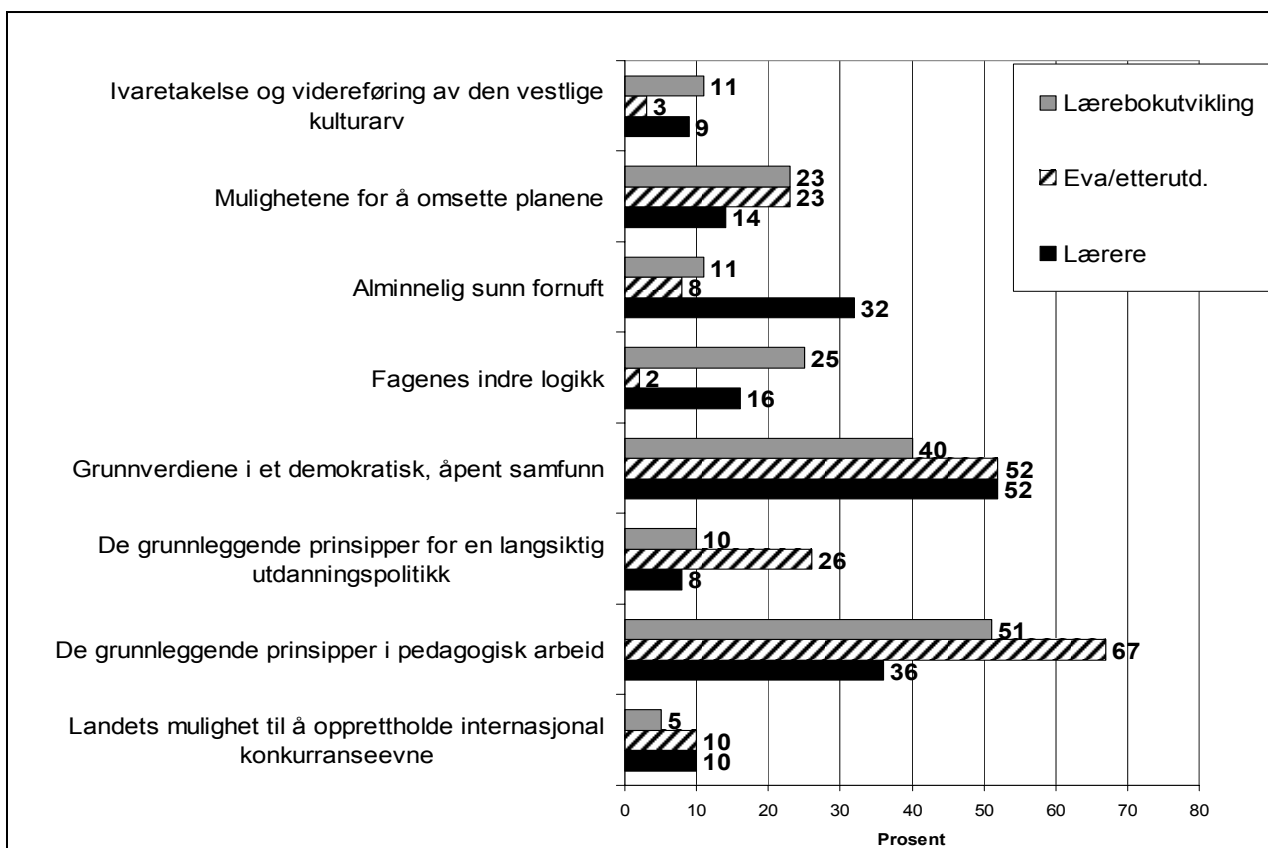
forventninger (jamfør Hopmann og Künzli 1994). Gruppene innehar ulike oppgaver og deltar i ulike diskursive prosesser med ulike mål og tradisjoner. Henvisningshorisonten vil således variere ut i fra roller og oppgaver. Det er derfor interessant å empirisk kunne belyse hvordan de ulike gruppene, i henholdsvis programmatisk formidlingsarbeid og praktisk-pedagogisk undervisningsarbeid, selv ser på sine oppgaver og velger sine idealer og perspektiver når de skal ta beslutninger i henhold til deres arbeidsoppgaver.

### **7.1 Idealer i programmatisk og skolepraktiske diskurser.**

Gjennom følgende spørsmål ble respondentene bedt om å vurdere hvilke idealer som leder dem i deres respektive arbeid, enten det er implementeringsarbeid, lærebokarbeid eller undervisningsarbeid (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 51):

- *Hvilke idealer var de viktigste i avgjørelser som gjaldt implementeringen av L97? (Velg de to viktigste idealene)*
- *Hvilke idealer var de viktigste i avgjørelser som ble tatt i lærebokarbeidet? (Velg de to viktigste idealene)*
- *Hvilke idealer er viktige for deg i dine undervisningsforberedelser? (Velg de to viktigste idealene)*

Spørsmålene består av et sett variabler som er identiske for de tre utvalgene. Variabelsettet fremgår av figur 7.1.



Figur 7.1: Lærerutvalgets, implementeringsutvalgets og lærebokutvalgets prosentvise svarfordeling når det gjelder hvilke idealer som var viktige i gruppens respektive arbeid, det vil si undervisningsarbeid, implementeringsarbeid og lærebokarbeid (Bachmann m.fl. 2004: 76, figur 5.2).

Resultatene i figur 7.1 viser først og fremst en sentring om to idealer for alle tre respondentgruppene. Innen både lærebok- og implementeringsutvalget er det størst andel, henholdsvis 51 og 67 prosent, som har plassert *de grunnleggende prinsipper i pedagogisk arbeid* som et viktig ideal i deres respektive arbeid. Den nest største prosentandelen innen disse to utvalgene, henholdsvis 40 og 52 prosent, har satt *grunnverdiene i et demokratisk, åpent samfunn* som et viktig ideal. I lærerutvalget er det også disse to idealene som av flest anses som viktigst, men den største andelen, 52 prosent, plasserer grunnverdiene i et demokratisk, åpent samfunn som et viktig ideal, mens den nest største andelen, 36 prosent, plasserer de grunnleggende prinsipper i pedagogisk arbeid som viktig.

Denne svarfordelingen viser at idealer og beslutninger innen både et programmatisk nivå, i form av idealer i implementerings- og lærebokarbeid, og på et skolepraktisk nivå, i form av idealer i lærernes undervisningsarbeid, først og fremst er rettet mot de samme forhold og verdier, det vil si mot pedagogiske og didaktiske prinsipper og mot mer generelle

samfunnsmessige mål. I den skolepraktiske diskurs vil demokratiske verdier kunne vise seg som elevenes like rett til deltakelse i undervisningens aktiviteter, medbestemmelse og solidaritet, verdier som ikke bare nedfeller seg i samfunnet for øvrig, men som også har lang tradisjon innen pedagogiske, didaktiske og dannelsesorienterte tema og problemstillinger.

Det er imidlertid interessant at en større andel av implementeringsutvalget og lærebokutvalget anser de grunnleggende prinsipper i pedagogisk arbeid som viktigere enn lærerutvalget. Den største forskjellen mellom gruppene ligger imidlertid på den neste prioriteringen, det som på hver av gruppene får den tredje største oppslutningen som et viktig ideal. Hvert av disse prioriterte idealer er representativt for det som er typisk for hvert nivå's nedarvede selvrefererende tematiseringer, avgrenset ut i fra diskursens oppgave og funksjon. I implementeringsutvalget er det 26 prosent som anser *politiske målsettinger* som et viktig ideal, i form av å ivareta de grunnleggende prinsipper for en langsiktig utdanningspolitikk. I lærebokutvalget er det 25 prosent som anser *faget som et viktig kriterium* i seg selv, i form av fagenes indre logikk. I lærerutvalget er det 32 prosent som anser *alminnelig sunn fornuft* som et viktig prinsipp for planleggingsarbeidet.

Selv om de tre gruppene er nokså ensartet i sine vurderinger av hvilke idealer som styrer dem i deres arbeid, så tyder dette på at det er enkelte forskjeller i prioriteringene som gjenspeiler hver av gruppenes særegne oppgave. Implementeringsutvalget er noe mer *politisk orientert*, lærebokutvalget er noe mer *faglig orientert* (implementeringsutvalget er derimot oppsiktsvekkende lite faglig orientert, noe som kan ha sammenheng med at kompetanseheving blant lærere har vært lite faglig rettet, og mer generelt metodisk rettet), mens lærerutvalget er mer *praktisk orientert* mot sunn fornuft i deres samhandling med elever. Resultatene samsvarer med de teoretiske differensieringene mellom utvalgene som tilhørende ulike nivåer med hver sine internt oppbygde henvisningshorisonter. Først svarer alle nivåene det som det er forventet at de svarer, og som utgjør en koordinerende ramme for de videre mer konkrete beslutninger på de ulike nivåene. Det programmatisk nivået knytter seg nærmere en politisk og programmatisk diskurs, avgrenset ut i fra denne diskursens tradisjoner. Resultatene viser også hvordan hver enkelt kommunikasjonskanal bygger på sine tradisjoner, der for eksempel en læreboktradisjon er mer faglig orientert enn en kompetanse/etterutdanningstradisjon, som i større grad avgrenser seg som en implementeringsinstans for læreplanen, og dermed noe mer politisk orientert. Det skolepraktiske nivået henviser til den praktiske diskurs, undervisningskommunikasjonens

forløp som verken kan planlegges i form av å kontrolleres eller forutsies, og som derfor best kan ty til sunn fornuft i samhandlingen mellom elevene.

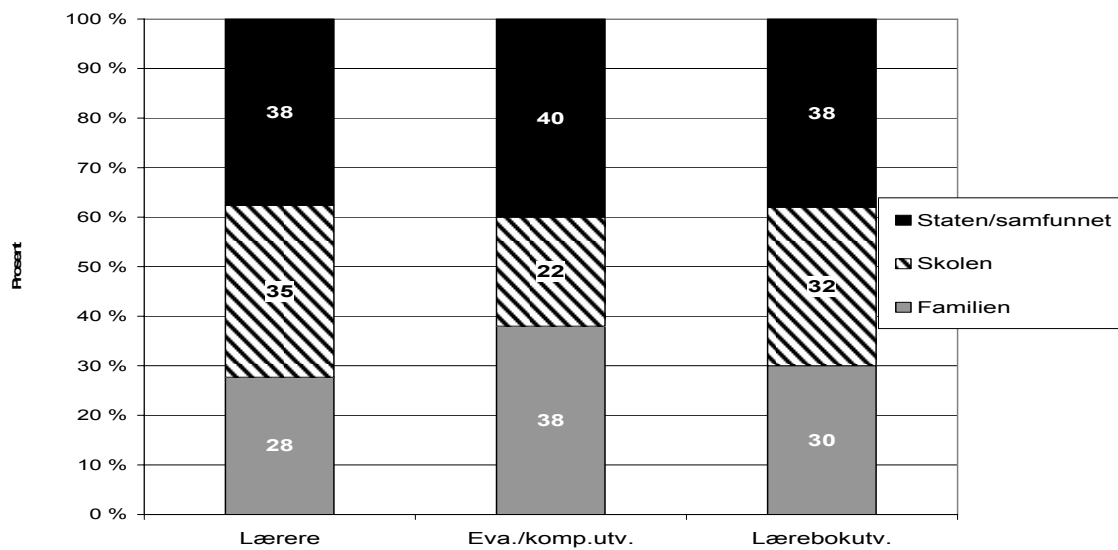
At muligheten for å omsette/iverksette planene blir såpass lavt prioritert av alle gruppene, viser at de ansvarlige for kommunikasjonskanalene ikke først og fremst er opptatt av læreplanen som program, men å beslutte ut i fra den konkrete arv de er en del av, enten det er i form av kompetanseutvikling, evaluering eller lærebokutvikling. I henhold til teorien viser disse resultatene samlet sett at diskursene på hvert nivå avgrenser seg til å beslutte i henhold til egne oppgaver og funksjon, der læreplanen og andre temaer, som læreplan, undervisning og læring rekonstrueres ut i fra denne diskursens aktualiteter. Hvilken mulighet dette gir de andre gruppene til å forholde seg til disse beslutningene er av underordnet verdi. Aktørene beslutter først og fremst i henhold til egne forutsetninger og behov.

## **7.2 Forventninger til læreplanen som program**

Gjennom følgende spørsmål ble respondentene i lærerutvalget, implementeringsutvalget og lærebokutvalget bedt om å vurdere hvem som skal bestemme over fremtidens utdanning (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 53):

- *Hvem skal i fremtiden primært bestemme hvordan barna skal oppdras i skolen? (Sett bare ett kryss).*

Respondentene kunne velge mellom svaralternativene familien, skolen eller staten/samfunnet.



*Figur 7.2: Lærerutvalgets, implementeringsutvalgets og lærebokutvalgets prosentvise svarfordeling på spørsmålet om hvem som primært skal bestemme hvordan barna skal oppdras i skolen. Lærerutvalget N=743, Implementeringsutvalget N=393, Lærebokutvalget N=210.*

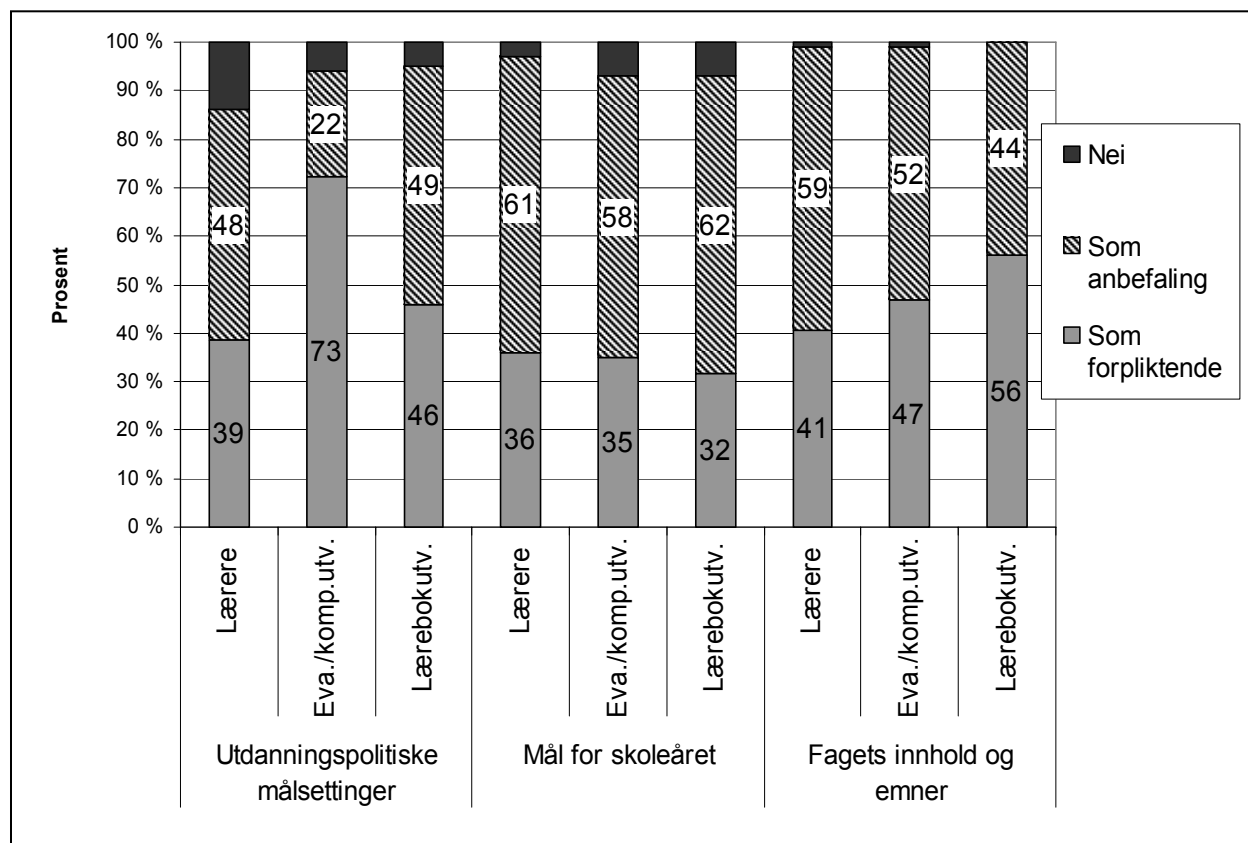
Figur 7.2 viser at den største andelen av både lærerutvalget, implementeringsutvalget og lærebokutvalget svarer at det er *staten/samfunnet* som primært skal bestemme hvordan barna skal oppdras i skolen. Gruppene henviser til det mandat de er gitt til å iverksette de politisk og offentlig bestemte planer for utdanningen. Det er imidlertid ingen ensidig vekt på at staten/samfunnet primært skal bestemme. Blant lærerne er det en nesten like stor andel som mener at skolen skal bestemme, samt en stor andel som mener at familien skal bestemme. Blant implementeringsutvalget er det en nesten like stor andel som mener at familien primært skal bestemme, mens i lærebokarbeidet er det en nokså jevn fordeling mellom de tre instansene. Selv om alle er henviser til at beslutningsgrunnlaget altså først og fremst skal besluttes ut i fra de rammer det demokratiske samfunnet legger, er fordelingen av svarene i alle utvalgene beskrivende for at disse rammene først kan fylles og besluttes av og i de ulike diskurser i skoleorganisasjonen.

Gjennom følgende spørsmål ble respondentene i lærer-, implementerings- og lærebokutvalget bedt om å vurdere sine forventninger til læreplanen (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 46):



- *Hva er din grunnleggende forventning til en læreplan? Nedenfor nevner vi bestemte læreplandeler. Bør disse være med i læreplanen? Velg ett svaralternativ for hvert spørsmål.*

Svaralternativene var: *Ja, som forpliktende, Ja som anbefaling og Nei.* De ulike delene av læreplanen som respondentene skulle vurdere presenteres i fire figurer. Den første figuren omhandler skolens overordnede målsettinger og innhold.



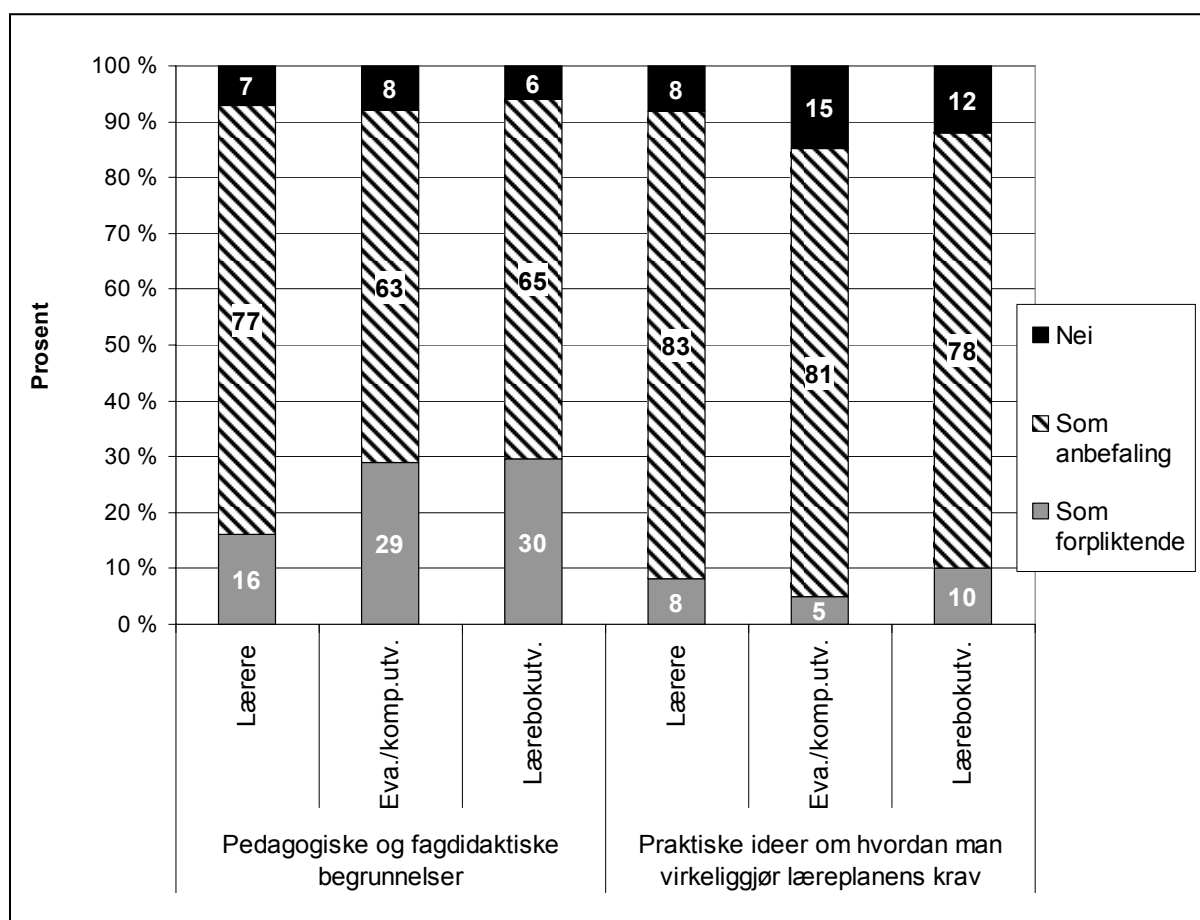
*Figur 7.3: Lærerutvalgets, implementeringsutvalgets og lærebokutvalgets prosentvise svarfordeling på spørsmålet om de omtalte delene av læreplanen enten skal være forpliktende, anbefalende eller ikke til stedet i det hele tatt (Bachmann m.fl. 2004: 79, figur 5.3).*

Figur 7.3 viser i hvilken grad lærerutvalget, implementeringsutvalget og lærebokutvalget ønsker en læreplan som inneholder retningslinjer angående utdanningens mål og innhold. Som vi ser i figuren er det bare en svært liten andel som mener at læreplanen *ikke* skal inneholde retningslinjer for mål og innhold i utdannelsen.

Rundt 40 prosent av lærerutvalget ønsker en læreplan med forpliktende utdanningspolitiske målsettinger, forpliktende mål for skoleåret og forpliktende innhold og emner i fagene. Mellom 50 og 60 prosent ønsker at de samme områdene skal være retningsgivende.

Som ved spørsmålet om idealer i arbeidet, ser vi også her den samme dreiningen i implementeringsutvalget mot utdanningspolitiske mål, mens lærebokutvalget også her dreier mer mot faglige hensyn. I overkant av 70 prosent av implementeringsutvalget mener læreplanen bør inneholde forpliktende utdanningspolitiske målsettinger, mens nesten 60 prosent av lærebokutvalget forventer en læreplan som gir forpliktende innholds- og emneangivelser for fagene. Når det gjelder mål for skoleåret plasserer de tre gruppene seg mer likt.

Alle disse tre spørsmålskategoriene, utdanningspolitiske målsettinger, mål for skoleåret og fagets innhold og emner, kan anses som forhold ved undervisningens orden. Resultatene viser at diskursene både på et programmatisk formidlingsnivå og et skolepraktisk nivå forventer å kunne avgrense og beslutte ut i fra læreplanen i henhold til undervisningens ordensdimensjon. Resultatene beskriver at læreplanen anses som et helt sentralt beslutningsprogram innen de ulike diskursene, og at læreplanen forventes å kunne rekonstrueres innen en saklig eller ordensmessig aktualisering. Resultatene beskriver også her de samme differanser mellom diskursene, der lærerne i større grad knytter sin diskurs opp i mot de undervisningspraktiske aktualiseringer, ved at de i høyere grad enn de andre utvalgene forventer at læreplanen skal være anbefalende i stedet for forpliktende. Både lærebokutvalget og spesielt implementeringsutvalget, er mer orientert mot programmatisk og politisk aktualiseringer ved å vektlegge læreplanens forpliktende forskrifter. Også her er det forskjeller i den lærebokorienterte diskurs og den kompetanse- og evalueringsorienterte diskurs. Mens implementeringsutvalget først og fremst er orienterte mot utdanningspolitiske målsettinger som forpliktende, så er lærebokutvalget orienterte mot fagets innhold og emner som forpliktende. I likhet med resultatene i forrige kapittel, og i den første figuren i dette kapitlet, viser lærebokdiskursen en henvisningshorisont hvor faglige problemstillinger først og fremst utgjør et beslutningsgrunnlag, mens den implementeringsdiskursen viser en henvisningshorisont hvor utdanningspolitiske problemstillinger først og fremst utgjør et beslutningsgrunnlag.

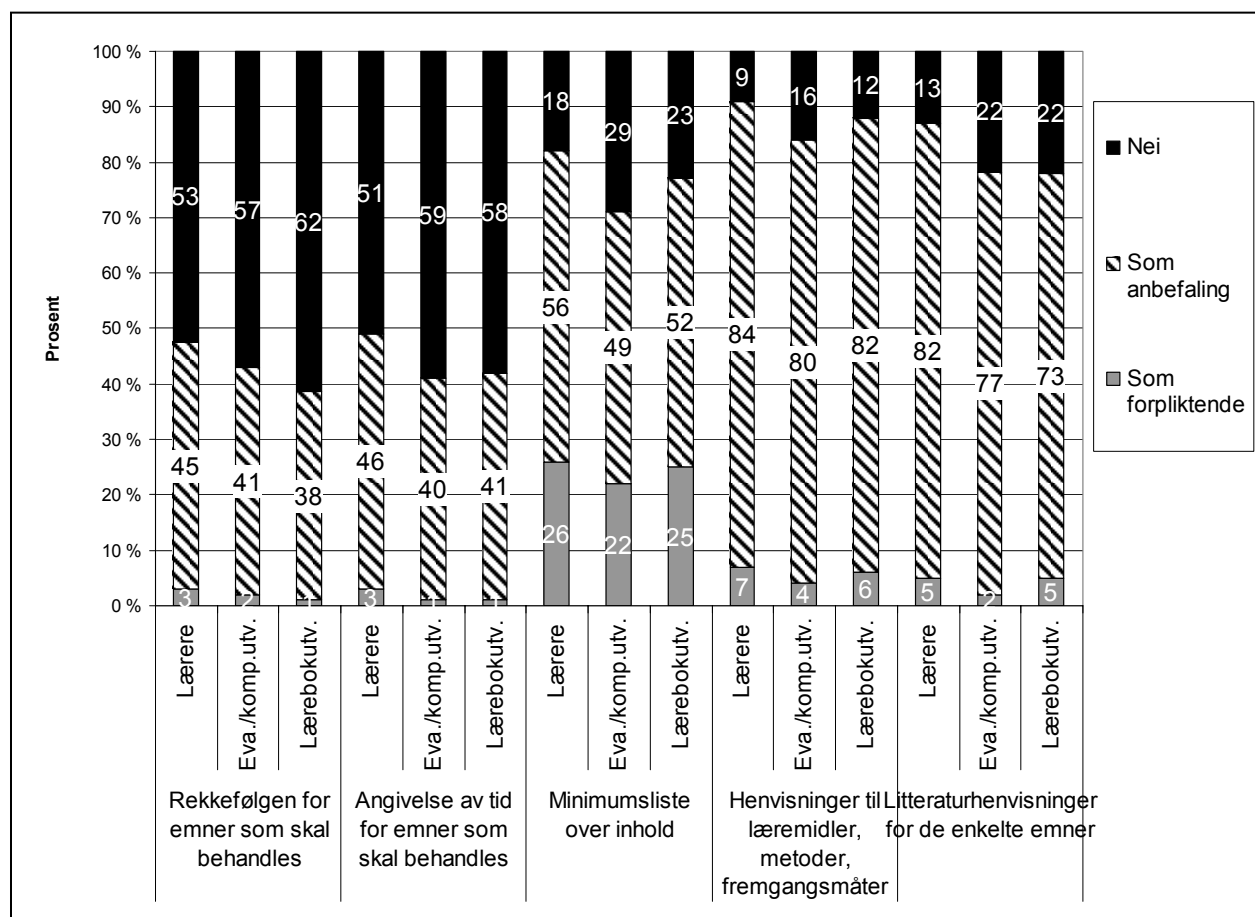


Figur 7.4: Lærerutvalgets, implementeringsutvalgets og lærebokutvalgets prosentvise svarfordeling på spørsmålet om de omtalte delene av læreplanen bør være forpliktende, anbefalende eller ikke til stedet i det hele tatt.

Figur 7.4 viser at alle utvalgene forventer at læreplanen skal kunne brukes som grunnlag for både pedagogiske og fagdidaktiske begrunnelser og praktiske ideer om hvordan en kan virkeliggjøre læreplanens krav. Når det gjelder forventninger til læreplanens pedagogiske og fagdidaktiske begrunnelser, er det omtrent dobbelt så stor andel av implementeringsutvalget og lærebokutvalget som forventer at dette skal være forpliktende sammenliknet med lærerutvalget. De aller fleste i lærerutvalget mener at dette skal være tilstede som anbefalende. Differansene mellom det skolepraktiske nivået og det programmatisk nivået knytter seg i likhet med i de foregående spørsmålene også her til en sterkere programmatisk styring av skolepraksis.

Når det gjelder praktiske ideer om hvordan læreplanen kan omsettes i praksis, er svarfordelingen lik i de tre utvalgene. De aller fleste svarer at de forventer at dette skal være med i læreplanen som anbefalende. Også her bekreftes en differanse mellom det

skolepraktiske og det programmatisk nivå, ved at det skolepraktiske nivået først og fremst beslutter ut i fra sin praktisk-pedagogiske arv, og således legger enda større forventninger til læreplanens grunnlag for praktiske ideer. Selv om forskjellen mellom nivåene i seg selv ikke er stor, er den sett i sammenheng med de omvendte forskjellene i de foregående spørsmålene, av større betydning.

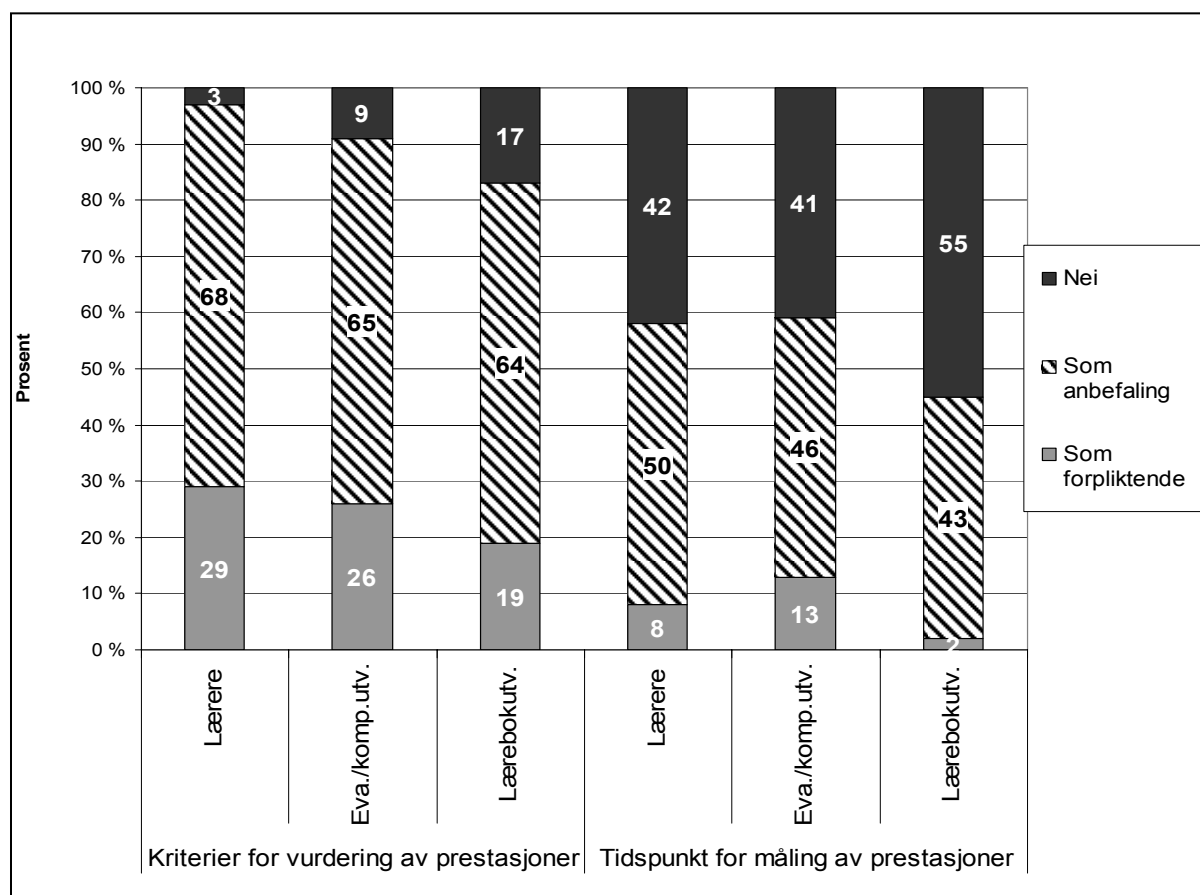


Figur 7.5: Lærerutvalgets, implementeringsutvalgets og lærebokutvalgets prosentvise svarfordeling på spørsmålet om de omtalte delene av læreplanen enten skal være forpliktende, anbefalende eller ikke til stedet i det hele tatt.

Selv om de fleste ønsker at læreplanen skal inneholde faglige innholds- og emneangivelser, så viser figur 7.5 at i overkant av halvparten av respondentene i alle utvalgene svarer at de ikke ønsker en læreplan som er innholdsspesifiserende i den grad at den angir rekkefølgen for emner som skal behandles eller tid for emner om skal behandles. Det er imidlertid interessant at i overkant av 40 prosent av respondentene i alle gruppene ønsker at læreplanen skal være retningsgivende på disse to områdene. Sammenliknet med retningslinjer som omhandler beslutningers ordensdimensjon i de foregående spørsmålene, viser disse svarene at det er bred enighet om at typiske retningslinjer vedrørende beslutningens rekkefølge eller progresjon, i

langt større grad bør være fullt og helt opp til lærernes planleggingsarbeid. Det er fortsatt vel og merke nesten halvparten av utvalgene som ønsker at læreplanen skal inneholde anbefalinger om dette.

Når de aller fleste i alle utvalgene samtidig ønsker en plan som inneholder retningslinjer både når det gjelder en minimumsliste over innhold, henvisninger til både læremidler, metoder og fremgangsmåter og litteraturhenvisninger for de enkelte emner, så er det klart at både lærere, implementeringsansvarlige og lærebokutviklere ønsker en omfattende og detaljert læreplan som er forpliktende når det gjelder de overordnede mål og innhold, og retningsgivende men detaljert når det gjelder nærmere spesifisering av innhold, metoder, litteratur og læremidler. Resultatene gjenspeiler et bredt behov for en læreplan som tilbyr et kondensert beslutningsgrunnlag, men hvor det er opp til læreren å tilpasse grunnlaget i henhold til undervisningens egne spesifikke behov.



Figur 7.6: Lærerutvalgets, implementeringsutvalgets og lærebokutvalgets prosentvise svarfordeling på spørsmålet om de omtalte delene av læreplanen enten skal være forpliktende, anbefalende eller ikke til stedet i det hele tatt.

I en tid med stadig mer dreining mot at lærere skal stilles mer til ansvar for elevenes læringsresultater gjennom et sentralt evalueringssystem, er det interessant å se i hvilken grad respondentene ønsker en læreplan som er tydelig i henhold til vurderingskriterier. Dersom læreplanen skal være bestemmende for en skole som samtidig skal resultatevalueres, er det viktig at disse vurderingene har sitt utspring i læreplanens mål og innhold. Resultatene i figur 7.6 viser at så godt som alle lærerne svarer at de forventer seg en læreplan med kriterier for vurdering av prestasjoner, 70 prosent mener de skal være retningsgivende, mens 30 prosent mener de skal være forpliktende. Lærerne føler med andre et stort behov for kriterier å forholde seg til i vurderingen av elever. Også dette vil være et beslutningspremiss, der testresultatene, sett i henhold til vurderingskriteriene, gir grunnlag for å treffe videre beslutninger om undervisningsopplegg. Bare noen færre i implementerings- og lærebokutvalgene mener det samme. Langt flere ønsker seg friheten til å bestemme tidspunkt for måling av resultater.

### **7.3 Oppsummering**

- De to viktigste idealene i alle utvalgene tegner seg til å være de grunnleggende prinsipper for pedagogisk arbeid og grunnverdiene i et demokratisk åpent samfunn.
- Den viktigste forskjellen mellom respondentgruppene ligger i hvilket ideal de prioriterer etter disse to idealene. Implementeringsutvalget er noe mer politisk orientert, lærebokutvalget er noe mer faglig orientert mens lærerne er noe mer praktisk orientert, mot ”sunn fornuft”.
- En overordnet enighet om de viktigste idealene tyder på at beslutningene er knyttet mot en felles programramme. Disse idealene er tilstrekkelig overordnet og generell til at substansen i dem kan besluttes mer spesifikt på de ulike nivå. Når det gjelder de mer konkrete idealer er det større forskjeller mellom gruppenes prioriteringer, og disse samsvarer med de oppgaver som gruppene skal beslutte i henhold til.
- Størst andel i alle gruppene mener at det er staten/samfunnet som primært skal bestemme hvordan barna skal oppdras i skolen. Det er også en stor andel av respondentene i alle gruppene som mener at det er skolen eller familien som skal bestemme mest.
- Spørsmål om forventninger til læreplanen viser at alle gruppene ønsker en detaljert og omfangsrik læreplan, først og fremst i henhold til saklige beslutninger knyttet til meningsformens ordensdimensjon, det vil si de overordnede mål og innhold, men også når det gjelder beslutninger som er knyttet til meningsformens rekkefølge eller

progresjon, slik som begrunnelser, praktiske ideer for virkeliggjøring av læreplanen, innholdsspesifisering, litteraturhenvisninger, henvisning til læremidler, metoder og fremgangsmåter, og ikke minst vurderingskriterier.

- Det er med andre ord ingen tvil om at både lærere, implementeringsansvarlige og lærebokutviklere ønsker å forholde seg til en omfattende og konkretiserende læreplan som gjør det enklere å omsette dens mål og innhold til praksis. Stort sett ønskes dette som anbefalende. Friheten til å tilrettelegge ut i fra egen praksis og behov ønskes med andre ord å opprettholdes sammen med en omfattende og detaljert læreplan. Spesielt etterlyser lærerne vurderingskriterier som beslutningspremiss, hvorpå elevenes antatte læringsresultater sett i forhold til andre elever på samme trinn kan trekkes inn som en del av beslutningsgrunnlaget.
- *Kapitlet gir et viktig empirisk grunnlag som bekrefter de teoretiske antagelsene om skoleorganisasjonens ulike nivåer som i sine diskurser har atskilte, internt oppbygde henvisningsstrukturer. Innen de skolepraktiske diskurser er disse knyttet først og fremst til undervisningens praktisk-pedagogiske problemstillinger. Innen lærebokdiskursene er de knyttet til programmatisk og først og fremst faglige problemstillinger, mens de på innen kompetanse-/evalueringsdiskurser først og fremst er knyttet til politiske og programmatisk problemstillinger.*
- *Kapitlet gir samtidig et empirisk grunnlag som beskriver en enstemmighet i diskursene på de ulike nivåene om forventninger om en læreplan som tilbyr et kondensert beslutningsgrunnlag, der det er mulig å forholde seg til en læreplan som fikserer kontingens og beslutningsbehovet i de ulike diskursene. Dersom disse forventningene til en detaljert og kondenserende læreplan henviser til gruppenes erfaringer, så tyder resultatene på at læreplanen anses som et viktig beslutningsprogram som bidrar til å koordinere skoleorganisasjonens beslutninger.*





## **Kapittel 8**

### **Læreplanens betydning**

#### **sammenliknet med betydningen av andre planer og materiell**

Som implementeringstiltak skal arbeidet med evaluering, kompetanseutvikling og lærebokarbeid være befestet i læreplanens innhold og mandat. Resultatene i de foregående kapitlene viser også at arbeidet med kommunikasjonskanalene differensierer seg fra skolepraksis ved å knytte seg til en egen intern henvisningshorisont som er befestet i en mer programmatisk tradisjon, hvor kommunikasjonskanalenes egne tradisjoner danner kanalenes beslutningshorisonter, men hvor både læreplanen og skolepraksis aktualiseres og tematiseres innen disse diskursenes grenser. At de skal være utarbeidet innenfor læreplanen som beslutningsprogram, innebærer derfor ikke annet enn at de kan rekonstruere læreplanen innenfor denne diskursens egne grenser. Ved å berøre lærernes undervisningspraksis på en annen og til dels mer direkte måte enn hva læreplanen gjør, kan disse implementeringstiltakene likevel fungere som en kobling mellom læreplanutvikling og undervisningspraksis, først og fremst ved å tematisere og aktualisere læreplanens mål og innhold i undervisningsnære kontekster, slik at ulike tilkoblingsmuligheter mellom læreplanen og skolens praksis kan aktualiseres og rekonstrueres i den praktisk-pedagogiske diskurs. Derav navnet sekundære læreplansbindinger.

Hvorvidt de sekundære læreplansbindinger utfyller sin funksjon i form av å formidle læreplanen, avhenger *i første omgang* av hvilken betydning læreplanen gis i arbeidet med å utforme tiltakene. Kommunikasjonskanalene henviser først og fremst til sin egen arv, og rekonstruerer læreplanen innenfor de grenser som er bygd opp innenfor kanalenes emergente orden. Dette kapitlet omhandler hvilke planer og materiell som har vært viktige i utformingen av evaluerings-, kompetanse- og lærebokarbeidet, og i hvilken grad de ansvarlige for disse tiltakene mener at læreplanen ivaretas i deres respektive arbeid, det vil si om læreplanen har blitt rekonstruert innenfor kommunikasjonskanalenes grenser, som et viktig beslutningspremiss. *I neste omgang* er det avgjørende for læreplanens formidling hvordan disse tiltakene blir benyttet og forstått av lærerne i deres praktisk-pedagogiske arbeid, det vil si om kommunikasjonskanalene rekonstrueres som betydningsfulle beslutningspremiss i de

skolepraktiske diskurser. I kapittel 6 ble det beskrevet hvilke tiltak som har blitt utarbeidet av implementeringsutvalget og hvilke tiltak lærerne har deltatt på, samt hvilke tiltak lærerne mente de hadde mest behov for og utbytte av. I de to neste kapitlene blir det presentert nærmere hvilken nytte og endringsverdi de ulike tiltakene i følge lærerne har hatt for deres praksis.

I første del av kapitlet presenteres resultater om læreplanens og andre hjelpemidlers betydning som beslutningspremiss i implementerings- og lærebokarbeidet. Den andre delen omhandler bruk av planer og materiell i undervisningspraksis, og gir blant annet et bilde av hvilken plass læreplanen som beslutningspremiss har i de skolepraktiske diskurser, sammenliknet med andre hjelpemidler, med vekt på lærebøkene som et annet viktig hjelpemiddel.

### **8.1 Planer, dokumenter og materiell i implementerings- og lærebokarbeid**

Gjennom følgende spørsmål ble informantene bedt om å vurdere relevansen av ulike planer, dokument og hjelpemidler for implementeringsarbeidet (Se vedlegg, spørreskjema til personer som har deltatt i utvikling av lærebøker, spørsmål 24 og 25, og spørreskjema til personer som har deltatt i arbeid med kompetansekurs, informasjonsformidling og evaluering i forbindelse med innføring av L97, spørsmål 15 og 16):

- *Hvor viktig var/er følgende planer og dokumenter i ditt arbeid med [kompetansekurs og informasjonsformidling]/[lærebokarbeid] som gjelder L97? (Sett ett kryss for hvert spørsmål)*
- *Hvor viktig var/er følgende materiell i ditt arbeid med [kompetansekurs og informasjonsformidling]/[lærebokarbeid] som gjelder L97? (Sett ett kryss for hvert spørsmål)*

Spørsmålene består av et sett variabler som er identiske for de to utvalgene foruten to ekstra variabler for lærebokutvalget, vedrørende spørsmål om materiell. Variabelsettet fremgår av tabellene. Svaralternativene består for begge spørsmålene av en tredelt skala: Svært viktig, litt viktig og ikke viktig. I tabellene fremkommer det hvor viktig implementerings- og lærebokutvalgene svarer at de ulike planene og hjelpemidlene har vært i deres arbeid. Gjennomsnittet viser hvor på skalaen fra 1 til 3 utvalgene gjennomsnittlig legger seg. 1 representerer svarkategorien svært viktig, mens 3 representerer kategorien ikke viktig.

## Bruk av planer og materiell i lærebokarbeidet

Tabell 8.1: Bruk av planer og dokumenter i lærebokarbeidet. Prosentvis fordeling og gjennomsnitt.

Kategori	Hvor viktig var følgende planer og dokument i ditt lærebokarbeid?	N	Svært viktig	Litt viktig	Ikke viktig	Mean
Læreplan	1. L97 fagplandel	224	88	11	2	1,14*
Læreplan	2. L97 generell del	222	68	29	3	1,35**,*
Læreplan	3. L97 prinsippdel	218	59	37	4	1,45*
Eksterne referanser	4. Uttalelser/utredninger fra sakkyndige	211	22	49	28	2,06**
Administrative Rettledninger	5. Metodiske veiledningshefter til L97	202	11	44	45	2,34*
Eksterne referanser	6. Rapporter om bruk av og erfaringer med M87	211	10	42	48	2,39*
Administrative rettledninger	7. Administrative forskrifter eller andre anvisninger	207	8	31	60	2,52**
Administrative rettledninger	8. Kompetanseutviklingsplan utviklet i KUF	209	5	27	68	2,63
Eksterne referanser	9. Læreplaner fra andre land	208	1	21	78	2,76

- 1 og 6.** \*  $\alpha < 5\%$ . De som har arbeidet som forfattere eller redaktører svarer at fagplandelen i L97 og rapporter om M87 har vært viktigere i arbeidet med lærebøker sammenliknet med konsulentene.
- 2.** \*\* $\alpha < 1\%$ . Gruppen med universitets- eller høyskoleutdanning av lavere grad svarer at L97 generell del, har vært viktigere i deres arbeid med lærebøker sammenliknet med hva de med universitetsutdanning av høyere grad svarer.
- \*  $\alpha < 5\%$ . De som har undervist i grunnskolen i mer enn 10 år svarer at L97 generell del har vært viktigere i arbeidet med lærebøker sammenliknet med svarene til de som har undervist i grunnskolen i 0-10 år.
- 3.** \*  $\alpha < 5\%$ . Tilsvarende gjelder forskjellen for utdanningsbakgrunn for L97 prinsippdel, at de med lavere utdanningsbakgrunn svarer at prinsippdelen har vært viktigere i deres arbeid med lærebøker enn for de med høyere utdanning
- 4.** \*\* $\alpha < 1\%$ . Uttalelser/utredninger fra sakkyndige, har vært viktigere for forfattere og redaktører enn for konsulenter, tilsvarende som for variabel 3
- 5.** \*  $\alpha < 5\%$ . 1) Gruppen med universitets- eller høyskoleutdanning av lavere grad svarer at rapporter om bruk av og erfaringer med M87 har vært viktigere i deres arbeid med lærebøker sammenliknet med hva de med universitetsutdanning av høyere grad svarer, og 2) De som har undervist i grunnskolen i mer enn 10 år svarer at rapporter om bruk av og erfaringer med M87 har vært viktigere i arbeidet med lærebøker sammenliknet med svarene til de som har undervist i grunnskolen i 0-10 år.
- 7.** \*\* $\alpha < 1\%$ . 1) Gruppen med universitets- eller høyskoleutdanning av lavere grad svarer at administrative forskrifter har vært viktigere i deres arbeid med lærebøker sammenliknet med hva de med universitetsutdanning av høyere grad svarer, og 2) De som har undervist i grunnskolen i

mer enn 10 år svarer at administrative forskrifter har vært viktigere i arbeidet med lærebøker sammenliknet med svarene til de som har undervist i grunnskolen i 0-10 år.

Tabell 8.1 viser at det viktigste dokumentet for beslutninger i lærebokarbeidet har vært *fagplanen i L97*, mens *generell del* og *prinsipp del* har vært de nest viktigste. Resultatene beskriver slik læreplanen som et sentralt beslutningspremiss for lærebokarbeidet, og kun en svært liten andel av utvalget anser læreplandelene som irrelevante for arbeidet. Forfattere og redaktører anser fagplanen som viktigere enn konsulentene. Generell del og prinsippdel har vært viktigere for gruppen med utdanning av lavere grad, sammenliknet med de med utdanning av høyere grad, og gruppen med mer enn 10 års undervisningserfaring finner den generelle delen som viktigere enn de som har kortere undervisningserfaring. En mulig forklaring er at lang erfaringstid fra grunnskolen innebærer erfaringer fra tidligere læreplaner, noe som både gjør det lettere å konkretisere planen og knytte den til praksis. Det kan også forklares ut i fra at denne gruppen, som følge av deres kontinuitet og erfaring fra skolen, i større grad makter å knytte læreplanens beskrivelser til sine interne selvbeskrivelser og henvisningshorisont. De blir med andre ord flinkere til å knytte de ulike diskurser sammen, ved å tilpasse dem til sin henvisningshorisont og finne tilkoblingsmuligheter.

Videre er uttalelser eller utredninger fra sakkyndige viktige for en del av utvalget, men spranget ned fra læreplanens plass er stort. *Læreplanen ser derfor ut til å stå i en særstilling som beslutningspremiss når det gjelder ulike planer og dokumenters betydning i lærebokarbeidet.* Metodiske veiledningshefter til L97 får imidlertid langt i fra den samme rollen, nesten halvparten anser dette som et irrelevant dokument i lærebokarbeidet. Dette kan tyde på at de metodiske aspektene omkring læreplanen anses å være av underordnet betydning i lærebokarbeidet, spesielt sammenliknet med innholdsaspektet.

Det er signifikante forskjeller mellom ulike grupper innen utvalget. De med utdanning av lavere grad fra universitet eller høyskole vurderer generell del og prinsipp del i L97, metodiske veiledningshefter og administrative forskrifter som viktigere i deres arbeid enn hva de med utdanning av høyere grad gjør. Videre er det forskjeller mellom de med mer enn 10 års undervisningserfaring og de med undervisningserfaring på 10 år eller mindre.

Respondentene med lengst erfaring svarer at generell del av L97, metodiske veiledningshefter og administrative forskrifter har vært viktigere i deres arbeid sammenliknet med de med kortere undervisningserfaring. Det er også signifikante forskjeller mellom gruppen av

forfattere og redaktører og konsulentgruppen, hvor forfatter og redaktørgruppen svarer at fagplanen i L97, sakkyndiges uttalelser eller utredninger og rapporter om bruk av og erfaringer med M87 har vært viktigere for deres arbeid sammenliknet med hva konsulentgruppen svarer.

Gruppene differensierer seg med ulike henvisningshorisonter, forklart ut i fra utdanning, undervisningserfaring og rolle og oppgave i lærebokarbeidet. Resultatene kan tyde på at høyere utdanning og lengre undervisningserfaring gir større erfaring i å koble de ulike diskurser sammen. Det gir en praktisk analytisk ferdighet som bidrar til at en lettere finner muligheter i de ulike diskurser som kan tilkobles egne aktualiseringshorisonter. På denne måten kan en bruke flere planer og diskurser som beslutningspremiss, innenfor grensene av ens eget beslutningsgrunnlag.

Lang undervisningserfaring kan derfor samtidig bety et mer differensiert forhold til undervisning, hvor et administrativt reformprogram fremstår med større tydelighet. En læreplan kan dermed lettere komme til å bety en forskjell i lærebokarbeidet for gruppen med lengre undervisningserfaring, det vil være enklere for denne gruppen å finne tilslutningsmulige aktualiseringer i læreplanen som beslutningsgrunnlag. Forfattere og redaktører knytter seg tettere til den pedagogiske sammenhengen relatert til sakkyndiges uttalelser/uttredninger, rapporter om M87, og prinsippdelen i M87, enn det konsulenter gjør. Forfattere og redaktører ser i større grad ut til å kjenne den pedagogiske diskursen, som kanskje nettopp er et viktig fundament som kan aktualiseres i arbeidet med lærebøker.

Tabell 8.2: Bruk av materiell i lærebokarbeidet. Prosentvis fordeling og gjennomsnitt.

Kategori	Hvor viktig var følgende materiell i ditt lærebokarbeid?	N	Svært viktig	Litt viktig	Ikke viktig	Mean
Lærebok	1. Lærebøker for skolen	216	45	43	12	1,66
Faglig publikasjon	2. Fagvitenskapelige publikasjoner/litteratur	215	40	42	18	1,78 <sup>**,*</sup>
Faglig publikasjon	3. Fagdidaktiske publikasjoner/litteratur	216	36	49	16	1,80 <sup>*</sup>
Lærebok	4. Lærerveiledninger tilhørende lærebøkene	216	38	41	21	1,84 <sup>**</sup>
Lærebok	5. Rapporter om bruk av og erfaringer med lærebøker	214	33	45	22	1,89 <sup>*</sup>
Faglig publikasjon	6. Oppslagsverk (leksikon og lignende)	213	32	40	28	1,95 <sup>*,**</sup>
Faglig publikasjon	7. Allmenndidaktiske/pedagogiske publikasjoner/litteratur	215	21	59	24	2,03 <sup>*</sup>
Massemedier	8. Dagspresse/uketidsskrifter	214	16	51	33	2,17 <sup>*</sup>
IKT	9. Internet	212	20	42	38	2,18 <sup>*</sup>
Massemedier	10. Fjernsyn/video	213	8	39	53	2,45
IKT	11. CD-ROM	212	4	31	65	2,60

2. <sup>\*\*</sup>  $\alpha < 1\%$ . Forfattere eller redaktører svarer at fagvitenskapelige publikasjoner/ litteratur har vært viktigere i deres arbeid med lærebøker enn det konsulentene svarer.

\*  $\alpha < 5\%$ . 1) De med høyere utdanning svarer at fagvitenskapelige publikasjoner/litteratur, har vært viktigere i deres arbeid med lærebøker, enn de som har lavere utdanning svarer. 2) De som har undervist i grunnskolen fra 0 til 10 år svarer at fagvitenskapelige publikasjoner/litteratur har vært viktigere i deres arbeid med lærebøker enn de med erfaring over 10 år svarer.

3, 5. \* $\alpha < 5\%$ . De som har arbeidet som forfattere eller redaktører svarer at (1) rapporter om bruk av og erfaringer med lærebøker og (5) fagdidaktiske publikasjoner/litteratur har vært viktigere i deres arbeid med lærebøker enn det konsulentene svarer.

4. <sup>\*\*</sup>  $\alpha < 1\%$ . De som har universitets- eller høyskoleutdanning av lavere grad svarer at lærerveiledningene tilhørende lærebøkene, har vært viktigere i deres arbeid med lærebøker sammenliknet med de som har universitetsutdanning av høyere grad.

6. \* $\alpha < 5\%$ . De som har undervist mindre enn 10 år i grunnskolen svarer at oppslagsverk har vært viktigere i deres arbeid med lærebøker enn for gruppen med undervisningserfaring over 10 år.

<sup>\*\*</sup>  $\alpha < 1\%$ . De som har arbeidet som forfattere eller redaktører svarer at oppslagsverk har vært viktigere i deres arbeid med lærebøker enn det konsulentene svarer.

7. \*  $\alpha < 5\%$ . 1) De med utdanning av lavere grad svarer at allmenndidaktiske/pedagogiske publikasjoner/litteratur har vært viktigere i deres arbeid med lærebøker, enn de med høyere utdanning svarer. 2) De allmenndidaktiske/pedagogiske publikasjoner/litteratur har vært viktigere for forfattere og redaktører enn for konsulenter i deres arbeid med læreboken.

8. \* $\alpha < 5\%$ . 1) De som har arbeidet som forfattere eller redaktører svarer at dagspresse/uketidsskrifter har vært viktigere i deres arbeid med lærebøker enn det konsulentene svarer. 2)

Dagspresse/uketidsskrifter har vært viktigere for de med under 10 års undervisningserfaring enn for de med undervisningserfaring over 10 år.

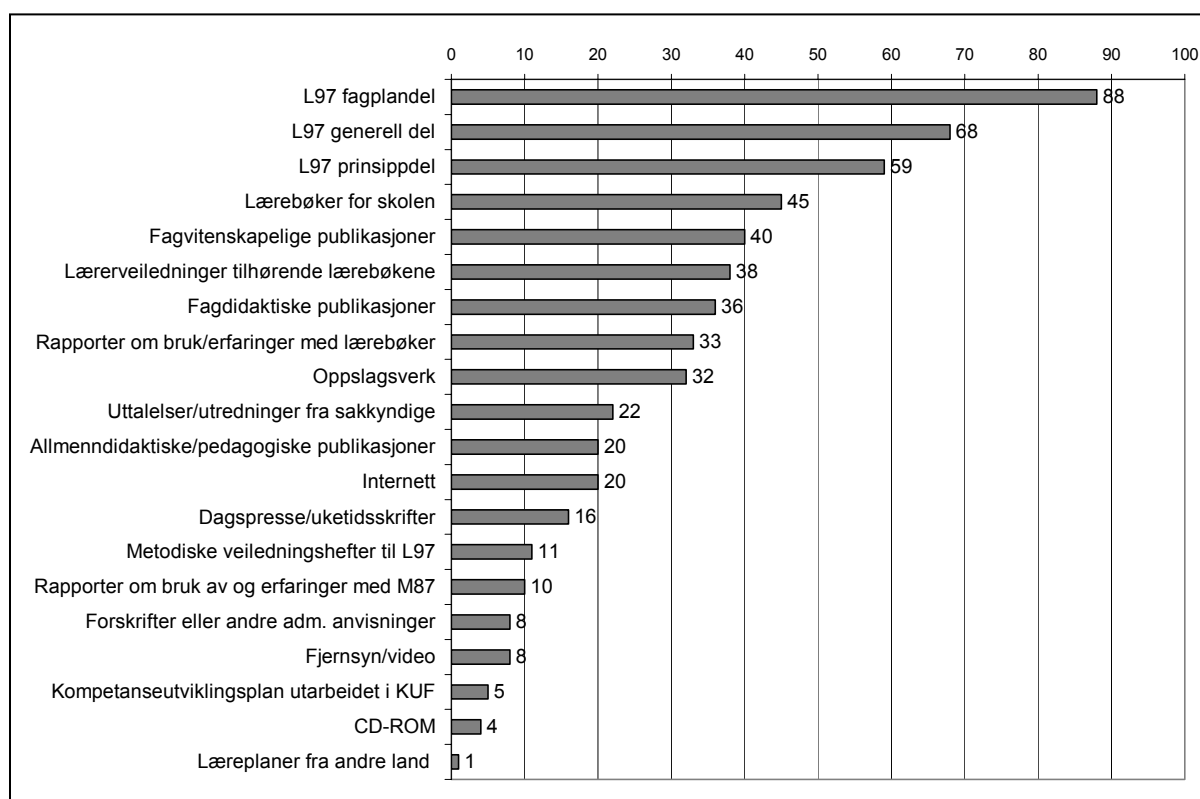
9. \*  $\alpha < 5\%$ . 1) De med utdanning av høyere grad svarer at Internet har vært viktigere i deres arbeid med lærebøker, enn det har vært for de med utdanning av lavere grad. 2) Internet vært viktigere for forfattere og redaktører enn for konsulenter i deres arbeid med læreboken.

Tabell 8.2 viser at *lærebøker* har vært det viktigste hjelpemidlet blant en rekke ulike materiell i arbeidet med lærebøker. Nesten halvparten svarer at disse har vært svært viktig i lærebokarbeidet, 43 prosent svarer at de har vært litt viktig, mens bare i overkant av 10 prosent svarer at de har vært uviktige. Dette styrker de teoretiske beskrivelsene av hvordan hver diskurs først og fremst *refererer til sin egen arv*, i dette tilfellet til en *læreboktradisjon*, og hvor beslutninger om lærebøkens utforming og innhold rekonstruerer dannelsesdiskursen ut i fra denne horisonten.

Omkring 40 prosent svarer at *fagvitenskapelig* og *fagdidaktisk litteratur* har vært svært viktig for deres arbeid, mens noen færre svarer at lærerveiledninger tilhørende lærebøkene og rapporter om bruk av og erfaringer med lærebøker har vært viktig for arbeidet. Dette bekrefter de tidligere resultatene om at lærebokutvalget, foruten å være orientert mot sin egen tradisjon og en rekonstruksjon av læreplanen som program innen denne tradisjonen, også er sterkt faglig orientert. Internet, fjernsyn/video og CD-ROM har derimot vært minst viktig, godt over halvparten anser disse hjelpemidlene som uviktig for deres lærebokarbeid. Med tanke på satsningen på kombinerte læreverk og digitale verk, der læreboken skal suppleres med digitale hjelpemidler som for eksempel linker til sider på Internet, egne sider på Internet eller CD-ROM, er det interessant at så få benytter seg av slike hjelpemidler.

Det ble funnet signifikante forskjeller mellom grupper innen lærebokutvalget. Gruppen av forfattere og redaktører anser en rekke materiell som viktigere for deres arbeid sammenliknet med konsulentgruppen; både når det gjelder evalueringsrapporter om lærebøker, fagvitenskapelige og fagdidaktiske publikasjoner, oppslagsverk, dagspresse/uketidsskrifter og Internet. Forfatter og redaktørgruppen er med andre ord mer orientert både mot ulike planer og mot ulike hjelpemidler enn hva konsulentene er. Noe av forklaringen ligger nok i gruppens arbeidsoppgaver. Det er først og fremst forfatter/redaktør gruppen som tar for seg selve utformingen av boken, og som derfor er mest avhengig av ulike hjelpemidler, mens konsulentgruppen har mer avgrensede oppgaver i lærebokarbeidet.

Det er også signifikante forskjeller mellom gruppen med utdanning av høyere grad og de med utdanning av lavere grad, hvor den siste gruppen opplever at lærerveiledningene tilhørende lærebøkene og allmenndidaktisk/pedagogisk litteratur har vært viktigere i deres arbeid sammenliknet med hva gruppen med utdanning av høyere grad svarer. Det motsatte gjelder for fagvitenskapelig litteratur og Internet, som har vært viktigere for de med høyere utdanningsbakgrunn. Når det gjelder undervisningserfaring, er det signifikante forskjeller mellom gruppen med mer enn 10 års erfaring og gruppen med 10 år eller mindre erfaring. De som har undervist i kortest tid svarer at fagvitenskapelig litteratur, oppslagsverk og dagspresse har vært viktigere i deres arbeid med lærebøker enn de som har undervist mer enn 10 år.



*Figur 8.1: Prosentvis fordeling av planer og materiell som anses som svært viktige i lærebokarbeidet.*

Figur 8.1 oppsummerer bruk av planer og materiell i lærebokarbeidet. *Læreplanen* skiller seg ut som det viktigste hjelpemidlet, også når planene sammenliknes med annet materiell. Det er derfor tydelig at læreplanen anses som et viktig beslutningsprogram i lærebokutvalgets dannelsesdiskurser. Selv lærebøker kan ikke sidestilles med læreplanen, da først og fremst fagplanen. At andre eller tidligere lærebøker utgjør en så viktig forskjell for beslutninger om



nye lærebøker, innebærer at lærebokutviklingen skjer innen en læreboktradisjon, og at læreplanen derfor antakelig også rekonstrueres innen denne tradisjonens aktualiseringsmuligheter. Senere kapittel diskuterer hvorvidt dette også innebærer at lærebøkene i liten grad endrer seg i forbindelse med en ny læreplan. Ellers kommer både fagvitenskapelige og fagdidaktiske publikasjoner, lærerveiledninger, rapporter om bruk av og erfaringer med lærebøker og oppslagsverk nokså høyt opp.

## Bruk av planer og materiell i kompetanse- og informasjonsarbeid

Tabell 8.3: *Bruk av planer og dokument i arbeidet med kompetanseutvikling og informasjonsformidling. Prosentvis fordeling og gjennomsnitt.*

Kategori	Hvor viktig var følgende planer og dokument i ditt arbeid med kompetanseutvikling og informasjonsformidling som gjelder L97?	N	Svært viktig	Litt viktig	Ikke viktig	Mean
Læreplan	1. L97 generell del	391	87	13	1	1,14
Læreplan	2. L97 prinsippdel	389	85	14	1	1,17
Læreplan	3. L97 fagplandel	387	66	31	3	1,36*
Administrative rettledninger	4. Kompetanseutviklingsplan utarbeidet i KUF	375	46	44	10	1,63
Administrative rettledninger	5. Forskrifter/andre administrative anvisninger	359	36	51	13	1,78
Administrative rettledninger	6. Metodiske veiledningshefter til L97	372	23	65	12	1,89
Eksterne referanser	7. Uttalelser/utredninger fra sakkyndige	347	7	57	36	2,29
Eksterne referanser	8. Rapporter om bruk av og erfaringer med M87	355	9	47	44	2,35
Eksterne referanser	9. Læreplaner fra andre land	351	1	22	77	2,75*

3. \*  $\alpha < 5\%$ . De som er faglig engasjert vurderer fagplanene som viktigere enn det de administrative lederne svarer.

9. \*  $\alpha < 5\%$ . De som har universitetsutdanning av høyere grad svarer at læreplaner fra andre land har vært viktigere i arbeidet med kompetansekurs og informasjonsformidling enn det de med lavere lærerutdanning svarer.

Tabell 8.3 viser at *læreplanen* har vært det viktigste hjelpemidlet blant ulike planer og dokumenter i arbeidet med kompetanseutvikling og informasjonsformidling, der *generell del* har vært aller viktigst, prinsippdel nesten like viktig og fagplandelen noe mindre viktig. Dette tyder på at arbeidet med kompetanseutvikling har vært av mer prinsipiell art, og av mindre fagspesifikk, innholdsrelatert art, for eksempel i sammenlikning med lærebokarbeidet. Det samme vist seg i kapittel 7, hvor lærebokutvalget var noe mer orientert omkring faglige idealer sammenliknet med implementeringsutvalget, som var mer orientert mot politiske prinsipper. Den faglige orienteringen versus orienteringen mot det administrative

reformprogram er gjennomgående en viktig differanse mellom diskursen blant lærebokutvalget og diskursen blant kompetanseutvalget.

Fra læreplanen er det et stort sprang ned til neste dokument, som er *kompetanseutviklingsplanen* utarbeidet i KUF, som i underkant av halvparten anser som svært viktig for det kompetansearbeidet de har organisert. Bare 10 prosent anser dette dokumentet som uviktig. Halvparten anser andre forskrifter og administrative anvisninger som litt viktig, og bare 13 prosent anser dem som uviktig. Metodiske veiledningshefter til L97 skårer også nokså høyt, kun 12 prosent anser dem som uviktig, mens de fleste anser dem som bare litt viktig for kompetansearbeidet.

Det er enkelte signifikante forskjeller også mellom enkelte av gruppene innen kompetanseutvalget. Ikke overraskende vurderer de faglig engasjerte fagplanene som viktigere enn hva de administrative lederne gjør. Igjen beskriver resultatene hvordan differansene mellom gruppene fremkommer som følge av de ulike diskursers interne henvisningsstrukturer, der gruppene rekonstruerer skoleorganisasjonens beslutningspremisser i henhold til den spesifikke diskursens interne behov, avgrenset ut i fra de roller og oppgaver diskursen aktualiserer. De med utdanning av høyere grad orienterer seg i sterkere grad enn de med lavere utdanning mot læreplaner fra andre land, uten at noen av gruppene legger særlig vekt på slike planer.

Tabell 8.4: Bruk av materiell i arbeidet med kompetanseutvikling og informasjonsformidling. Prosentvis fordeling og gjennomsnitt.

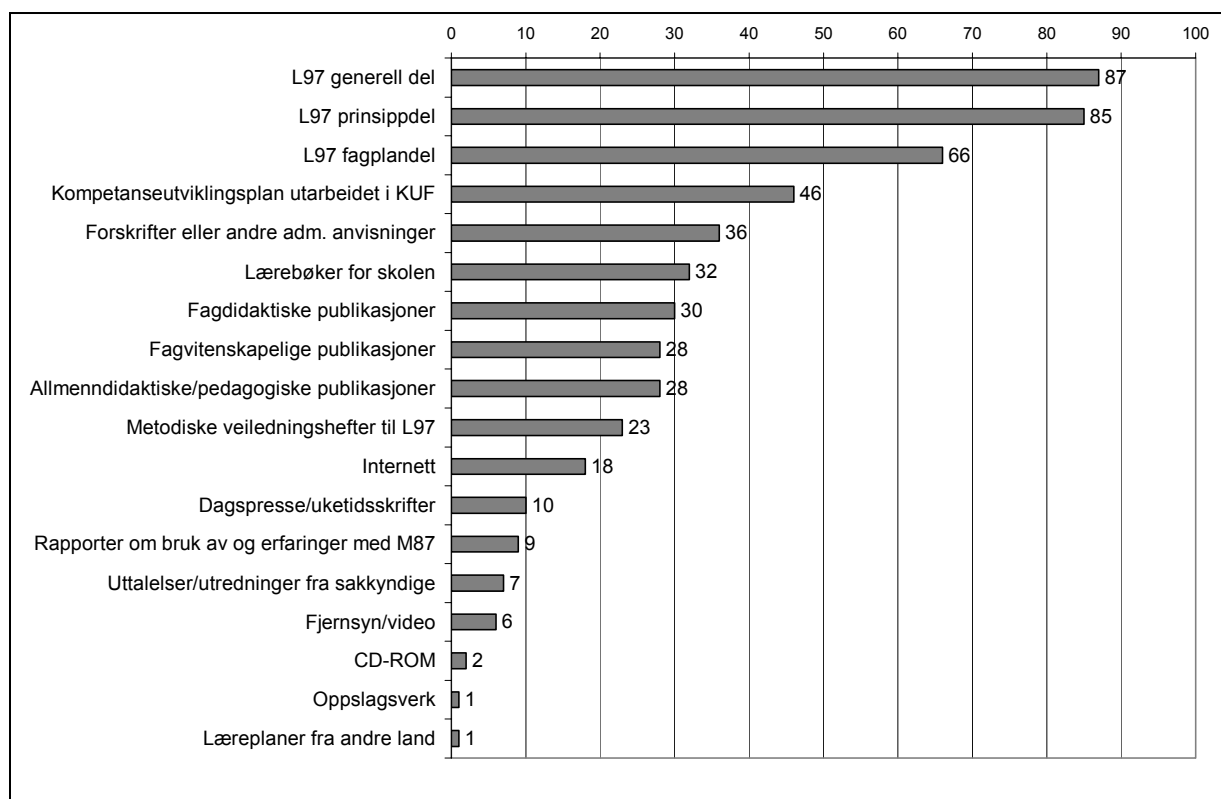
Kategori	Hvor viktig var følgende materiell i ditt arbeid med kompetanseutvikling og informasjonsformidling som gjelder L97?	N	Svært viktig	Litt viktig	Ikke viktig	Mean
Faglig publikasjon	1. Fagdidaktiske publikasjoner/litteratur	369	30	62	8	1,78*
Faglig publikasjon	2. Fagvitenskapelige publikasjoner/litteratur	373	28	61	11	1,83*
Faglig publikasjon	3. Allmenndidaktiske/pedagogiske publikasjoner/litteratur	368	28	59	13	1,85
Lærebok	4. Lærebøker for skolen	375	32	43	25	1,94
IKT	5. Internet	363	18	49	33	2,16
Massemedier	6. Dagspresse/uketidsskrifter	360	10	59	30	2,20
Massemedier	7. Fjernsyn/video	357	6	51	43	2,38
IKT	8. CD-ROM	344	2	28	70	2,67
Faglig publikasjon	9. Oppslagsverk (leksikon og lignende)	350	1	19	80	2,79

1. \*  $\alpha < 5\%$ . Gruppen med universitetsutdanning av høyere grad svarer at fagdidaktiske publikasjoner/litteratur er viktigere i arbeidet med kompetansekurs og informasjon enn det gruppen med utdanning av lavere grad svarer.

2. \*  $\alpha < 5\%$ . Gruppen som er faglig engasjert svarer at fagvitenskapelige publikasjoner/litteratur er viktigere i deres arbeid med kompetansekurs og informasjon, enn det gruppen med administrative ledere svarer.

Tabell 8.4 viser at *fagdidaktisk litteratur* har vært det viktigste materialet i arbeidet med kompetanseutviklingstiltak og informasjonsformidling, tett etterfulgt av fagvitenskapelig litteratur, allmenndidaktisk eller pedagogisk litteratur og lærebøker for skolen. Det er imidlertid ikke mer enn rundt 30 prosent som anser disse hjelpemidlene som svært viktig for deres arbeid, de fleste anser dem som litt viktige. Det materialet som blir funnet mest nyttig, er det som enten er knyttet opp i mot den pedagogiske eller didaktiske diskurs eller en faglig diskurs, og som i mindre grad er knyttet mot generelle medier som Internet, dagspresse/uketidsskrifter og fjernsyn.

Ikke overraskende, og igjen i henhold til de teoretiske differensieringene mellom de ulike diskurser, ble fagvitenskapelig litteratur funnet signifikant mer viktig for de faglig engasjerte enn for de administrative lederne i kompetanseutvalget. Ellers ble fagdidaktisk litteratur vurdert som viktigere blant de med utdanning av høyere grad enn blant de med utdanning av lavere grad.



*Figur 8.2: Prosentvis fordeling av planer og materiell som anses som svært viktige i arbeidet med kompetanseutvikling og informasjonsformidling.*

Figur 8.2 illustrerer hvor viktig planene og forskriftene har vært i forhold til andre hjelpemidler i arbeidet med kompetanseutvikling og informasjonsformidling. *Læreplanen* skiller seg klart ut fra alt annet materiell, spesielt *generell del* og *prinsipp del*. Det er med andre ord tydelig at arbeidet med kompetanseutvikling, i enda større grad enn arbeidet med lærebokutvikling, er fokusert mot det reformprogrammet som skal formidles gjennom disse tiltakene.

## Bruk av planer og materiell i evalueringsarbeid

Tabell 8.5: Bruk av planer og dokumenter i arbeidet med evalueringstiltak. Prosentvis fordeling og gjennomsnitt.

Kategori	Hvor viktig var følgende planer og dokument i ditt arbeid med evalueringstiltak?	N	Svært viktig	Litt viktig	Ikke viktig	Mean
Læreplan	1. L97 generell del	209	83	16	1	1,17
Læreplan	2. L97 prinsippdel	205	82	17	1	1,19
Læreplan	3. L97 fagplandel	202	54	39	7	1,53
Administrative rettleddninger	4. Kompetanseutviklingsplan utarbeidet i KUF	197	38	46	16	1,78
Administrative rettleddninger	5. Forskrifter/andre administrative anvisninger	196	25	60	16	1,91
Administrative rettleddninger	6. Metodiske veiledningshefter til L97	195	19	61	21	2,02*
Eksterne referanser	7. Uttalelser/utredninger fra sakkyndige	185	7	46	47	2,40
Eksterne referanser	8. Rapporter om bruk av og erfaringer med M87	190	6	44	50	2,44
Eksterne referanser	9. Læreplaner fra andre land	187	1	18	81	2,80

\* $\alpha < 5\%$ . De som har undervist i grunnskolen i mer enn 10 år anser de metodiske veiledningsheftene som signifikant viktigere for deres evalueringsarbeid enn de som har undervist i 10 år eller mindre.

Tabell 8.5 viser at *læreplanen* har vært det viktigste dokumentet også i arbeidet med evalueringstiltak. *Generell del* og *prinsipp del* har vært klart viktigst, fagplandelen langt mindre viktig, men likevel viktigere enn andre planer og dokumenter.

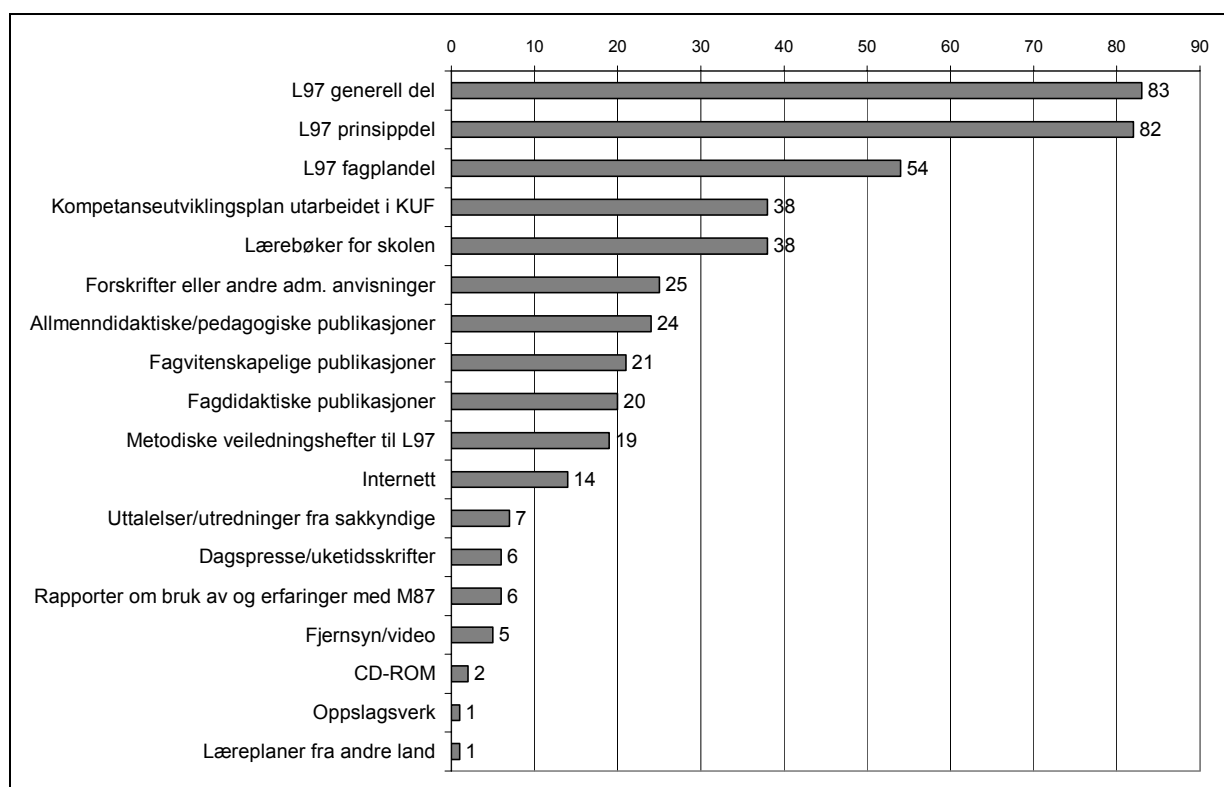
Kompetanseutviklingsplanen blir, som ved kompetansearbeidet, ansett som litt viktig av mange, sammen med både forskrifter eller administrative anvisninger og metodiske veiledningshefter som tilhører L97. De metodiske veiledningsheftene anses som signifikant viktigere for de som har lengst undervisningserfaring, det vil si mer enn 10 år. De resterende dokumentene; uttalelser fra sakkyndige, rapporter om M87 og læreplaner fra andre land, blir av de fleste ansett som uviktige.

Tabell 8.6: Bruk av materiell i arbeidet med evalueringstiltak. Prosentvis fordeling og gjennomsnitt.

Kategori	Hvor viktig var følgende materiell i ditt arbeid med evalueringstiltak?	N	Svært viktig	Litt viktig	Ikke viktig	Mean
Lærebok	1. Lærebøker for skolen	186	38	31	31	1,93
Faglige publikasjoner	2. Fagdidaktiske publikasjoner/litteratur	186	20	66	14	1,94
Faglige publikasjoner	3. Allmenndidaktiske/pedagogiske publikasjoner/litteratur	190	24	63	13	1,89
Faglige publikasjoner	4. Fagvitenskapelige publikasjoner/litteratur	189	21	63	16	1,95
IKT	5. Internet	181	14	38	48	2,34
Massemedier	6. Dagspresse/uketidsskrifter	186	6	48	46	2,40
Massemedier	7. Fjernsyn/video	180	5	32	63	2,58
IKT	8. CD-ROM	177	2	14	84	2,82*
Faglige publikasjoner	9. Oppslagsverk (leksikon og lignende)	178	1	9	90	2,89

\* $\alpha < 5\%$ . De som har undervist i grunnskolen i mer enn 10 år anser CD-ROM som signifikant viktigere for deres evalueringsarbeid enn de som har undervist i 10 år eller mindre.

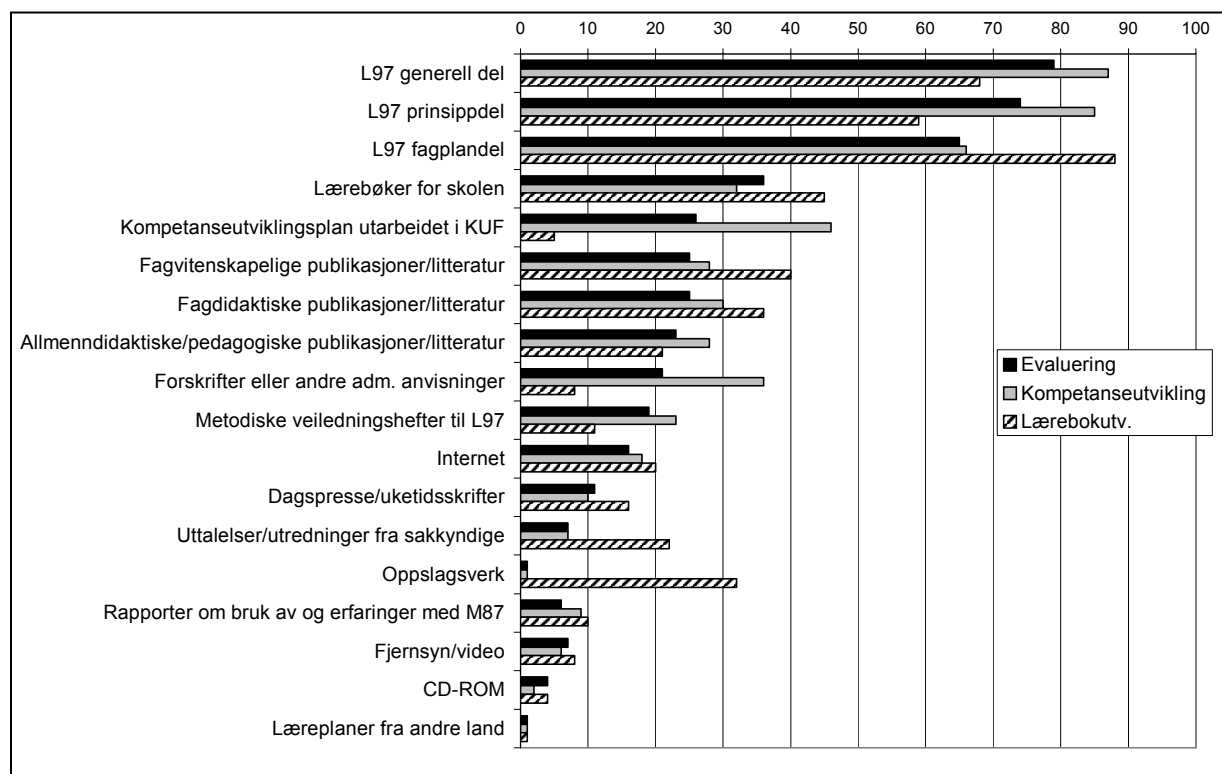
I arbeidet med evalueringstiltak er det *lærebøkene* som anses som det viktigste materialet, selv om det samtidig er en relativt stor andel, 31 prosent, som anser dette materialet som uviktig. En andel på godt over 60 prosent svarer at fagdidaktiske, allmenndidaktiske eller pedagogiske og fagvitenskapelige publikasjoner har vært litt viktig. Det resterende materialet, massemedier og IKT, anses av de fleste som uviktig. Ikke mange finner CD-ROM viktig for evalueringsarbeidet, men de som har lengst undervisningserfaring fra grunnskolen, det vil si mer enn 10 år, anser dette hjelpemiddelet som viktigere enn de som har kortere undervisningserfaring. Forskjellen er signifikant.



*Figur 8.3: Prosentvis fordeling av planer og materiell som anses som svært viktige i arbeidet med evalueringstiltak.*

I likhet med for kompetanseutviklingsarbeidet, beskriver figuren at alle delene av *læreplanen* har vært langt viktigere for evalueringsutvalgets arbeid sammenliknet med annet materiell. Planer og forskrifter har en nesten like markant plass som ved kompetansearbeidet. Mens de fem viktigste hjelpemidlene i kompetansearbeidet var planer og forskrifter, er de fire viktigste hjelpemidlene i evalueringsarbeidet ulike planer, mens forskrifter og administrative anvisninger kommer etter lærebøker i skolen. Forskriftene er i sin tur påfulgt av allmenndidaktiske, fagvitenskapelige og fagdidaktiske publikasjoner.

## En sammenlikning mellom lærebok-, kompetanseutviklings- og evalueringsutvalgets bruk av planer og materiell



Figur 8.4: Prosentandel av evaluerings-, kompetanse- og lærebokutvalget som svarer at de ulike planer og materiell har vært svært viktige for deres respektive arbeid i forbindelse med reform 97.

Figur 8.4 illustrerer at lærebokutvalget prioriteringer skiller seg noe fra evaluerings- og kompetanseutvalgets prioriteringer. Først og fremst viser dette seg ved at utvalgene anser ulike deler av læreplanen som viktigst. Alle utvalgene setter læreplanen som det viktigste dokumentet eller hjelpemidlet i deres respektive arbeid, og etterlater ingen tvil om at både evaluerings-, kompetanse- og lærebokarbeidet anser læreplanen som det sentrale beslutningsprogrammet for deres beslutninger. Mens *evaluerings- og kompetanseutvalget* anser *generell del* og *prinsipp del* i L97 som viktigst, er det *fagplanen* som skiller seg ut som desidert viktigst for *lærebokutvalget*. Forskjellen mellom fagplanen og resten av læreplanen er langt større for lærebokutvalget sammenliknet med forskjellen mellom generell del/prinsipp del og fagplan for de andre utvalgene. Mens evaluerings- og kompetanseutvalget er orientert mot læreplanens og reformens generelle mål og prinsipper, er lærebokutvalget langt mer orientert mot spesifikke mål og innhold i faget.



Denne forskjellen i prioriteringer viser seg også ved at *fagvitenskapelig*, og til dels også *fagdidaktisk litteratur*, anses som langt viktigere for lærebokutvalget sammenliknet med de andre utvalgene, mens allmenndidaktiske eller pedagogiske publikasjoner er litt viktigere for evaluerings- og kompetanseutvalget enn for lærebokutvalget. Massemedier anses også som viktigere i lærebokarbeidet enn i kompetanse- og evalueringsarbeidet. Resultatene bekrefter det ulike beslutningsgrunnlaget som besluttes i den kompetanse- og evalueringsorienterte diskursen versus det grunnlaget som besluttes i den lærebokorienterte diskursen, der det sentrale reformprogrammet utgjør en viktig del av kompetanse- og evalueringsutvalgets aktualiseringshorisont, mens den mer fagorienterte lærebokdiskursen i langt større grad henviser til en faglig aktualiseringshorisont.

Det er ikke like store differanser mellom kompetanse- og evalueringsutvalgets beslutningsgrunnlag. De følger hverandre nokså tett når det gjelder hvilke planer og materiell som prioriteres som viktigst, selv om evalueringsutvalget har en noe lavere prosentandel ved de fleste variablene. Disse to utvalgene legger noe mer vekt på planer og forskrifter i sitt arbeid sammenliknet med lærebokutvalget, spesielt når det gjelder kompetanseutviklingsplanen, metodiske veiledningshefter som følger L97 og forskrifter eller administrative anvisninger. Uttalelser eller utredninger fra sakkyndige blir imidlertid ansett som viktigere blant lærebokutvalget. Læreplaner fra andre land betraktes som uvesentlig for alle utvalgene.

Utvalgenes prioriteringer, når det gjelder hvilke *former* for dokumenter og materiell som har vært viktige i de respektive arbeidene, kommer tydeligere frem gjennom tabell 8.7. Her er de ulike planer og materiell plassert i ulike kategorier. På bakgrunn av disse kategoriene er det beregnet sumskårer som gir et mer overordnet bilde av hvilke former for dokumenter og materiell som har blitt ansett som viktigst i utvalgene. Planene og dokumentene er plassert i kategoriene *læreplan*, *administrative rettleidninger* og *eksterne referanser*. Hjelpemidler eller materiell er plassert i kategoriene *lærebøker*, *faglige publikasjoner*, *massemedier* og *IKT*.

Tabell 8.7: Sammenlikning av utvalgenes prioriteringer. Basert på sumskårer utarbeidet på bakgrunn av kategoriseringer av ulike planer og materiell.

	Læreplan	Adm. rettleddninger	Eksterne referanser	Lærebøker	Faglige publ.	Massemedier	IKT
Lærebok utvalg	<b>1,31</b>	2,50	2,40	<b>1,80</b>	1,89	2,31	2,39
Kompetanse utvalg	<b>1,22</b>	1,77	2,46	<b>1,94</b>	2,06	2,29	2,42
Evaluerings utvalg	<b>1,30</b>	1,90	2,55	<b>1,93</b>	2,17	2,49	2,58

Det fremgår av tabellen at alle tre utvalgene tilskriver *læreplanverket* størst betydning og relevans i arbeidet med de sekundære læreplanbindingene. Blant kategoriene for hjelpemidler og materiell, har *lærebøker* blitt tilskrevet størst betydning, men mindre enn læreplanen. Betydningen av administrative rettleddninger blir vurdert forskjellig av lærebokutvalget og de to andre implementeringsutvalgene. Både for kompetanseutviklingsutvalget og evalueringsutvalget indikerer sumskårene at rettleddninger har vært viktige i deres respektive implementeringsarbeid, sammenliknet med lærebokutvalget. Når det gjelder ulikt materiell, er det altså skolens lærebøker som har vært viktigst i både implementerings- og i lærebokarbeidet, selv om sistnevnte vektlegger lærebøkene i enda større grad. *Dersom alle kategoriene ses under ett, har lærebøkene vært nest viktigst, etter læreplanen. Deretter har faglitteratur vært viktig, mens både massemedier og IKT har hatt liten viktighet.*

Grunnlaget for sammenlikningen av sumskåren lærebok er imidlertid noe uensartet, fordi implementeringsutvalget bare har vurdert en variabel til forskjell fra lærebokutvalget som har vurdert tre variabler. Forskjellen mellom lærebokutvalgets vektlegging av lærebøkene sammenlikning med implementeringsutvalgenes vektlegging av lærebøkene, blir imidlertid enda større dersom en kun tar hensyn til lærebokutvalgets skåre for lærebøker i skolen, som er 1,66. Selv om alle diskursene gjennom disse resultatene plasserer seg som aktualiseringer av et reformprogram, er det med andre ord spesielt en viktig forskjell mellom utvalgene, og det er lærebokutvalgets faglige henvisningstradisjon, mens det for implementeringsutvalgene først og fremst er det overordnede reformprogrammet som gjør en forskjell i arbeidet.

## 8.2 Implementeringstiltakenes ivaretagelse av læreplanen

### Kompetanse-, evaluerings- og lærebokutvalgets oppfatninger om tiltakenes ivaretagelse av læreplanen

En sentral problemstilling i forbindelse med spørsmålet om hvorvidt kommunikasjonskanalene fungerer som et bindeledd mellom læreplan og undervisningspraksis, er ikke bare om de utgjør viktige beslutningspremisser for skolepraksis, men også om utformingen av kommunikasjonskanalene selv knytter sine aktualiseringer til en rekonstruksjon av læreplanen. Det neste spørsmål går derfor lengre enn bare å spørre hvorvidt de ansvarlige for utformingen og organiseringen av kanalene har tatt læreplanen i bruk, men spør også om hvorvidt de mener at tiltakene har lyktes i å ivareta læreplanens mål og innhold, det vil si om tiltakene mener at deres rekonstruksjon av læreplanen som program innenfor deres interne grenser og behov, har ivare tatt det de anser som viktige mål, prinsipper og innhold i læreplanen. Respondentene som har arbeidet med organisering av kompetanseutvikling, evaluering og utvikling av lærebøker, ble derfor bedt om å vurdere hvorvidt de mener at tiltakene ivaretar læreplanens mål, hovedmomenter og arbeidsmåter (Se vedlegg, spørreskjema til personer som har deltatt i arbeid med kompetansekurs, informasjonsformidling og evaluering i forbindelse med L97, spørsmål 21 og 31):

*Ta utgangspunkt i [det tilbud av kompetansekurs og informasjonsformidling du har arbeidet mest med]/[den formen for evaluering du har arbeidet mest med]/[den siste læreboken du har arbeidet med]. I hvilken grad mener du at dette arbeidet ivaretar...*

- *målene i generell del av L97?*
- *mål og hovedmoment i de/den aktuelle fagplanen i L97?*
- *arbeidsmåter skissert i de/den aktuelle fagplanen i L97?*

*Tabell 8.8: Kompetanse- og informasjonsarbeidets ivaretagelse av L97*

Kompetanse- og informasjonsarbeidets ivaretagelse av L97	N	I svært høy grad	I høy grad	I lav grad	I svært lav grad	Mean
1. Målene i generell del av L97	381	43	52	6	0	1.63
2. Mål og hovedmoment i de/den aktuelle fagplanen i L97	374	22	61	16	1	1.97*
3. Arbeidsmåter skissert i de/den aktuelle fagplanen i L97	371	28	59	10	3	1.88*

2, 3. \* $\alpha < 5\%$ , hvor gruppen av faglig engasjerte svarer at arbeidet ivaretar læreplanen i høyere grad sammenliknet med hva gruppen av administrative ledere svarer.

Resultatene viser at over 90 prosent av de som har arbeidet med kompetanseutvikling svarer at dette tiltaket ivaretar målene i generell del av L97 i svært høy eller i høy grad. Rundt 90 prosent svarer at arbeidsmåtene i den aktuelle fagplanen er ivaretatt i svært høy eller i høy grad, mens i overkant av 80 prosent mener at mål og hovedmoment i den aktuelle fagplanen er ivaretatt i svært høy eller i høy grad. De som har arbeidet med kompetanseutvikling mener med andre ord at læreplanen er godt ivaretatt gjennom dette arbeidet, spesielt målene i generell del av L97.

Det ble funnet en signifikant forskjell mellom faglig engasjerte og administrative ledere i kompetansearbeidet. Tidligere i kapitlet viste det seg at faglig engasjerte vurderte fagplanen som viktigere for arbeidet enn hva gruppen med administrative ledere gjør, og forskjellen var signifikant ( $\alpha < 5\%$ ). Den samme forskjellen finner vi her. De faglig engasjerte mener at arbeidet i større grad har ivaretatt mål og hovedmoment i fagplanen, samt arbeidsmåter skissert i fagplanen, sammenliknet med de som har vært administrative ledere i arbeidet. Dette bekrefter igjen at differanser mellom gruppenes beslutningsgrunnlag kan tilskrives deres respektive roller og oppgaver. Det var ellers ingen signifikante forskjeller mellom ulike grupper innen kompetanseutvalget, basert på utdanning eller undervisningserfaring.

*Tabell 8.9: Evalueringsarbeidets ivaretagelse av L97*

Kompetansearbeidets ivaretagelse av L97	N	I svært høy grad	I høy grad	I lav grad	I svært lav grad	Mean
1. Målene i generell del av L97	202	49	47	4	0	1.55
2. Mål og hovedmoment i de/den aktuelle fagplanen i L97	201	19	58	20	2	2.05*
3. Arbeidsmåter skissert i de/den aktuelle fagplanen i L97	201	24	59	17	1	1.94*

2, 3. \* $\alpha < 5\%$ , hvor gruppen av faglig engasjerte svarer at arbeidet ivaretar læreplanen i høyere grad sammenliknet med hva gruppen av administrative ledere svarer.

Nærmest alle i evalueringsutvalget svarer at dette arbeidet ivaretar målene i generell del av L97 i svært høy eller i høy grad. I overkant av 80 prosent svarer at arbeidet ivaretar arbeidsmåter skissert i fagplanen i svært høy eller i høy grad, og i underkant av 80 prosent svarer at mål og hovedmoment i den aktuelle fagplanen ivaretas i svært høy eller i høy grad. Også denne respondentgruppen mener med andre ord at det arbeidet de har drevet i forbindelse med iverksettingen av L97 har sørget for en god ivaretagelse av læreplanen, spesielt læreplanens generelle del.

Det ble funnet en signifikant forskjell mellom faglig engasjerte og administrative ledere i evalueringsarbeidet. Faglig engasjerte hadde, sammenliknet med administrative ledere, og i likhet med de faglig engasjerte i kompetanseutvalget, større tro på at arbeidet ivaretar mål og hovedmoment i fagplanen, samt arbeidsmåter skissert i fagplanen i L97. Det var ellers ingen signifikante forskjeller mellom ulike grupper innen evalueringsutvalget, basert på utdanning eller undervisningserfaring.

*Tabell 8.10: Lærebokutvalgets ivaretagelse av L97*

Lærebokarbeidets ivaretagelse av L97	N	I svært høy grad	I høy grad	I lav grad	I svært lav grad	Mean
1. Målene i generell del av L97	212	53	43	3	1	1.52*
2. Mål og hovedmoment i de/den aktuelle fagplanen i L97	209	65	31	3	1	1.40**
3. Arbeidsmåter skissert i de/den aktuelle fagplanen i L97	208	52	41	4	2	1.56**

1. \* $\alpha < 5\%$ , gruppen av forfattere og redaktører svarer at læreboken ivaretar L97 i høyere grad enn hva gruppen av konsulenter svarer.

2 og 3. \*\* $\alpha < 1\%$ , tilsvarende, der gruppen av forfattere og redaktører svarer at læreboken ivaretar L97 i høyere grad enn hva gruppen av konsulenter svarer.

Nærmest alle i lærebokutvalget mener at lærebøkene ivaretar målene i generell del og mål og hovedmoment i den aktuelle fagplanen i L97 i svært høy grad eller i høy grad, mens godt over 90 prosent mener at arbeidsmåtene i den aktuelle fagplanen i L97 er ivaretatt i like høy grad. De fleste av respondentene i lærebokutvalget mener med andre ord at lærebøkene ivaretar læreplanen på en god måte.

Det ble funnet signifikante forskjeller mellom forfatter- og redaktørgruppen og gruppen av konsulenter, hvor den første gruppen har større tro på læreverkets ivaretagelse av læreplanen sammenliknet med den andre gruppen. Samtidig ble det tidligere funnet signifikante forskjeller mellom hvor viktig fagplandelen av L97 har vært for disse to gruppene, hvor forfatter- og redaktør gruppen svarer at læreplanens fagplandel har vært viktigere for deres lærebokarbeid, sammenliknet med konsulentgruppen. Ellers er det ingen signifikante forskjeller i respondentenes svar i forhold til lærebøkernes ivaretagelse av læreplanen, sett i forhold til utdanning og undervisningserfaring.

Resultatene tyder på at respondentenes funksjon i arbeidet har størst betydning for i hvilken grad de anser læreplanen som en viktig del av beslutningsgrunnlaget. Dette gjelder ikke bare lærebokarbeidet, men også kompetanse- og evalueringsarbeidet. I alle utvalgene er det de faglig engasjerte, som i lærebokutvalget kan sammenliknes med forfattere/redaktører, som har størst tro på at arbeidet ivaretar læreplanen, mens de administrative lederne, som i lærebokutvalget kan sammenliknes med konsulentene, har mindre tro på arbeidets ivaretagelse av læreplanen. Forskjellene er signifikante i alle utvalgene. Dette kan forklares ut i fra at de med en faglig rolle i større grad henvender seg til læreplanen (noe signifikansanalysene tidligere i kapitlet viser at de gjør), og utfører en form for arbeid som i større grad omhandler den konkrete utforming av tiltaket og dermed er tettere berørt av ansvaret om å ivareta læreplanen. Respondentene med administrative funksjoner, eller konsulentfunksjon i lærebokarbeidet, har selvsagt i langt mindre grad enn de faglig engasjerte en faglig funksjon i arbeidet, og vil derfor også i mindre grad arbeide etter læreplanens mål, innhold og prinsipper. Deres arbeid vil i mindre grad omhandle den konkrete utformingen eller gjennomføringen av tiltakene, og vil samtidig være mindre berørt av ansvaret om å ivareta læreplanen. I henhold til deres rolle og funksjon, som vil forplikte mer overfor administrative diskurser, vil denne gruppen ut i fra interne henvisningsstruktur i stedet vektlegge det administrative reformprogrammet, som kompetanseplanen.

*Tabell 8.11: Implementerings- og lærebokutvalgets gjennomsnittsverdier når det gjelder arbeidets ivaretagelse av L97.*

	Mål i generell del av L97	Mål og hovedmoment i fagplanen i L97	Arbeidsmåter i fagplanen i L97
Kompetanseutvikling	<b>1.63</b>	1.97	1.88
Evalueringsarbeid	<b>1.55</b>	2.05	1.94
Lærebokarbeid	1.52	<b>1.40</b>	1.56

Lærebokutvalgets gjennomsnittsverdier er noe høyere enn kompetanse- og evalueringsutvalgets gjennomsnittsverdier. Lærebokutvalget har med andre ord svart at deres lærebokarbeid ivaretar læreplanen i høyere grad sammenliknet med hva evaluerings- og kompetanseutvalget har svart. Aller størst er forskjellen når det gjelder mål og hovedmoment i fagplanen, som anses som best ivaretatt av lærebokutvalget. Resultatene bekrefter differansene mellom utvalgenes beslutningsgrunnlag når det gjelder generell reformprogrammatisk orientering og mer fagspesifikk orientering.

I henhold til avhandlingens forskningsdesign, viser resultatene alt i alt at læreplanen har spilt en viktig rolle i utformingen av implementeringstiltakene og lærebøkene, både ved at de har vært det viktigste hjelpemidlet i arbeidet med å utforme samtlige virkemidler og ved at utvalgene ser ut til å være godt fornøyd med tiltakenes ivaretagelse, både av den generelle delen og den aktuelle fagplanen i læreplanen. Lærebokutvalget svarer både at den aktuelle fagplanen i L97 har vært det viktigste dokumentet og hjelpemidlet i deres arbeid, og at lærebøkene ivaretar mål og hovedmoment i fagplanen høyere enn andre deler av læreplanen. Konkrete mål og innhold i fagplanen betyr med andre ord mer enn de overordnede mål og verdier i læreplanen for lærebokutvalgets utforming av lærebøkene.

For kompetanseutviklingsarbeidet og evalueringsarbeidet stiller dette seg noe annerledes. Den generelle delen og prinsippdelen av L97 har vært de to viktigste hjelpemidlene, fagplanen tredje viktigst. L97 ser slik ut til å ha spilt en viktig rolle også i kompetanse- og evalueringsarbeidet, hvor de overordnede og generelle mål og prinsipper i motsetning til i lærebokutvalget har hatt større betydning enn de konkrete faglige mål og innhold. Dette inntrykket styrkes av at kompetanse- og evalueringsutvalget svarer at målene i generell del av L97 er den delen av læreplanen som er best ivaretatt i dette implementeringsarbeidet.

Oppsummert beskriver resultatene at diskursene som utspiller seg rundt utformingen av kommunikasjonskanalene som beslutningspremiss for skolepraksis, i aller høyeste grad beslutter læreplanen som den mest sentrale delen av beslutningsgrunnlaget, og således som et beslutningsprogram som danner de overordnede rammer og strukturer for utformingen og organiseringen av arbeidet. Alle gruppene plasserer seg slik nært et programmatisk nivå, med en henvisningshorisont som aktualiseres ut i fra skoleorganisasjonens reformprogram. I tråd med de teoretiske antagelsene utdifferensierer det seg imidlertid forskjeller mellom utvalgene, også innad i gruppene, ut i fra deres rolle og funksjon. Først og fremst viser dette seg som forskjeller i implementeringsutvalgenes og lærebokutvalgets aktualiseringer, der det for implementeringsutvalget først og fremst er de overordnede reformprogrammene som gjør en forskjell, mens det for lærebokutvalget først og fremst er de fagspesifikke problemstillinger som gjør en forskjell i beslutningsgrunnlaget.

### **8.3 Lærernes oppfatning om lærebøkernes ivaretagelse av L97**

Hvorvidt lærerutvalget, i rekonstruksjonen av lærebøkene i deres skolepraktiske diskurser, ser tilkoblingsmuligheter til læreplanens aktualiseringer i lærebøkene, er et annet spørsmål.

Lærebøkene er ut i fra det teoretiske grunnlaget ikke besluttet som en endelig beslutning i det de utgis som lærebok. Lærerne vil gjøre sine iakttagelser av bøkene ut i fra sine interne referanser og behov, og det samme vil elevene. Hvordan lærebøkene besluttes i undervisningen, hvilken utforming de der gis, kan først avgjøres i og av undervisningens gang. Det er derfor teoretisk helt sentralt å sammenlikne lærebokutvalgets beskrivelser om lærebøkernes ivaretagelse av læreplanen, med lærerutvalgets beskrivelser av dette. Lærerutvalget ble stilt spørsmål om i hvilken grad *de* mener at det læreverket de svarer ut i fra (det verket de bruker mest i det faget de svarer ut i fra) ivaretar L97. Følgende spørsmål ble stilt lærerne (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 23):

*I hvilken grad mener du at læreverket du har valgt ivaretar...*

- *målene i generell del av L97?*
- *mål og hovedmoment i den aktuelle fagplanen i L97?*
- *arbeidsmåter skissert i den aktuelle fagplanen i L97?*

Svaralternativene er fordelt på en firedelt skala, fra i svært høy grad til i svært lav grad, hvor respondentene skulle velge ett alternativ.

*Tabell 8.12: Lærernes oppfatning om lærebøkernes ivaretagelse av L97*

Lærebøkernes ivaretagelse av L97	N	I svært høy grad	I høy grad	I lav grad	I svært lav grad	Mean
1. Målene i generell del av L97	763	13	74	12	2	2.03 <sup>*,*</sup>
2. Mål og hovedmoment i den aktuelle fagplanen i L97	754	16	76	7	1	1.93 <sup>*</sup>
3. Arbeidsmåter skissert i den aktuelle fagplanen i L97	745	11	73	14	2	2.06 <sup>*</sup>

1. \*  $\alpha < 5\%$ , 1) lærergruppen med 5 år eller mer med godkjent lærerutdanning svarer i høyere grad at læreboken ivaretar læreplanen sammenliknet med lærergruppen med mindre enn 5 års lærerutdanning, 2) de med mer enn 10 års undervisningserfaring svarer at læreboken ivaretar læreplanen i høyere grad sammenliknet med de med kortere undervisningserfaring.
- 2, 3. \*  $\alpha < 5\%$  lærergruppen med 5 år eller mer med godkjent lærerutdanning svarer i høyere grad at læreboken ivaretar læreplanen sammenliknet med lærergruppen med mindre enn 5 års lærerutdanning.

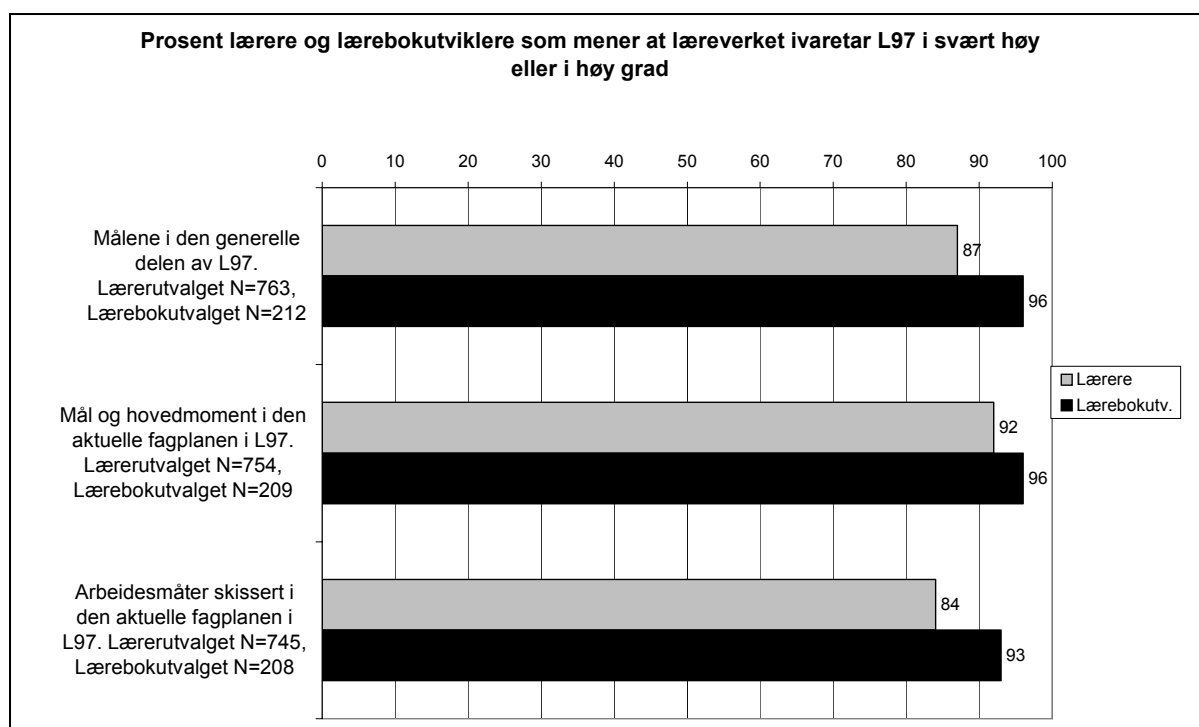
Resultatene forteller at lærerne er godt fornøyd med lærebøkernes ivaretagelse av læreplanen. Flest, det vil si over 90 prosent, mener at den ivaretar mål og hovedmoment i den aktuelle fagplanen i L97 i svært høy eller i høy grad, mens godt over 80 prosent mener at læreboken i svært høy eller i høy grad ivaretar mål i generell del og arbeidsmåter skissert i den aktuelle fagplanen.



Lærerne anser med andre ord lærebøkene som et gyldig beslutningspremiss for deres arbeid, med tanke på at lærebøkene rekonstruerer læreplanens mål og innhold på det lærernes anser som (i alle fall forventer seg som) en ivaretaende måte, og dermed er i tråd med, og kan brukes som et substitutt for, skoleorganisasjonens overordnede beslutningsprogram, læreplanen. *Flesteparten av lærerne kan på denne måten argumentere for at deres undervisning er i tråd med læreplanen som beslutningsprogram så lenge de følger læreboken.* Dette innebærer at lærebøkene virker *legitimerende for lærernes beslutninger* i deres arbeid. Ved å følge en læreboks innhold, eller en årsplan som er laget ut i fra en lærebok, kan de forklare og legitimere at undervisningen er i tråd med læreplanens mål og innhold, spesielt slik det er konkretisert i fagplanens mål og hovedmoment.

Det ble funnet signifikante forskjeller mellom gruppene av faglig engasjerte og gruppene av administrative ledere i både implementeringsutvalgene og lærebokutvalget, når det gjaldt deres oppfatning omkring arbeidets ivaretagelse av læreplanen. Det var imidlertid ikke tilsvarende forskjeller å finne mellom lærere og skoleledere i deres oppfatninger omkring lærebokens ivaretagelse av L97. I stedet var det signifikante forskjeller mellom de med under 5 års lærerutdanning og de med lengre, der de med lengst utdanning mente at lærebøkene ivaretar læreplanen i høyere grad enn de med lavere utdanning. Tilsvarende mente gruppen med lengst undervisningserfaring at bøkene ivaretar læreplanen i høyere grad enn hva gruppen med kortere utdanning mente. Forskjellene kan forklares ut i fra at lang yrkeserfaring fra de skolepraktiske diskurser gir erfaringer i å holde diskursene tett. Lengre erfaring fra de skolepraktiske diskurser, og lengre og bredere erfaring med rekonstruksjoner av ulike læreplanreformer innad i disse diskursene, gir erfaring i hvordan læreplanene kan tilpasses ulike diskurser, samtidig som beslutningene som tas innenfor de skolepraktiske diskursenes interne rammer og differensieringer kan forklares og legitimeres innenfor læreplanens grenser. Gruppen med lengst utdanning og lengst undervisningserfaring ser slik i det hele tatt ut til å være mer positivt stemt overfor lærebøkene, det er også disse gruppene som bruker lærebøkene mest, og forskjellen mellom de med under 5 års lærerutdanning og de med lengre lærerutdanning er signifikant ( $\alpha < 1\%$ ).

## Lærerutvalgets og lærebokutvalgets oppfatninger om lærebøkernes ivaretagelse av læreplanen – en sammenlikning



Figur 8.5: Prosent av lærebokutvalget og lærerutvalget som svarer at [den siste læreboken de har arbeidet med]/[den læreboken de bruker mest i det faget de har valgt] ivaretar ulike deler av L97.

Figur 8.5 viser at forskjellene mellom lærebokutvalgets og lærerutvalgets oppfatninger omkring lærebøkernes ivaretagelse av læreplanen ikke er store. Begge utvalgene er enige om at læreplanen ivaretas gjennom lærebøkernes innhold, spesielt er de godt fornøyd med ivaretagelsen av mål og hovedmoment i den aktuelle fagplanen i L97.

Resultatene omkring læreplanens plass og ivaretagelse i arbeidet med evalueringstiltak, kompetanseutvikling og lærebokutvikling, etterlater liten tvil om at læreplanen har vært det sentrale beslutningspremisset i arbeidet med både evaluering, kompetanseutvikling og lærebokutvikling. Tiltakenes rekonstruksjon av læreplanen som beslutningsprogram ser slik ut til å kunne fungere som et viktig bindeledd mellom læreplanutvikling og undervisningspraksis, selv om et avgjørende moment her vil være lærernes anvendelse av eller deltakelse i og forståelse av, med andre ord rekonstruksjon av disse tiltakene innenfor de skolepraktiske beslutningsgrenser. Ved siden av kapittel 6, som omhandler hva implementeringsarbeidet har dreid seg om, både med hensyn til utforming og deltakelse, vil

dette tema tas opp videre i de to neste kapitlene, som omhandler hvilken hjelp lærerne mener de har hatt av tilbudene på ulike områder av deres undervisningsarbeid og i hvilken grad de mener at tiltakene har bidratt til å endre deres arbeid i tråd med reformen.

Til nå kan det dermed konkluderes med at læreplanen har vært den klart mest sentrale veiviser i arbeidet med utforming og organisering av implementeringstiltakene og lærebøkene, noe som gir et godt utgangspunkt for de videre beslutninger om læreplanen i skolepraksis. *Som antatt i design og ut i fra de teoretiske beskrivelser, blir læreplanen med andre ord ansett som det sentrale og overordnede beslutningsprogram i utformingen av kommunikasjonskanalene.* Dersom lærerne ser en nytteverdi i disse kanaliseringstiltakene, og slik finner tilkoblingsmuligheter i dem til deres skolepraktiske diskurser, er det god mulighet for at de skolepraktiske rekonstruksjoner av kommunikasjonskanalene bidrar til en indirekte formidling av læreplanen som beslutningsprogram for skoleorganisasjonens ulike diskurser. Før resultater om hvilken nytte lærerne har hatt av implementeringstiltakene og lærebøkene, skal det presenteres resultater om hvilke planer, dokumenter og materiell som har vært viktige i lærernes arbeid, og om læreplanen også har en sentral plass i undervisningsarbeidet.

#### **8.4 Bruk av planer og materiell i undervisningsarbeid**

Denne delen av kapitlet omhandler lærernes bruk av ulike planer og materiell som del av deres beslutningsgrunnlag i undervisningssammenheng. Følgende spørsmål ble stilt lærerutvalget (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 11 og 12):

- *Hvor ofte bruker du følgende planer/veiledninger i planlegging og undervisning i det faget du har valgt?*
- *Hvor ofte bruker du følgende hjelpemidler i planlegging og undervisning i det faget du har valgt?*

Respondentene skulle svare ved å velge et av alternativene ofte, sjelden eller aldri. Hvilke planer og materiell det er snakk om, fremgår av tabell 8.13 og 8.15.

## Læreres bruk av planer og dokument i planlegging og undervisning

Tabell 8.13: Lærernes bruk av planer i planlegging og undervisning. Prosentvis fordeling og gjennomsnittsverdi for hver variabel.

Kategori	Hvor ofte bruker du følgende planer i planlegging og undervisning i det faget du har valgt?	N	Ofte	Sjelden	Aldri	Mean
Operasjonaliserte planer	1. Års/halvårsplaner	789	90	9	1	1,11*
Læreplan	2. L97 fagplandel	786	68	31	1	1,33
Operasjonaliserte planer	3. Skolens planer (f. eks. virksomhetsplaner, utviklingsplaner, prosjektplaner)	774	62	35	3	1,40*
Operasjonaliserte planer	4. Undervisningsplaner laget av kollegaer	763	40	49	11	1,71
Læreplan	5. L97 generell del	776	19	70	11	1,92*
Rettledninger	6. Metodiske veiledningshefter til L97	738	18	60	22	2,04
Læreplan	7. L 97 prinsippdel (prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen)	747	15	72	13	1,99
Lokale planer	8. Kommunale planer	733	3	41	56	2,53

1.  $*\alpha < 5\%$ . De som har undervist i skolen i mer enn 10 år bruker års/halvårsplaner oftere i sitt arbeid med planlegging og undervisning sammenliknet med de med kortere undervisningserfaring.

3.  $*\alpha < 5\%$ . 1) De med 5 år eller mer med godkjent lærerutdanning svarer at de oftere bruker skolens planer for planlegging og undervisning enn de med mindre enn 5 år med godkjent lærerutdanning; 2) De som har undervist i grunnskolen i mer enn 10 år svarer at de bruker skolens planer oftere i arbeidet med planlegging og undervisning enn hva de som har kortere erfaring svarer; 3) Skoleledere svarer at de bruker skolens planer oftere enn lærerne.

5.  $*\alpha < 5\%$ . 1) Skoleledere svarer at de oftere bruker L97 generell del for planlegging og undervisning, enn det lærere svarer; 2) Lærere som har forfattet og publisert svarer at de oftere bruker L 97 generell del, for planlegging og undervisning, enn lærere uten publikasjoner svarer.

Variablene i tabell 8.13 er rangert etter gjennomsnittsverdi, og jo lavere verdi, jo flere er det som bruker denne planen ofte. Oversikten viser at lærerne har en noe annen prioritering i sin bruk av planer sammenliknet med implementerings- og lærebokutvalget. I implementerings- og lærebokarbeidet skiller alle delene av læreplanen seg ut som de viktigste dokumentene, mens det i lærernes planleggings- og undervisningsarbeid er *års- eller halvårsplanene* som brukes oftest. Hele 90 prosent svarer at de bruker denne ofte, og bare 1 prosent bruker den aldri. Selv om generell del og prinsippdel er et lite brukt dokument i lærernes arbeid, som langt de fleste bruker bare sjeldent, er *fagplanen* derimot et viktig dokument. Nesten 70 prosent svarer at de bruker denne ofte i planlegging og undervisning, og bare 1 prosent bruker

den aldri. Skolens planer er nesten like mye brukt, i overkant av 60 prosent bruker disse ofte. I tråd med de teoretiske forventningene om at de skolepraktiske diskurser vil avgrense seg selv fra de programmatisk diskurser, viser resultatene at lærernes først og fremst forholder seg til skolens operasjonaliserte planer, for så å rekonstruere læreplanen innen disse aktualiseringene.

Det er signifikante forskjeller mellom ulike grupper i lærerutvalget når det gjelder bruk av skolens planer og års/halvårsplaner. Det er forskjeller mellom tre av gruppene når det gjelder hvor ofte skolens planer brukes. Utdanning ser ut til å gjøre en forskjell i forhold til hvor ofte skolens planer brukes. Gruppen med 5 år eller mer med godkjent lærerutdanning bruker skolens planer oftere enn de med kortere lærerutdanning. Undervisningserfaring kan tilsvarende settes i sammenheng med hvor ofte ulike planer brukes. Gruppen med mer enn 10 års undervisningserfaring svarer at de bruker både skolens planer og års/halvårsplanene oftere enn de med kortere erfaring fra grunnskolen. Alle disse forskjellene er signifikante ( $\alpha < 5\%$ ).

Skolelederne ser tilsvarende ut til å bruke alle planene oftere enn lærerne, men forskjellen er vel og merke bare signifikant når det gjelder skolens planer og generell del av L97. Resultatene tyder på at lærere med høyere utdanning og lang undervisningserfaring bruker ulike planer oftere enn de med kortere erfaring og lavere utdanning, og at forskjellen er signifikant når det gjelder skolens planer og års/halvårsplaner. Høyere utdanning og lengre undervisningspraksis gir erfaring i anvendelse av planer, ikke minst i hvordan de ulike planer kan tilpasses og rekonstrueres innen undervisningens egne grenser, og fortsatt kunne fortolke og legitimere det som skjer for å være innenfor de aktuelle planene. I tråd med de tidligere resultatene viser dette at utdanning og lang praksis gir erfaring i hvordan planene kan tilpasses de ulike forholdene og undervisningens egne behov, enten det er snakk om læreplanen, skolens planer eller års-/halvårsplaner. At en lærer er aktiv i publisering, enten det er som medforfatter eller forfatter, er også med på å øke sannsynligheten for at han eller hun bruker generell del av læreplanen oftere enn andre lærere ( $\alpha < 5\%$ ). Dette viser også hvordan deltakelse i ulike diskurser, hvor læreplanen på ulike måter utgjør et premiss for hver enkelt diskurs, gir erfaring i å tilpasse og rekonstruere læreplanen i henhold til de ulike diskursenes interne behov.

I likhet som ved implementeringsutvalgene, kan også lærernes prioriteringer av ulike planer og dokumenter sammenliknes ved hjelp av sumskårer. De ulike planene og hjelpemidlene

kan, som det kom frem i de presenterte figurene, plasseres i ulike kategorier. Tabell 8.14 presenterer sumskårer for de ulike kategoriene innen planer og dokumenter, sammenliknet med implementerings- og lærebokutvalgenes sumskårer for enkelte av de samme kategoriene.

*Tabell 8.14: Sammenlikning av utvalgenes prioriteringer. Basert på sumskårer utarbeidet på bakgrunn av kategorier av ulike planer og dokumenter.*

	<b>Læreplan</b>	<b>Rettledning</b>	<b>Eksterne referanser</b>	<b>Kommunale planer</b>	<b>Operasjonaliserte planer</b>
Lærebok-utvalget	<b>1.31</b>	2.50	2.40	-	-
Kompetanse-utvalget	<b>1.22</b>	1.77	2.46	-	-
Evaluerings-utvalget	<b>1.30</b>	1.90	2.55	-	-
Lærer-utvalget	1,75	2,04	-	2,53	<b>1,41</b>

I tråd med den innledende tesen, så tyder resultatene på at Læreplanverket har en mer primær funksjon knyttet til implementeringsarbeidet, mens undervisningsarbeidet i større grad baseres på operasjonaliserte planer knyttet til skolens indre liv, hvor beslutninger som kommunikasjonsprosesser preges av den institusjonelle forståelse som et kollegium måtte ha av den aktuelle læreplanen eller reformen og dens bakenforliggende intensjoner. Det aktualiserer spørsmålet om hvorvidt kollegiet og lærere har hatt mulighet til å delta kommunikativt i ulike implementeringsprosesser, og hvorvidt kollegiet gjennom kommunikasjon om sentrale tema i reformen har kunnet konstruere en reformforståelse som grunnlag for planlegging og undervisning i tilknytning til skoleinstitusjonen.

## Læreres bruk av materiell i planlegging og undervisning

Tabell 8.15: Lærernes bruk av materiell i planlegging og undervisning. Prosentvis fordeling og gjennomsnittsverdi for hver variabel.

Kategori	Hvor ofte bruker du følgende hjelpemidler i planlegging og undervisning i det faget du har valgt?	N	Ofte	Sjelden	Aldri	Mean
Lærebok	1. Elevenes lærebøker	794	87	9	4	1,17**
Eget underv. materiell	2. Kopier	777	67	30	3	1,36*
Lærebok	3. Lærerveiledninger tilhørende lærebøkene	787	61	34	6	1,45*
Faglig publ.	4. Oppslagsverk (leksikon og liknende)	777	53	41	6	1,53**
Eget underv. materiell	5. Eget undervisningsmateriell fra tidligere år	786	52	42	6	1,54**,*
Lærebok	6. Andre lærebøker	779	47	50	3	1,56
Eget underv. materiell	7. Overhead	784	42	52	7	1,66*
Faglige publ.	8. Fagbøker/fagtidsskrifter	769	40	53	7	1,67*
IKT	9. Tekstbehandling på datamaskin	771	41	42	17	1,76**
Masse-medier	10. Dagspresse/uketidsskrifter	768	33	57	10	1,76**,*
Lærebok	11. Annet undervisningsmateriell fra lærebokforlagene	759	28	64	8	1,79**
IKT	12. Internet	778	30	59	11	1,81
Masse-medier	13. Plater, CD-plater, lydbøker etc.	780	42	35	23	1,81*
Masse-medier	14. Fjernsyn/video	781	26	63	11	1,85*
Faglige publ.	15. Populærvitenskapelige publikasjoner	749	15	65	21	2,06**
IKT	16. CD-ROM	757	7	52	41	2,34*

1, 4, 9, 11. \*\* $\alpha < 1\%$ . Lærere med 5 år eller mer med godkjent lærerutdanning bruker elevenes lærebøker, oppslagsverk, tekstbehandling på datamaskin og annet undervisningsmateriell fra lærebokforlagene mer enn de med kortere lærerutdanning.

2, 3, 14.  $\alpha < 5\%$ . Lærere med 5 år eller mer med godkjent lærerutdanning bruker kopier, lærerveiledninger tilhørende lærebøkene og fjernsyn/video mer enn de med kortere lærerutdanning.

5. \*\* $\alpha < 1\%$ . Lærere med mer enn 10 års undervisningserfaring bruker eget undervisningsmateriell fra tidligere år oftere enn de med kortere undervisningserfaring. \* $\alpha < 5\%$ . Lærere med 5 år eller mer med godkjent lærerutdanning bruker eget undervisningsmateriell fra tidligere år mer enn de med kortere lærerutdanning.

7, 13, 16.  $\alpha < 5\%$ . Lærere med mer enn 10 års undervisningserfaring bruker overhead, plater/CD-plater/lydbånd og CD-ROM oftere enn de med kortere undervisningserfaring.

8.  $\alpha < 5\%$ . Lærere som har publisert som forfatter eller medforfatter bruker fagbøker/fagtidsskrifter oftere enn lærere som ikke har publisert.
10.  $**\alpha < 1\%$ . Lærere som har publisert som forfatter eller medforfatter bruker dagspresse/uketidsskrifter oftere enn lærere som ikke har publisert.  $\alpha < 5\%$ . Lærere med 5 år eller mer med godkjent lærerutdanning bruker dagspresse/uketidsskrifter mer enn de med kortere lærerutdanning.
15.  $**\alpha < 1\%$ . Lærere som har publisert som forfatter eller medforfatter bruker populærvitenskapelige publikasjoner oftere enn lærere som ikke har publisert.

Variablene i tabell 8.15 er rangert etter utvalgets gjennomsnittsverdier for hver variabel. Jo lavere verdi, dess flere lærere er det som bruker dette materialet ofte. Oversikten viser at *lærebøkene* er lærernes mest brukte hjelpemiddel i planlegging og undervisning, om lag 90 prosent bruker lærebøkene ofte, mens bare 4 prosent svarer at de aldri bruker lærebøker. Deretter blir *kopier* brukt ofte av mange, samt *lærerveiledninger* tilhørende lærebøkene. Videre er det over halvparten som svarer at de bruker oppslagsverk og eget undervisningsmaterieell fra tidligere år ofte. Langt under halvparten bruker fagbøker/fagtidsskrifter, dagspresse/uketidsskrifter, Internet eller populærvitenskapelige publikasjoner ofte.

Resultatene gir god grunn til å anta at *lærebøkene*, sammen med lærerveiledninger og til dels andre lærebøker, er *lærernes viktigste innholdsorienterende kilder*. Til tross for satsning på IKT i skolen, er det fortsatt bare 30 prosent som svarer at de ofte bruker Internet i planlegging og undervisning, og bare 7 prosent som oppgir at de bruker CD-ROM ofte. Fortsatt er det langt over halvparten av lærerne som bruker Internet sjeldent.

Selv om de aller fleste lærerne hovedsakelig orienterer seg mot lærebøkene, og i mindre grad mot andre kilder til undervisningsstoff, er det forskjeller også når det gjelder dette innad i lærerutvalget. De av lærerne som oppgir at de i de seneste årene har publisert noe som forfatter eller medforfatter, bruker både fagbøker/fagtidsskrifter, populær-vitenskapelige publikasjoner og dagspresse/uketidsskrifter hyppigere enn lærere som ikke har publisert. Forskjellene er signifikante.

Ellers peker forskjellene innad i lærerutvalget i samme retning som ved bruk av planer og dokumenter. Gruppen med lengst utdanning og lengst undervisningserfaring bruker de ulike hjelpemidlene oftere enn de med kortere utdanning og undervisningserfaring. Dette bekrefter



igjen resultatet om hvordan erfaring bidrar til øvelse i å knytte diskurser sammen ved å se muligheter for tilkobling til ens pågående praktisk-pedagogiske diskurs. Lærerne med 5 år eller mer med godkjent lærerutdanning svarer at de bruker både lærebøker, lærerveiledninger tilhørende lærebøkene, annet undervisningsmaterieell fra lærebokforlag, oppslagsverk, kopier, eget undervisningsmaterieell fra tidligere år, dagspresse/uketidsskrifter, tekstbehandling på data og fjernsyn/video oftere enn hva lærerne med mindre enn 5 år med godkjent lærerutdanning svarer. Alle disse forskjellene er signifikante. Lærerne med mer enn 10 års undervisningserfaring fra grunnskolen svarer at de bruker eget undervisningsmaterieell fra tidligere år, overhead, plater/CD-plater/lydbånd og CD-ROM oftere enn hva de med kortere undervisningserfaring fra grunnskolen svarer. Også disse forskjellene er signifikante.

I likhet som ved planer og dokumenter, kan også materiellet kategoriseres og plasseres etter disse kategoriens sumskårer. Tabell 8.16 sammenlikner lærerutvalgets prioriteringer av ulikt materieell med implementerings- og lærebokutvalgets prioriteringer. Sumskårene er utarbeidet på bakgrunn av kategoriene i tabellen om lærernes bruk av ulik materieell i planlegging og undervisning.

*Tabell 8.16: Sammenlikning av utvalgenes prioriteringer. Basert på sumskårer utarbeidet på bakgrunn av kategorier av ulike planer og dokumenter.*

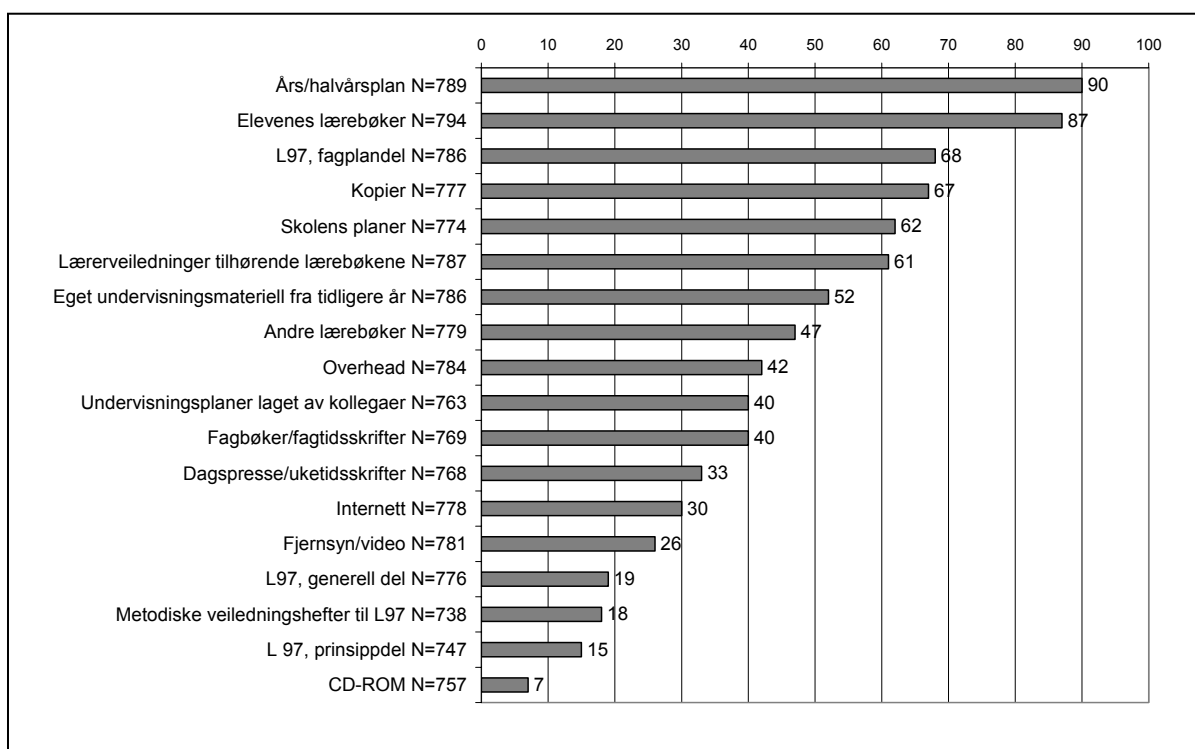
	LÆREBØKER	FAGLIGE PUB.	MASSE- MEDIER	IKT	Egne opera- sjonaliserte planer
LÆREBOKUTV.	<b>1.80</b>	1.87	2.31	2.39	-
KOMPET. UTV.	<b>1.94</b>	2.06	2.29	2.49	-
EVALUERING	<b>1.93</b>	2.17	2.49	2.58	-
LÆRERE	<b>1.49</b>	1.75	1.81	1.97	<b>1.52</b>

I tabell 8.16 sammenliknes evaluerings-, kompetanse-, lærebok- og lærerutvalgets sumskårer for hvordan ulikt materieell vurderes som viktige i utvalgenes respektive arbeid. Tabellen viser at lærebøker skårer høyest blant andre hjelpemidler og materieell i alle utvalgene. Hos lærebok-, kompetanse- og evalueringsutvalgene, er det faglige publikasjoner som blir vurdert som nest viktigst, mens lærerutvalget svarer at eget materieell blir brukt nesten like ofte som lærebøker som hjelpemiddel for planlegging og undervisning.

Konklusjonen er at lærebøkene utgjør en viktig del av beslutningsgrunnlaget både i implementerings-, i lærebok- og i undervisningsarbeidet. *Lærebøkene blir den pedagogiske selvreferansen som mange aktørgrupper innen det pedagogiske feltet henvender seg til i sine*

beslutninger, og siden aktørene henvender seg til lærebøker både ved beslutninger om utformingen av nye lærebøker og ved beslutninger av utformingen av implementeringstiltak, og ikke minst i beslutninger i undervisningspraksis, er det en mulighet for at alle disse beslutningsgangene blir grepet av en viss læreboktradisjon.

## Lærernes bruk av planer og materiell – en sammenlikning



Figur 8.6: Prosentandel av lærerne som svarer at de bruker hjelpemidlet eller planen ofte i planlegging og undervisning av det faget de har valgt å svare ut i fra.

Figur 8.6 viser hvor stor andel av lærerne som svarer at de bruker de ulike planer og materiell ofte. En langt større andel av lærerne svarer at de bruker års/halvårsplanen og elevenes lærebøker ofte, sammenliknet med andelen som svarer at de bruker fagplanen i L97 ofte. De resterende delene av læreplanverket, generell del og prinsippdel, kommer svært langt ned på listen. Resultatene bekrefter den teoretiske forventningen om at lærerutvalget skiller seg ut ved å referere til egne praktisk-pedagogiske diskurser, som deres operasjonaliserte planer og lærebøkene, som tydeligvis utgjør en pedagogisk selvreferanse i diskursene på både et programmatisk-formidlingsnivå og på et skolepraktisk nivå. Implementerings- og lærebokutvalget skiller seg på sin side fra lærerutvalget ved å referere til den reformprogrammatisk diskurs i form av læreplanene og til dels administrative forskrifter.

Selv om gruppene skiller seg ut som ulike nivåer, som inngår i en praktisk-pedagogisk diskurs og en reformprogrammatisk diskurs, som igjen fremstår med interne differensieringer mellom administrative programorienteringer (implementeringsutvalg) og fagorienteringer (lærebokutvalg), så har de til felles at lærebøkene utgjør et viktig beslutningsgrunnlag.

Resultatene viser at både lærebokutvalget og lærerne, men antakeligvis også implementeringsutvalget, anser lærebøkene som et gyldig beslutningspremiss for deres arbeid med tanke på en forventning om at lærebøkene rekonstruerer læreplanens mål og innhold på en utfyllende måte, og dermed er i tråd med, og i mange tilfeller blir brukt som et substitutt for skoleorganisasjonens sentrale beslutningsprogram, læreplanen. Implementerings- og lærebokutvalget henvender seg imidlertid først og fremst direkte til læreplanen som beslutningsprogram, men det er grunn til å tro at lærebøkene, som følge av deres viktige beslutningspremiss også for dette arbeidet, på mange måter fungerer på siden av læreplanen som program, *som skoleorganisasjonens pedagogisk operasjonaliserte beslutningsprogram*.

Tidligere forskning bekrefter at lærebøkene utgjør en grunnleggende del av den pedagogiske praksis i skolen. Forskningslitteratur om lærebøkernes rolle i skolen etterlater liten tvil om at lærebøker har en sentral rolle i undervisningen<sup>23</sup>. Englund (1997) hevder at lærebokteksten er undervisningens mest dominerende upersonlige medium, og at lærebokens posisjon i undervisningen er et forsømt forskningsfelt. Englund er ikke alene om å hevde dette, blant annet skriver Crawford (2002: 2) at "*...there is a substantial body of international evidence which suggests that textbooks are the single most important medium which pupils and teachers believe contributes most to learning*".

Både Långström (1997) og Trotzig (1994) går så langt som å hevde at lærebøker fungerer som et manifest og en konkretisering av skolens mål og innhold, fordi lærebøker, i motsetning til læreplaner, er synlig for svært mange mennesker. Westbury er ikke snauere i sin beskrivelse av lærebøkernes betydning for skolens praksis:

The information carried within books defines, for many, the tasks of education; books are the most important resources which teachers and schools have as they do their work of educating. Indeed, it may be that the core work of all schooling consists in developing the skills and attitudes associated with the

---

<sup>23</sup> For litteratur som bekrefter lærebøkernes sterke posisjon i skole og undervisning, se for eksempel: Bueie 2002; Crawford 2002; Juhlin Svensson 2000; Skog m.fl. 1999; Johnsen 1989; 1993; 1997, Englund 1995; 1997, Bean, Zigmund og Hartman 1994, Remillard 1999, Trotzig 1994, Selander 1994, Eisner 1990, Westbury 1990; 1991, Ben-Peretz 1990, Elliot og Woodward 1990, Biehl m.fl. 1999, Lundgren 1989, Pinar m.fl. 1995, Sigurdgeirsson 1992, Haavelsrud 1979, Lorentzen 1984, Schnack 1995, Svingby 1985, Sosniak og Stodolsky 1993, Crismore 1984; 1989, Adelman m.fl. 1997, Stodolsky 1988, Ball m.fl. 1988.

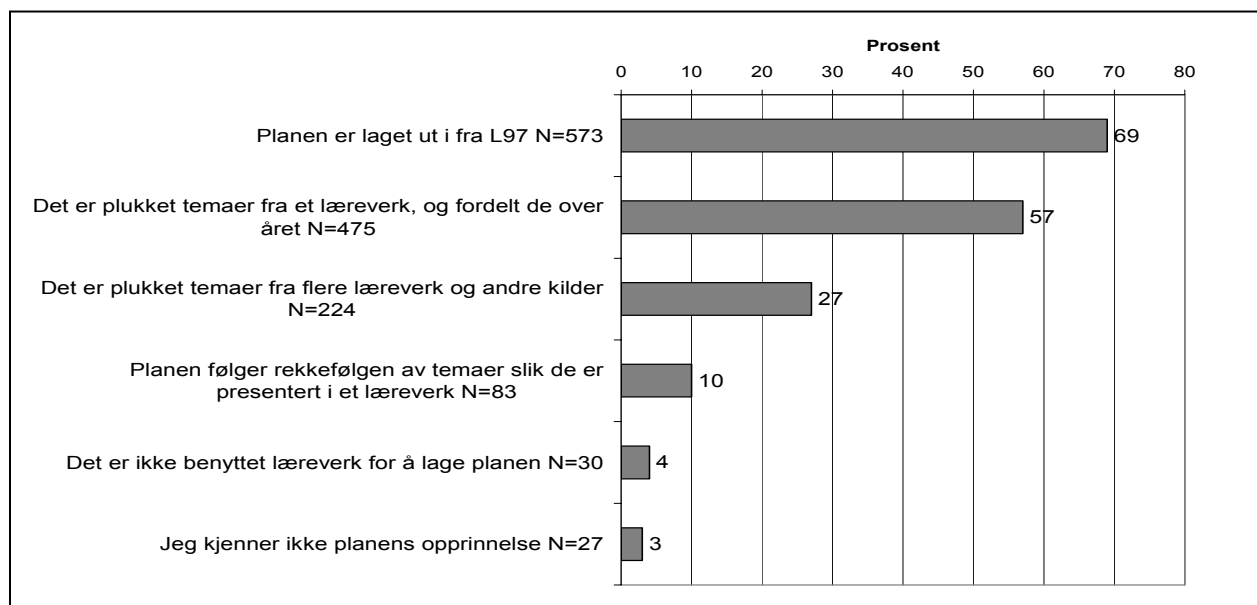
mastery of the ideas and information carried by books without regard to their “ultimate” quality and social significance (Westbury 1991: 74).

Westburys betraktninger må ses i sammenheng med skolesystemet i USA, hvor lærebøkene kan ha hatt en enda viktigere rolle enn i Europa. Johnsens (1993) gjennomgang av en rekke forskningsresultater om lærebøkens rolle i undervisningen i ulike land, viser likevel at de fleste studiene konkluderer med at lærebøkene har hatt, og fortsetter å ha en sterk posisjon i klasserommet. Johnsen (1993: 177) konkluderer med at lærebøkene dominerer undervisningen, dersom dette måles i den totale tiden en lærebok er i bruk.

### 8.5 Lærebøkens rolle i lærernes arbeid

Med utgangspunkt i lærebøkens sentrale rolle i lærernes arbeid, vil denne delen av kapittelet gå nærmere inn på hvilken funksjon læreboken gis av lærerne i deres skolepraktiske diskurser. Som kjent er års/halvårsplanen det aller mest brukte materialet i lærernes arbeid. Lærerne ble bedt om å oppgi hvordan årsplanen i det faget de har valgt å svare ut i fra er utviklet (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 14):

- *På hvilken måte har et læreverk blitt brukt i utviklingen av denne årsplanen? (sett om nødvendig flere kryss)*



Figur 8.7: Prosentvis fordeling av hvordan lærernes års/halvårsplaner er utviklet.

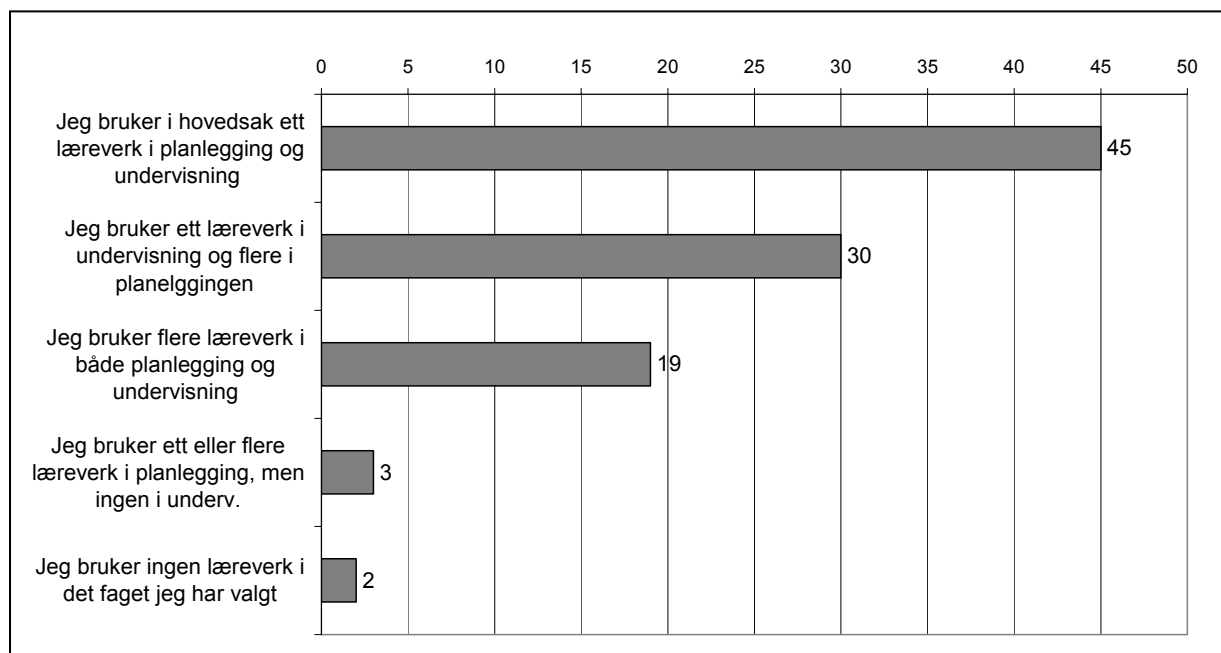
Figur 8.7 viser at flest lærere, det vil si 69 prosent, svarer at års-/halvårsplanen er laget ut i fra L97. Litt færre, 67 prosent svarer at de har utarbeidet årsplanen med utgangspunkt i en lærebok, de fleste av disse har plukket temaer fra et læreverk og fordelt de over året, mens en mindre andel har brukt læreboken mer regelrett fra perm til perm. I tillegg svarer i underkant

av 30 prosent at har plukket temaer fra flere læreverker og andre kilder. Det er med andre ord først og fremst læreplanen og et læreverk som er avgjørende for årsplanens utforming, og de fleste ser ut til å ha brukt en lærebok i kombinasjon med læreplanen i utviklingen av års-/halvårsplanen. Bare 4 prosent svarer at de ikke har benyttet noe læreverk i utarbeidelsen av planen. Først og fremst lærebøkene, men også læreplanen, gis med andre ord en funksjon som beslutningsgrunnlag i lærernes skolepraktiske diskurser, også som en rekonstruksjon gjennom operasjonaliserte planer. Lærebøkene utgjør en operasjonalisering av undervisningens progresjon. Dersom undervisningskommunikasjonen hatt tatt utgangspunkt i lærebokens innhold og oppbygning, gjør den det mulig å rekonstruere tidligere undervisningskommunikasjon ved å gå tilbake til læreboken. Med andre ord kan læreboken beskrives som en viktig progresjonsmessig aktualiseringshorisont som anvendes som premiss for å rekonstruere undervisningskommunikasjonens gang. Det er selvsagt ikke undervisningskommunikasjonen i seg selv som rekonstrueres, men en ny iakttagelse av denne kommunikasjonen, aktualisert gjennom læreboken, ved at denne utgjør iakttagelsens forskjell, ved å sette iakttagelsens differens mellom det aktuelle og det mulige.

Resultatene i figur 8.7 tyder på at flestparten av lærerne hovedsakelig bruker ett læreverk som utgangspunkt for å utvikle års- eller halvårsplanen, langt færre bruker flere læreverker. Gjelder dette også for lærerne i deres planlegging og undervisningsarbeid? Respondentene ble stilt følgende spørsmål (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 15):

- *Arbeider du i henhold til et eller flere læreverker i det faget du har valgt?*

Respondentene ble gitt fem svaralternativer, og skulle velge ett av dem. Alternativene kan avleses i figur 8.8.



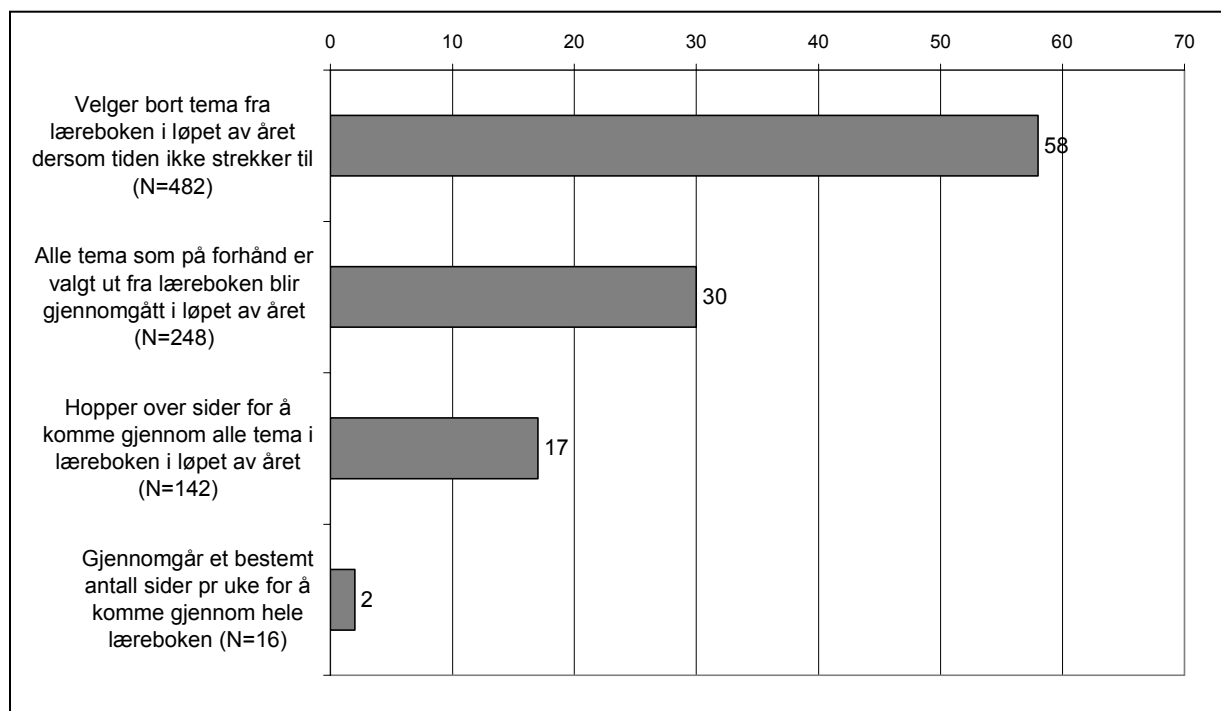
Figur 8.8: Prosentvis svarfordeling på spørsmål om respondentene arbeider med ett eller flere læreverkt i det aktuelle faget. N=759.

Figur 8.8 viser at flest arbeider i henhold til *ett læreverkt* i planlegging og undervisning. Noen færre bruker ett læreverkt i undervisningen, men flere i planleggingen. Under 20 prosent svarer at de bruker flere, også i undervisningen. Kun 2 prosent bruker ingen læreverkt, verken i planlegging eller i undervisning. Dette bekrefter lærebøkens rolle som betydningsfullt beslutningspremiss, og det er enkeltverk som gjør en forskjell i planleggingens beslutninger.

Selv om store deler av undervisningen utformes på bakgrunn av ett eneste læreverkt, så tyder ikke resultatene på at lærerne følger dette læreverket slavisk. Lærerne ble stilt følgende spørsmål (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 20):

- *Hvordan fordeler du tiden i arbeidet med den aktuelle læreboken? (sett om nødvendig flere kryss)*

Respondentene skulle krysse av ved de alternativene som samsvarer med hvordan de bruker læreverket.



*Figur 8.9: Prosentvis svarfordeling blant lærerne på hvordan de fordeler tiden i arbeidet med det aktuelle læreverket.*

Figur 8.9 viser at de fleste lærerne ser tiden an, og velger bort temaer fra læreboken dersom tiden viser seg å ikke strekke til. Samtidig er det en del, 30 prosent, som svarer at de forplikter seg i forhold til læreboken ved at de går gjennom alle tema som på forhånd er valgt ut. Bare et fåtall av lærerne gjennomgår hele læreboken i løpet av skoleåret. Lærernes beskrivelser forteller om omfattende lærebøker som følges tett, men som likevel ikke er mulig å følge i sin helhet. Siden lærerne lar seg binde opp av bøkene omfang, gir ikke lærerne seg selv de store rommene til utforming av undervisning hvor lærebøkene ikke er en del av beslutningsgrunnlaget. Som beskrevet i teorikapitlene, er det da snakk om at lærerne lar lærebøkene kondensere beslutningsgrunnlaget til et slikt omfang at det blir lite rom for andre premisser i deres beslutningsgrunnlag. Et viktig spørsmål, som det dessverre er vanskelig å besvare, er hvorvidt heller ikke elevene som premisser for lærerens beslutninger ikke gis rom i dette lærebokfylte beslutningsgrunnlaget.

Selv om dette spørsmålet, eller de påfølgende resultatene ikke gir noe sikkert bilde av elevene som beslutningspremiss, vil jeg i en liten avstikker presenterer resultater som beskriver nettopp hvilke sosiale (utvalgsforhold) beslutningspremiss som utgjør en viktig del av lærernes beslutningsgrunnlag i deres planleggingsarbeid. Lærerne ble stilt følgende spørsmål (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 28):

- *Vi ber deg oppgi, for de siste tre månedene, hvor intensivt du har drøftet planleggingen i det faget du har valgt.*

Respondentene kunne velge mellom svaralternativene på en femdelt skala fra veldig intensivt til ikke i det hele tatt.

*Tabell 8.17: Prosentvis svarfordeling for hvor intensivt lærerutvalget har drøftet sin planlegging.*

<i>Hvor intensivt har du i de siste tre månedene drøftet planleggingen i det faget du har valgt</i>	<i>N</i>	<i>Veldig intensivt/ intensivt</i>	<i>Mindre intensivt</i>	<i>Knapt nok/ Ikke i det hele tatt</i>
1. Med elevene om deres ønsker for undervisningen*	781	25	51	24
2. Med foreldrene om mine planer for undervisningen	785	6	29	65
3. Med kollegaer om mine planer for undervisningen*	782	65	28	8

1 og 3\*  $\alpha < 5\%$ . Gruppen med lengst undervisningserfaring, det vil si 10 år eller mer, svarer at de drøfter planleggingen mer intensivt med både elevene og kollegaene, sammenliknet med de med 5 år eller mindre undervisningserfaring. Forskjellen er signifikant på et 5 % nivå.

Tabell 8.17 viser at kollegaer er et viktig sosialt beslutningspremiss i lærernes planleggingsdiskurs, godt over halvparten svarer at de har drøftet undervisningsplanene intensivt eller veldig intensivt med kollegene. Det er imidlertid langt under halvparten som svarer at de har drøftet intensivt eller veldig intensivt med elevene om deres ønsker for undervisningen. Det er få som svarer at de ikke har drøftet undervisningsopplegg med elevene i det hele tatt, så elevenes ønsker er helt klart en del av lærernes beslutningsgrunnlag i deres planleggingsdiskurs, men de utgjør ingen viktig del av dette grunnlaget. Det er imidlertid interessant at det også her dukker opp den forskjellen at gruppen med lengst undervisningserfaring diskuterer mer intensivt med både elever og kollegaer. Dette bekrefter igjen resultatet som viser at lengre fartstid i skolen gir erfaring i å koble de ulike diskurser. Gjennom erfaring lærer de hvordan beslutningspremissene kan tilpasses i henhold til de ulike diskurser, uten at en behøver å fjerne seg fra det interne selvhenvisende beslutningsgrunnlaget. Denne erfaringen gjør det med andre ord mulig å beslutte seg et kondensert beslutningsgrunnlag, samtidig som en kan følge den enkelte diskursens egne progresjon, uten å måtte forlate dette grunnlaget, men tvert i mot tilpasse det. Dette kan karakteriseres som en praktisk analytisk evne som gjør at en lettere finner tilkoblingsmuligheter i de ulike diskurser, uten å måtte forlate sitt beslutningsgrunnlag, sin



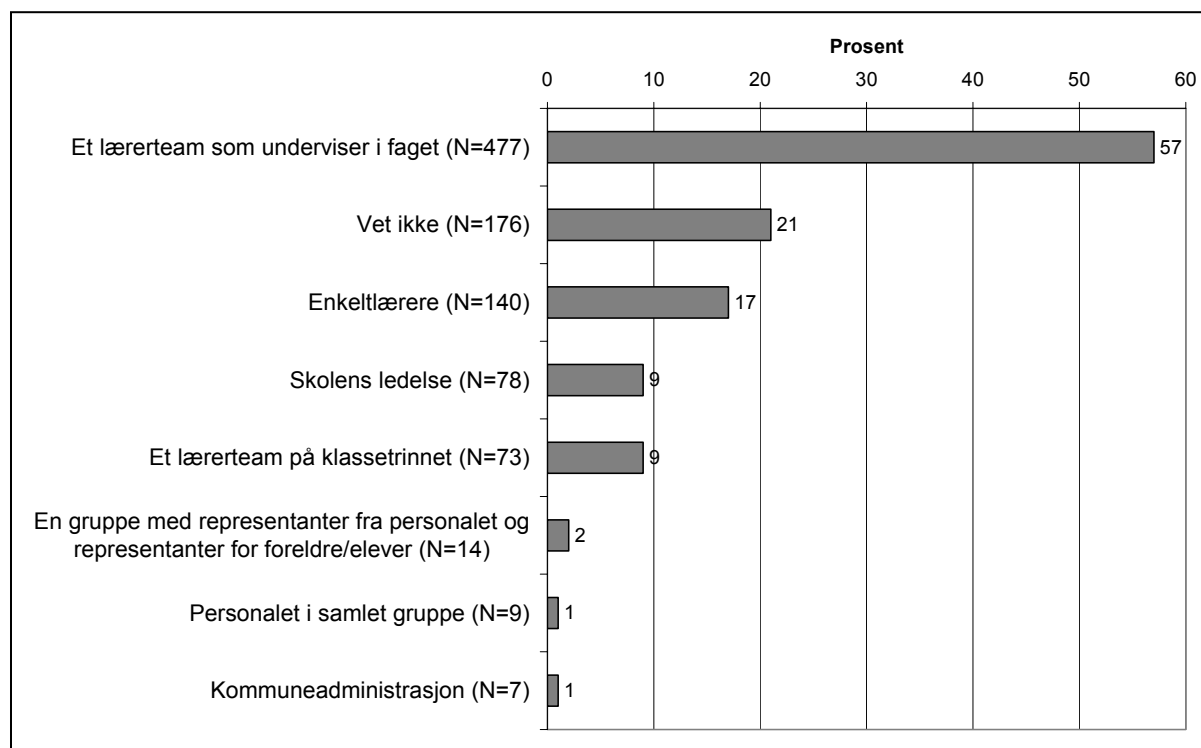
meningshorisont. På denne måten blir det lettere å bruke en rekke ulike planer, samtidig som læreboken utgjør den helt sentrale plassen i dette grunnlaget.

Dette var en liten digresjon for å beskrive i hvilken grad lærerne lar elevene få plass som beslutningspremiss i deres planleggingsarbeid. Resultatene tyder på at lærebøkene har langt større plass i planleggingsarbeidets beslutningsgrunnlag. Et relevant spørsmål som da kommer opp er hvorvidt lærerne har mulighet til å velge ut et læreverk i tråd med for eksempel elevenes ønsker og behov, eller om dette er et valg som de fleste lærerne ikke får ta del i.

Informantene ble stilt følgende spørsmål (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 17):

- *Hvem har deltatt i drøftingene om å anskaffe dette læreverket?*

Respondentene ble gitt åtte svaralternativer, og ble bedt om å velge ett av dem. Alternativene kan avleses i figur 8.10.

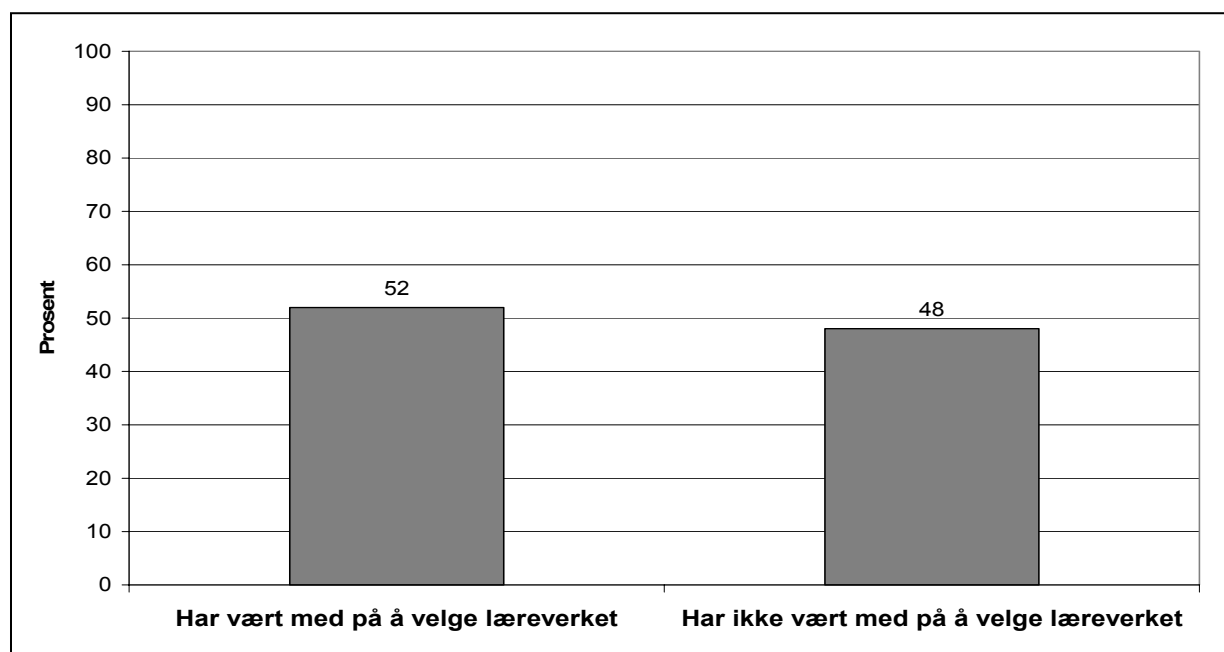


*Figur 8.10: Prosentvis svarfordeling på spørsmål om respondentene arbeider i henhold til ett eller flere læreverk i det aktuelle faget.*

I de fleste tilfellene ser læreverket ut til å være valgt av et lærerteam i faget. Dette resultatet samsvarer med resultater fra andre undersøkelser. I forbindelse med reform 97 etablerte de fleste skolene egne faggrupper til å vurdere nye læreverk, enten av adhocgrupper, eller av

allerede eksisterende fagseksjoner eller team (Selander og Skjelbred 2004). En annen undersøkelse blant norsklærere i videregående skole, men viser at nesten 70 prosent av lærerne svarer at de alltid samarbeider med andre norsk lærere om valg av læremidler, bare 1 prosent svarer at de aldri samarbeider om valg av læreverk (Bueie 2002). I denne undersøkelsen er det imidlertid langt flere som svarer at de velger læreverket alene, i underkant av 20 prosent svarer at læreverket velges av enkeltlærere. Ved samarbeid er det imidlertid lærerteam, og ikke lærerkollegiet i fellesskap som velger læreverk. Med tanke på at så mange som 21 prosent ikke vet hvordan læreverket er valgt ut, må det stilles noe usikkerhet omkring dette resultatet. At så mange ikke vet hvordan læreverket er valgt er et interessant resultat i seg selv, og tyder på at det eksisterer få formelle strategier som følges ved slike utvalgsprosesser.

I følge Selander og Skjelbred (2004) er det i de fleste tilfeller rektor som formelt tar beslutningene om valg av læreverk, selv om det samtidig er lærerne som reelt velger bøkene. Selander og Skjelbreds studie tyder med andre ord på at lærerne er med på å bestemme, men at det skjer i samarbeid med andre lærere og skolens styringsorganer, som en del av de skolepraktiske diskurser i lærerkollegiet. Det er imidlertid ikke bestandig at læreren har deltatt i disse drøftingene om valg av det læreverket læreren bruker. Figur 8.11 viser at omtrent halvparten av lærerutvalget svarer at de har vært med å velge det læreverket de bruker i sitt undervisningsarbeid.



Figur 8.11: Prosentvis svarfordeling på spørsmål om respondenten har vært med på å velge læreverket.  $N=778$ .

## **Til hvilke formål bruker lærerne læreverket?**

Mens læreplanen først og fremst er et redskap for planleggingsvirksomhet, er det grunn til å tro at lærebøkene er et viktigere premiss for de beslutninger som tas i undervisningskommunikasjonen, siden de gjerne først og fremst er *elevenes* redskap. Et sentralt spørsmål er hvorvidt lærebøkene også er et viktig planleggingsredskap for lærerne. Resultatene som er presentert til nå peker i den retning. For å få innblikk i hva lærebøkene mer konkret brukes til, ble lærerutvalget stilt følgende spørsmål (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 21):

- *Hvilken funksjon har den aktuelle læreboken i planlegging og undervisning i det faget du har valgt?*

For hver funksjon kunne respondentene velge ett av alternativene ofte, sjelden eller aldri. De skulle svare ut i fra den læreboken de bruker mest i det faget de har valgt å svare ut i fra.

Tabell 8.18: Lærebokens funksjon i lærernes planlegging og undervisning. Prosentvis fordeling og gjennomsnittsverdi for hver variabel.

Hvilken funksjon har læreboken i planlegging og undervisning?	N	Oft	Sjelden	Aldri	Mean
1. Lærer presenterer stoffet i undervisningen med utgangspunkt i boken	756	83	15	2	1,20
2. Elevene arbeider med lesestoffet i boken	743	78	19	3	1,24**
3. Elevene arbeider med skriftlige oppgaver i boken	754	76	19	5	1,29*
4. Elevene får leksestoff i boken	749	78	15	7	1,30**
5. Elevene gjør praktiske oppgaver etter forslag fra boken	734	57	39	4	1,48*
6. Lærer finner tilleggsoppgaver til raske elever i boken	728	42	46	13	1,71**
7. Lærer finner opplegg for tema og prosjektarbeid i boken	740	37	56	7	1,71
8. Elevene velger individuelt hvilke oppgaver de skal gjøre innenfor et tema som presenteres i læreboken	754	39	45	16	1,77**
9. Elevene bestemmer individuelt progresjon og hastighet i gjennomgangen av læreboken	731	19	50	32	2,13
10. Elevene velger samlet, hvilket stoff og hvilke oppgaver som det skal arbeides med i undervisningen	735	12	55	32	2,20**,*
11. Elevene velger individuelt hvilken lærebok de skal bruke i undervisningen innenfor et gitt tema eller arbeidsform	736	4	27	69	2,65**,*

2, 4, 6. \*\* $\alpha < 1\%$ . Gruppen med 5 år eller mer med godkjent lærerutdanning svarer at elevene arbeider med lesestoffet i boken oftere, at elevene får leksestoff i boken oftere og at de finner tilleggsoppgaver til raske elever i læreboken oftere enn hva lærere med kortere lærerutdanning svarer at de gjør.

3. \* $\alpha < 5\%$ . 1) Gruppen med mer enn 10 års undervisningserfaring fra grunnskolen svarer at elevene arbeider med skriftlige oppgaver i læreboken oftere enn hva lærere med kortere undervisningserfaring svarer at elevene gjør. 2) Gruppen med 5 år eller mer med godkjent lærerutdanning svarer at elevene arbeider med skriftlige oppgaver i læreboken oftere enn hva lærere med kortere lærerutdanning svarer at elevene gjør.

5. \* $\alpha < 5\%$ . Skoleledere svarer at elevene gjør praktiske oppgaver oftere enn hva lærerne svarer at elevene gjør.

8. \*\* $\alpha < 1\%$ . Skolelederne svarer at elevene velger individuelt hvilke oppgaver de skal gjøre innenfor et tema som presenteres i læreboken oftere enn hva lærergruppen svarer at deres elever gjør.

10. \*\* $\alpha < 1\%$ . Gruppen med mer enn 10 års undervisningserfaring fra grunnskolen svarer at de oftere lar elevene velge samlet hvilket stoff og hvilke oppgaver som det skal arbeides med i

undervisningen enn hva gruppen med kortere erfaring svarer.  $*\alpha < 5\%$ . 1) Lærere som har publisert noe som forfattere/medforfattere svarer at de oftere lar elevene velge samlet hvilket stoff og hvilke oppgaver som det skal arbeides med i undervisningen enn hva lærerne som ikke har publisert svarer. 2) Skolelederne svarer at elevene oftere får velge samlet hvilket stoff og hvilke oppgaver det skal arbeides med i undervisningen enn hva lærerne svarer at deres elever gjør.

11.  $**\alpha < 1\%$ . Skolelederne svarer at elevene får velge individuelt hvilken lærebok de skal bruke i undervisningen innenfor et gitt tema eller arbeidsform.  $*\alpha < 5\%$ . Gruppen som har 5 år eller mer med godkjent lærerutdanning svarer at de oftere lar elevene velge individuelt hvilken lærebok de skal bruke i undervisningen innenfor et gitt tema eller arbeidsform enn hva gruppen med kortere lærerutdanning svarer.

Tabell 8.18 viser at en stor andel av lærerne bruker lærebøkene som et premiss for en rekke ulike beslutninger i deres planleggingsarbeid, først og fremst som *utgangspunkt for å presentere stoffet* i undervisningen. Læreboken er med andre ord ikke bare elevenes arbeidsbok, men kanskje like mye *lærerens kilde* til å rekonstruere det stoffet som han planlegger å presentere i undervisningen. I følge lærerne bruker *elevene* læreboken først og fremst som *lesestoff*, *leksestoff* og som kilde til *skriftlige oppgaver*.

Til tross for reformens satsning på tema og prosjektarbeid, er det sjeldent at lærerne finner opplegg for tema og prosjektarbeid i boken. Når over halvparten av lærerne svarer at de sjelden eller aldri finner tilleggsoppgaver til raske elever, er det grunn til å sette spørsmålsteget ved hvilke muligheter bøkene gir for individuell tilpasning. Elevene ser dessuten ut til å ha svært begrenset valgfrihet i gjennomgangen av boken. Kun et fåtall svarer at elevene får bestemme individuelt progresjonen og hastigheten i gjennomgangen av læreboken. Enda færre svarer at elevene velger samlet hvilket stoff og hvilke oppgaver de skal arbeide med. Elevene må dessuten holde seg til den boken lærerne har bestemt de skal bruke, kun 4 prosent av lærerne svarer at de ofte lar elevene velge hvilken lærebok de vil arbeide med innenfor et gitt tema eller arbeidsform, som for eksempel kan være når en skal arbeide med tema og prosjektarbeid.

Dette bekrefter igjen resultatene om at lærerne lar lærebøkene fylle en svært stor del av deres beslutningsgrunnlag, der det først og fremst er aktualiseringer på bakgrunn av læreboken som avgjør den planlagte orden og progresjon i undervisningen. Elevenes ønsker utgjør ikke en viktig del av dette beslutningsgrunnlaget. Dette bekrefter videre at lærernes, i deres planleggingsdiskurs, anser læreboken som en operasjonalisering av undervisningens orden og

progresjon, der læreboken gjør det mulig å rekonstruere tidligere tema og dermed aktualisere hva som kan planlegges som undervisningens videre tema. Dette gjelder vel og merke i lærernes planleggingsarbeid, og det er snakk om en rekonstruksjon av undervisningens progresjon, og ikke slik den utartet seg i virkeligheten. Uansett om læreren planlegger i tråd med lærebokens orden og rekkefølge, vil undervisningens progresjon bestemmes i og av undervisningens gang. Undervisningens gang bygger slik opp en emergent orden som verken elevene eller læreren kan styre i seg selv, til tross for all mulig planlegging. Læreren kan ikke planlegge med sikkerhet hvordan elevene vil forstå eller reagere på innholdet. Men planleggingsarbeidet vil utgjøre en sentral henvisningshorisont, en omverden, som læreren kan forsøke å rekonstruere i løpet av undervisningens gang, men hvordan planleggingsarbeidet rekonstrueres i undervisningens gang, skjer nå på undervisningens egne premisser, i henhold til den emergente orden som bygges opp på bakgrunn av de tidsmessige og sosiale henvisningshorisonter som aktualiseres innenfor undervisningens egne rammer.

Lærerveiledningen er i hovedsak lærernes hjelpemiddel. Den neste tabellen omhandler hvor ofte og til hvilke formål lærerne benytter seg av denne veiledningen. Respondentene ble stilt følgende spørsmål (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 22):

- *Hvilken funksjon har lærerveiledningen som følger læreboken? Jeg bruker lærerveiledningen...*

For hver funksjon kunne respondentene velge ett av alternativene ofte, sjelden eller aldri.

Tabell 8.19: Lærerveiledningens funksjon i lærernes planleggingsarbeid. Prosentvis fordeling og gjennomsnittsverdi for hver variabel.

Jeg bruker lærerveiledningen...	N	Ofte	Sjelden	Aldri	Mean
1. for å få tips og ideer til utvalg og organisering av stoff	750	56	36	8	1,52
2. for å få tips og ideer til ulike former for elevaktiviteter	744	54	40	7	1,53
3. for å få tips og ideer til min måte og presentere stoffet på for klassen	750	49	42	10	1,61
4. for å sette meg inn i bakgrunnskunnskap i lærestoffet	738	42	44	14	1,72
5. for å få tips og ideer til differensieringstiltak	736	36	51	13	1,78**
6. for å få tips og ideer til måter og integrere stoffet til andre fag	729	23	59	18	1,95*

5. \*\* $\alpha < 1\%$ . Skolelederne svarer at de bruker lærerveiledningen for å få tips og ideer til differensieringstiltak oftere enn hva lærergruppen svarer at de gjør.
6. \* $\alpha < 5\%$ . Skolelederne svarer at de bruker lærerveiledningen til å få tips og ideer til måter å integrere stoffet til andre fag oftere enn hva lærergruppen svarer at de gjør.

Det er ikke bare læreboken som blir mye brukt, også *lærerveiledningen* blir brukt ofte av mange av lærerne, først og fremst til *utvalg og organisering av stoff*, til *valg av elevaktiviteter* og som hjelpemiddel til å *presentere stoffet* i undervisningen. Resultatene i tabell 8.18 bekrefter dessuten antagelsene som ble gjort på bakgrunn av tabell 8.17, om at lærebøkene gir få muligheter for differensiering, samtidig som læreren i de fleste tilfeller gir elevene lite mulighet til å uttrykke sine ønsker og behov for hva, når og hvordan det skal arbeides med stoff og oppgaver i læreboken. Kun et mindre tall av lærerne svarer at de ofte bruker lærerveiledningen til å finne tips og ideer til differensieringstiltak, og enda færre bruker lærerveiledningen som veileder til hvordan stoffet kan knyttes til andre fag.

Alt i alt tyder disse to tabellene på at læreverket brukes på en rekke områder som knytter seg både til planlegging av undervisningen, først og fremst i *utvalg av tema og stoff* og planlegging av og utgangspunkt for *presentasjon av stoffet*, samt til den direkte gjennomføringen av undervisningen, både når det gjelder lærerens fremstilling av stoffet og *elevaktiviteter*. Det er imidlertid ikke mulig å fastlegge på forhånd undervisningens orden, progresjon eller utvalg, selv om læreren planlegger og beslutter omkring disse forholdene i sin planlegging. Undervisningens gang vil først kunne avgjøres av og i undervisningens gang, det vil si verken av elevene eller lærerne i seg selv. Jamfør den sosiale meningshorisontens doble kontingens, som sørger for at alter og ego ikke vil smelte sammen i en intersubjektivitet, men

som holder horisontene atskilte ved at alter alltid vil rekonstruere egos meddelelse med andre og nye aktualiseringer, det vil si fra sine interne differanser, vil også de saklige og tidsmessige rekonstruksjoner alltid forfølges av en åpen kontingens. Likevel kan læreboken, gjennom lærerens planlegging, men også gjennom alle kommunikasjonsdeltakernes anvendelse av læreboken som beslutningspremiss, kondensere beslutningsgrunnlaget for alle kommunikasjonsdeltakerne. Det positive er at det kan være enklere å skape en tilkoblingsmulig kommunikasjon ved at *læreboken kan anvendes som en kilde til rekonstruksjon av undervisningens tidsdimensjon, som gjør det mulig å gå frem og tilbake mellom tidligere beslutninger og påfølgende forventninger om nye beslutninger, da forstått som læreboken som en rekonstruksjon eller visualisering av undervisningens progresjon*. På denne måten muliggjør lærebøkene en rekonstruksjon av undervisningens beslutninger, slik at beslutningsgrunnlaget, det vil si hva elevene burde kjenne til, tydeliggjøres i forhold nye beslutninger. Det negative er at manglende differensieringstiltak i læreboken kan gjøre det vanskelig, eller på den andre siden for enkelt og kjedelig, for enkelte elever å følge med på disse rekonstruksjonene, det vil si at læreboken opptar beslutningsgrunnlaget til et slikt omfang at det ikke gis rom for elevenes ønsker og behov som beslutningspremiss i undervisningen.

### **Forskjeller mellom lærergrupper og skolefag**

En rekke studier av lærebøkens rolle i undervisningen peker på at bruken av lærebøker ikke er konsistent fra lærer til lærer, men at måten de brukes på og i hvilken utstrekning de brukes, varierer noe mellom ulike lærergrupper<sup>24</sup>. Signifikanstester mellom ulike grupper innad i undersøkelsens lærerutvalg viser også en rekke forskjeller.

Først og fremst viser signifikanstestene klare forskjeller *mellom skoleledere og lærere*, spesielt i forhold til hvor ofte de bruker lærebøkene som et hjelpemiddel til å differensiere undervisningen, og i hvilken grad de gir elevene mulighet til å være med i beslutningene omkring undervisningens utforming og progresjon. Dette gjelder selvsagt bare de skolelederne som har undervisningsarbeid ved siden av sin lederstilling. Disse skolelederne ser ut til å bruke lærebøkene som differensieringstiltak oftere på en rekke områder sammenliknet med hva det resterende lærerutvalget svarer. Blant annet får deres elever oftere velge hvilke oppgaver de skal arbeide med innefor et gitt tema individuelt, de får oftere velge

---

<sup>24</sup> Se for eksempel Menke og Davey 1994; Johnsen 1993; Sosniak og Stodolsky 1993; Stodolsky 1988; Ball m.fl. 1988; Ben-Peretz 1990; Zahoric 1991; Woodward og Elliot 1990.



hvilken lærebok de skal bruke innenfor et gitt tema/arbeidsform individuelt, og de får oftere velge samlet hvilket stoff og hvilke oppgaver det skal arbeides med, dersom en sammenlikner skoleledernes svar med det resterende lærerutvalgets svar. Skolelederne bruker også lærerveiledningen oftere enn det resterende lærerutvalget, både når det gjelder å skaffe seg tips og ideer til ulike differensieringstiltak og til måter å integrere stoffet til andre fag. Mye tyder med andre ord på at skolelederne er mer opptatt av *differensiering* og *elevmedbestemmelse* enn lærere i rene undervisningsstillinger, og at de i større grad benytter seg av lærebøkene til disse formålene.

Videre er det sammenheng mellom *lengden på lærerutdanningen* og hvor ofte læreboken brukes til ulike formål. Gruppen med 5 år eller mer med godkjent lærerutdanning svarer at deres elever bruker læreboken oftere til ulike formål sammenliknet med lærere med kortere utdanning. De med lengst utdanning ser også ut til å være mer opptatt av differensiering enn de med kortere utdanning, da de bruker lærebøkene oftere til slike formål, som å finne tilleggsoppgaver til raske elever og å la elevene velge individuelt hvilken bok de skal bruke innenfor et gitt tema eller arbeidsform. Det er også enkelte sammenhenger mellom *undervisningserfaring* og bruk av læreboken, der de med lengst erfaring, det vil si mer enn 10 år, bruker boken oftere til enkelte formål sammenliknet med de med kortere erfaring.

Forskningslitteraturen forteller også om at det kan være relativt store forskjeller i bruk av lærebok fra fag til fag<sup>25</sup>. Felles for mange av studiene på området er at lærebøkene styrer mest i de fagene som har mest struktur, slik at sterkt strukturerte emner som språk domineres av læreboken, mens mindre strukturerte fag, som for eksempel samfunnskunnskap, er mindre styrt av læreboken (Svingby 1985; Stodolsky 1988; Sosniak og Stodolsky 1993). Stodolskys funn viser blant annet at lærebøkene spiller en avgjørende rolle for undervisningen i matematikk, mens et mer variert undervisningsmaterieell blir lagt til grunn for undervisningen i samfunnskunnskap. En undersøkelse blant svenske lærere konkluderer også med at lærebøkene spiller en mindre rolle i samfunnskunnskap. Fire av fem lærere mener at lærebøker enten er “svært viktig” eller “viktig” i historie og geografi, mens bare en av fire mener det samme i samfunnsfag (Svingby, Lendahls og Ekbom 1990).

---

<sup>25</sup> Resultater om dette omtales i for eksempel Gustafsson 1982; Sosniak og Stodolsky 1993; Stodolsky 1988; Woodward og Elliot 1990; Lorentzen 1984; Svingby 1985; Svingby, Lendahls og Ekbom 1990; Zahoric 1991.

Lærerne fra undersøkelsen om Reform 97 skulle svare på spørsmålene om lærebokens rolle ut i fra ett fag. Fagene de kunne velge mellom, foruten samlekategorien for ”andre fag”, var engelsk, kunst og håndverk, matematikk, musikk, natur og miljøfag, norsk og samfunnsfag. Sammenlikninger av svarene mellom lærerne i de ulike fagene viser til dels store forskjeller. Først presenteres forskjeller mellom fagene når det gjelder hvor ofte lærerne i de bestemte fagene bruker ulike planer og hjelpemidler. Deretter presenteres forskjeller mellom fagene når det gjelder hvor ofte lærerne i de bestemte fagene bruker lærebøkene til ulike formål.

Lærere i *natur- og miljøfag* bruker både elevenes lærebøker og lærerveiledningene mer enn lærerne i de andre faggruppene. Bruk av tilleggsbøker er også vanlig blant disse lærerne. Samtidig svarer de at de anvender den generelle delen i L97, fagplandelen og metodiske veiledningshefter som hører til L97 lite, sammenliknet med hva de andre svarer, men noe mer på L97s prinsippdel. De svarer også at de bruker års- eller halvårsplaner og CD-ROM sjeldnere enn de andre gruppene, men noe oftere fagbøker/fagtidsskrifter, dagspresse/uketidsskrifter, fjernsyn/video og Internet. Dette viser at den lærergruppen som bruker lærebøkene mest, også benytter en rekke andre hjelpemidler oftere enn mange av de andre lærergruppene, samtidig som de bruker L97 lite sammenliknet med mange av de andre faggruppene.

*Engelsk* er et annet fag hvor lærerne svarer at de bruker lærebøkene og lærerveiledningene oftere enn de andre gruppene, men ikke så mye som natur- og miljøfagslærerne. I likhet med natur- og miljøfagslærerne, svarer også engelsklærerne at de anvender alle delene av læreplanen lite sammenliknet med de andre lærerne, bort sett fra de metodiske veiledningsheftene som følger L97. Mens bruk av tilleggsbøker også skårer høyt blant natur- og miljøfagslærerne, så skårer disse lavt blant engelsklærerne. Flere av engelsklærerne svarer videre at de bruker fagbøker og fagtidsskrifter sjeldent, sammenliknet med de andre lærerne. De benytter imidlertid Internet mye, og de er den gruppen som ser ut til å bruke CD-ROM mest.

*Matematikklærerne* ser ut til å anvende lærebøkene noe sjeldnere enn engelsklærerne. De ser også ut til å bruke års- eller halvårsplaner, metodiske veiledningshefter tilhørende L97 og skolens planer mer enn enkelte av de andre gruppene. Ellers svarer matematikklærerne at de bruker de fleste planene og hjelpemidlene svært lite, sammenliknet med de andre lærergruppene. Lærerne i matematikk er den gruppen som skiller seg mest ut på de fleste

områdene, og forskjellene er signifikant lavere enn de andre lærergruppene på en rekke av områdene ( $\alpha < 1\%$ ).

*Norsklærerne* plasserer seg midt på treet i forhold til hvor ofte de bruker lærebøkene, og lavt i forhold til hvor ofte de bruker lærerveiledningene. De er imidlertid den gruppen som svarer at de benytter andre lærebøker oftest sammenliknet med hva andre faggrupper svarer. Når det gjelder bruk av ulike planer, plasserer de seg også her midt på treet i forhold til alle delene av læreplanen, års- eller halvårsplaner og skolens planer. De svarer at de ofte bruker de metodiske veiledningsheftene som følger L97 og eget undervisningsmaterieell fra tidligere år. Ellers viser det seg at de anvender fagbøker/fagtidsskrifter sjeldnere enn de andre gruppene, mens de bruker dagspresse og uketidsskrifter oftere. Gruppen av norsklærere plasserer seg på midten av skalaen når det gjelder bruk av fjernsyn/video, Internet og CD-ROM.

Lærerne i *samfunnsfag* svarer at de bruker lærebøkene sjeldnere sammenliknet med norsklærernes svar. Det er bare lærerne i kunst og håndverk og musikk som anvender lærebøkene sjeldnere enn samfunnsfaglærerne. Denne lærergruppen svarer også at de anvender års- eller halvårsplaner og eget undervisningsmaterieell sjeldnere enn lærerne i de andre fagene. Samfunnsfagslærerne benytter både prinsippdelen og den generelle delen av læreplanen oftere enn alle de andre gruppene. Selv om de bruker lærebøkene lite sammenliknet med de andre gruppene, så tyder resultatene på at de tar i bruk et variert utvalg av materieell, og de bruker blant annet andre lærebøker, fagbøker/fagtidsskrifter, dagspresse/uketidsskrifter, fjernsyn/video, Internet og CD-ROM ofte, sammenliknet med de andre lærergruppene.

*Kunst- og håndverklærerne* er den gruppen som bruker lærebøkene nest minst, mens musikk lærerne bruker dem minst. Begge disse gruppene skiller seg signifikant fra de andre gruppene i forhold til hvor ofte de anvender elevenes lærebøker ( $\alpha < 1\%$ ). Kunst- og håndverklærerne bruker også lærerveiledningene og andre lærebøker svært lite sammenliknet med de andre lærergruppene. De plasserer seg også lavt i forhold til hvor ofte de bruker den generelle delen og prinsippdelen av L97, de metodiske veiledningsheftene som følger L97 og skolens planer. Samtidig ser de ut til å være den gruppen som bruker fagplanen oftest. Års- eller halvårsplaner, eget undervisningsmaterieell fra tidligere år og fagbøker/fagtidsskrifter er også svært viktig hjelpemidler for denne gruppen. Sammenliknet med andre lærergrupper, er det lærerne i kunst og håndverk som i størst grad tar i bruk disse hjelpemidlene. Hjelpemidler

som dagspresse/uketidsskrifter, fjernsyn/video, Internet og CD-ROM ser det derimot ut til at de benytter sjeldnere enn mange av de andre gruppene.

*Musikklærerne* bruker som nevnt lærebøkene minst av alle lærergruppene.

Gjennomsnittsskåren til denne gruppen er signifikant lavere enn hos de andre lærergruppene ( $\alpha < 1\%$ ), bortsett fra i forhold til lærerne i kunst og håndverk. Disse to gruppene plasserer seg også lavest når det gjelder hvor ofte de anvender lærerveiledninger og andre lærebøker. I motsetning til lærerne i kunst og håndverk bruker musikklærerne L97s generelle del og prinsippdelen mer enn mange av de andre gruppene. Men de plasserer seg midt på treet når det gjelder bruk av fagplanen. Det samme gjelder bruk av fagbøker/fagtidskrifter og CD-ROM. Det ser også ut til at de benytter fjernsyn/video og Internet sjeldnere enn de andre gruppene.

På spørsmål om hvor ofte lærerne bruker lærebøkene til ulike formål i planlegging og undervisning, som for eksempel hvor ofte lærerne presenterer stoffet i undervisningen med utgangspunkt i boken og hvor ofte elevene arbeider med boken ved ulike aktiviteter, er det også lærerne i *natur- og miljøfag* og *engelsk* som på de fleste områder svarer at de *bruker lærebøkene mest*. Lærerne i matematikk, musikk og kunst og håndverk svarer at de bruker lærebøkene minst til de ulike formålene, sammenliknet med de andre gruppene.

*Matematikklærerne* svarer imidlertid i høyere grad enn de andre lærergruppene at elevene arbeider med *skriftlige oppgaver i læreboken*. Lærerne i engelsk og natur- og miljøfag skårer som sagt høyest på alle områdene, i forhold til hvor ofte de benytter lærebøkene til ulike formål i undervisningsarbeidet sitt. Forskjellen er signifikant forskjellig fra musikk og kunst og håndverk på de fleste områdene ( $\alpha < 5\%$ ), og den er signifikant forskjellig fra matematikk på enkelte områder ( $\alpha < 5\%$ ).

Disse resultatene bekrefter tidligere forskning som viser at lærebøkene gis en *viktigst funksjon i fag med mest tydelig struktur og progresjon*. Dersom eleven ikke har fulgt med på begynnelsen av året i matematikk undervisningen, vil han raskt kunne få problemer senere på året. Det neste tema bygger gjerne på, og forutsetter, tidligere kunnskaper. Dersom undervisningen forholder seg til læreboken som beslutningsgrunnlag, vil lærebøkene da ha en viktig rolle i å muliggjøre en rekonstruksjon av tidligere undervisningskommunikasjon, i alle

fall en rekonstruksjon av de ferdigheter som skulle tilegnes i den tidligere undervisningskommunikasjonen.

Lærebøkene brukes som nevnt mest, og til flest formål, i natur- og miljøfag og engelsk. Resultatene viser også at natur- og miljøfaglærerne benytter både lærebøker og lærerveiledninger mer enn de andre lærergruppene. Samtidig bruker de andre lærebøker oftere enn de andre gruppene. Engelsklærerne ser derimot ut til å basere en større del av undervisningen på *en* enkelt lærebok. Begge disse lærergruppene, som bruker elevenes lærebøker og lærerveiledninger mest, ser samtidig ut til å anvende de ulike delene av L97 lite, sammenliknet med de andre faglærergruppene. Dette kan innebære at lærebøkene erstatter noe av læreplanens funksjon i natur- og miljøfag og i engelsk.

Resultatene bekrefter samtidig at lærere i *fag med mindre struktur*, og de mer praktiske og mindre teoritunge fagene, som i noe mindre grad vil kreve en viss rekkefølge i undervisningen, som for eksempel kunst og håndverk og musikk, *i betydelig mindre grad baserer sitt undervisningsarbeid på lærebøker og lærerveiledninger*. Lærere i både kunst og håndverk og musikk svarer at de bruker elevenes lærebøker, andre lærebøker og lærerveiledninger lite sammenliknet med de andre gruppene. Musikkklærerne svarer i stedet at de bruker den generelle delen av L97 og prinsippdelen mye, mens lærerne i kunst og håndverk svarer at de benytter fagplandelen i L97 mest av alle lærergruppene. Mye tyder på at fagplanen, års- eller halvårsplaner, undervisningsmateriell fra tidligere år og fagbøker/fagtidsskrifter spiller en langt viktigere rolle enn lærebøker i kunst- og håndverklæreres undervisnings- og planleggingsarbeid.

Tidligere forskning peker også på at lærebøkene spiller en avgjørende rolle i matematikk. Her er det også bare lærerne i natur- og miljøfag og engelsk som bruker lærebøkene oftere enn matematikklærerne. Resultatene bekrefter derfor lærebøkernes rolle i matematikkfaget, spesielt dersom det tas med at matematikklærerne bruker annet undervisningsmateriell og planer mindre enn de andre gruppene, slik at mye av grunnlaget for lærernes støtte i planleggings og undervisningsarbeid står og faller med lærebøkene.

Til tross for at bruken av planer, undervisningsmateriell og lærebøker varierer fra fag til fag og mellom ulike lærere, er det ingen tvil om at lærebøkene i det store og hele spiller en viktig rolle i lærernes arbeid. Analysene bekrefter at lærebøkene står sterkt blant alle lærergruppene.

Selv i de fagene hvor lærerne svarer at de bruker lærebøkene minst, i musikk og kunst og håndverk, er det fortsatt halvparten av lærerne som svarer at de bruker elevenes lærebøker ofte. Alt i alt ser lærebøkene ut til å spille en viktig rolle på en rekke av de områdene av planleggings- og undervisningsarbeidet hvor lærerne i utgangspunktet har hatt et nokså fritt spillerom.

Resultatene tyder på at lærerne overlater mye av det handlingsrommet læreplanen som beslutningspremiss gir til et beslutningspremiss som er langt mer kondensert, det vil si tilbyr et tettere grunnlag som i mindre grad ligger til rette for rekonstruksjon og tilpasning til den lokale dannelsesdiskurs. Selv om lærebøkene som tidligere beskrevet uansett ikke kan bestemme undervisningens gang, og at elevenes reaksjoner og forståelse ikke er planleggbare. Faren er da at undervisningskommunikasjonen ikke forløper som en tilslutningsdyktig kommunikasjon, der det blir lærebokens progresjon og ikke elevenes forståelse og behov som avgjør lærerens valg. Sikter læreren mot å skape en tilslutningsdyktig kommunikasjon, må imidlertid alle planer og lærebøker rekonstrueres i henhold til kommunikasjonens gang.

Det aller mest sentrale resultatet for avhandlingens design er at lærebøkene anses som et gyldig beslutningspremiss for de skolepraktiske diskurser, og at læreboken ser ut til å brukes som et substitutt for skoleorganisasjonens overordnede beslutningsgrunnlag. Både lærebokutviklere og lærere anser lærebøkene som en utfyllende rekonstruksjon av læreplanens program, og lærerne ser ut til både å kunne forklare og legitimere at undervisningen er i tråd med læreplanen dersom de rekonstruerer lærebøkernes innhold og opplegg i undervisningen. Lærebøkene anses dessuten som en synliggjøring, en rekonstruksjon av de skolepraktiske diskurser, og brukes slik både i undervisningssammenheng og i programmatisk formidlingssammenheng til å rekonstruere undervisningens progresjon. Lærebøkene ser slik ut til å fremstå som skoleorganisasjonens pedagogisk operasjonaliserte beslutningsprogram.

### **8.6 Lærebokutvalgets intensjoner for lærebøkernes formål**

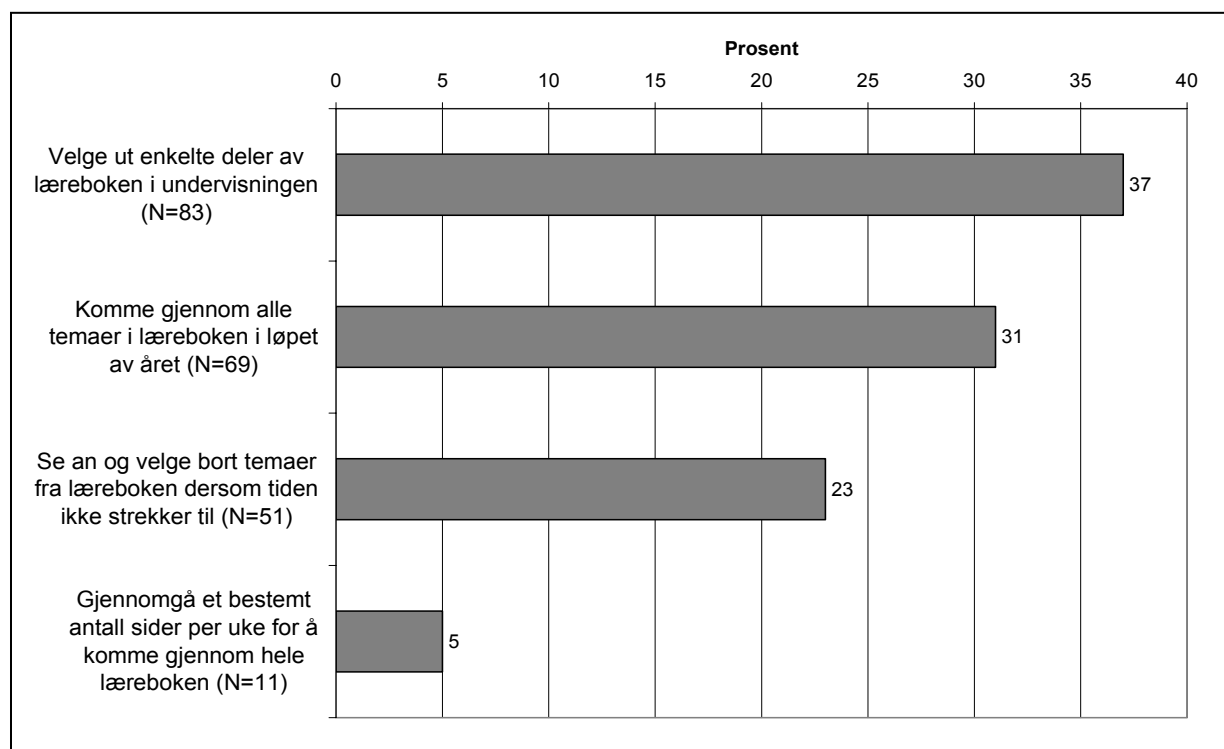
Hvordan mener de som har deltatt i utviklingen av lærebøkene, det vil si redaktører, forfattere og konsulenter, at lærebøkene skal brukes i skolen? Hvordan læreboken navendes i skolepraksis behøver ikke å samsvare med hvilke intensjoner lærebokutviklere har hatt for læreboken. Fordelen ved å beskrive ulike diskurser rekonstruksjon og intensjoner eller anvendelse av læreboken, er at disse rekonstruksjonene vil gi andre beskrivelser av læreboken

enn det som ville vært forskerens eventuelle fortolkning og beskrivelse av læreboken. Mens lærebokdiskursen blant forfattere og redaktører tar utgangspunkt i denne diskursens selvreferensielle henvisningsstruktur og forventninger, vil en skolepraktiske diskurser aktualisere læreboken ut i fra sine interne praktisk-pedagogisk orienterte henvisningsstrukturer. En lærebokforsker vil derimot aktualisere læreboken ut i fra andre differanser, som gjerne er teoretisk og analytisk fundert.

Figur 8.13 viser hvordan det fra lærebokutvalgets side er ment at lærerne skal fordele tiden når de arbeider med læreboken. Utvalget svarer ut i fra den siste læreboken de har arbeidet med, og ble stilt følgende spørsmål, parallelt til det spørsmålet lærerne fikk om hvordan de fordeler tiden i arbeidet med læreboken (se figur 8.9)(se vedlegg, spørreskjema til personer som har deltatt i utvikling av lærebøker, spørsmål 17):

- *Hvordan er det fra din side ment at lærerne skal fordele tiden i arbeidet med læreboken? (sett om nødvendig flere kryss).*

Hvilke alternativer respondentene kunne krysse av ved fremkommer av figur 8.12.



Figur 8.12: Lærebokutvalgets prosentvise svarfordeling på spørsmål om hvordan det er ment at lærerne skal fordele tiden i arbeidet med læreboken.

Den største andelen, 37 prosent, mener at lærerne skal velge ut deler av læreboken i undervisningen. Det kan innebære at det ikke er ment at lærerne skal følge læreboken slavisk,

men velge ut det som passer inn i lærernes undervisningsplan. En litt lavere andel, 31 prosent, mener derimot at lærerne skal komme gjennom alle temaer i læreboken i løpet av året. Denne andelen har med andre ord høyere krav til at læreboken skal brukes i sin helhet, i alle fall på en slik måte at alle temaer i boken skal gjennomgås. Den største gruppen lærere svarte derimot at de så an og valgte bort temaer fra læreboken dersom tiden ikke strakk til. Mens lærebokutvalget mener lærerne skal planlegge mer uavhengig av læreboken, og velge ut de deler av læreboken som kan flettes inn i dette opplegget, er lærerutvalget orientert mot å følge læreboken i sin helhet, og i stedet velge bort enkelte emner dersom tiden blir for knapp. Igjen viser dette nivåforskjeller som tyder på at lærere ønsker operasjonaliserte undervisningsplaner som tilbyr en klar progresjon, mens det på et programmatisk formidlingsnivå vektlegges at det først og fremst er læreplanen som skal fungere som en ramme for skoleorganisasjonens diskurser, som læreren kan fylle gjennom egen planlegging, blant annet ved hjelp av læreboken og andre formidlingstiltak.

Tabell 8.20 viser hvilke intensjoner forfattere, redaktører og konsulenter har til lærebokens formål i planlegging og undervisning. Utvalget ble stilt følgende spørsmål (se vedlegg, spørreskjema til personer som har deltatt i utvikling av lærebøker, spørsmål 19), som er parallelt med det spørsmål som ble stilt lærerne om hvor ofte de bruker læreboken til ulike formål (se tabell 8.17):

- *Hvilken funksjon skal den aktuelle læreboken ha i planlegging og undervisning? Sett ett kryss for hvert spørsmål.*

Utvalget kan velge mellom å svare at de har vektlagt at læreboken skal kunne brukes ofte, sjelden eller aldri til de angitte formålene. Utvalget svarer ut i fra den siste læreboken de har arbeidet med.



Tabell 8.20: Lærebokens intenderte funksjon. Prosentvis fordeling og gjennomsnittsverdi for hver enkelt variabel.

Hvilken funksjon skal den aktuelle læreboken ha i lærernes planlegging og undervisning?	N	Ofte	Sjelden	Aldri	Mean
1. Elevene skal kunne arbeide med lesestoffet i boken	185	91	9	0	1,09
2. Lærer skal kunne presentere stoffet i undervisningen med utgangspunkt i boken	184	87	13	1	1,14
3. Elevene skal kunne gjøre praktiske oppgaver etter forslag fra boken	186	84	15	1	1,16
4. Lærer skal kunne finne opplegg for tema og prosjektarbeid i boken	186	80	19	1	1,22
5. Elevene skal kunne arbeide med skriftlige oppgaver i boken	185	80	17	3	1,23
6. Elevene skal kunne velge individuelt hvilke oppgaver de skal gjøre innenfor et tema som presenteres i læreboken	181	72	27	1	1,28
7. Lærer skal kunne finne tilleggsoppgaver til raske elever i boken	186	73	25	2	1,30
8. Elevene skal kunne arbeide med leksestoff fra boken	183	69	27	4	1,36
9. Elevene skal kunne velge samlet hvilket stoff og hvilke oppgaver som det skal arbeides med i undervisningen	183	43	53	4	1,62
10. Elevene skal kunne bestemme individuelt progresjon og hastighet i gjennomgangen av læreboken	182	40	50	10	1,71

Resultatene viser at respondentene i lærebokutvalget først og fremst har utarbeidet læreboken med tanke på at *elevene* skal kunne *arbeide med lesestoffet* i boken, og deretter med tanke på at *læreren* skal kunne *presentere stoffet* i undervisningen med utgangspunkt i boken. Deretter er det vektlagt at elevene skal kunne gjøre både praktiske og skriftlige oppgaver i boken, og en svært stor andel mener at lærer skal kunne finne opplegg for tema og prosjektarbeid i boken. De fleste mener også at lærebøkene skal kunne tilpasses individuelle behov ved at elevene kan velge individuelt hvilke oppgaver de skal gjøre innenfor et tema og ved at lærerne skal kunne finne tilleggsoppgaver til raske elever. Det er imidlertid mindretallet som ser for seg at elevene samlet skal kunne velge stoff og oppgaver det skal arbeides med, eller at hver enkelt elev skal kunne bestemme sin progresjon og hastighet i gjennomgangen av boken.

Lærebokutvalgets vektlegging av hvilke funksjoner læreboken skal kunne ha, skiller seg lite fra hvilke funksjoner lærerne svarer at læreboken først og fremst gis i undervisningen. Resultatene som ble presentert tidligere i kapitlet viser at flest lærere svarer at de bruker læreboken ofte som utgangspunkt for deres presentasjon av stoffet i undervisningen, mens nest flest svarer at elevene ofte arbeider med lesestoffet i boken, og deretter med skriftlige oppgaver.

Når det gjelder elevenes arbeidsformer, er det imidlertid en fremtredende forskjell mellom lærebokutvalgets forventninger om elevenes arbeid med praktiske oppgaver etter forslag fra læreboken og lærernes langt sjeldnere prioritering av å bruke boken til dette formålet (se tabell 8.18). Mens et fåtall av lærerne bruker boken som utgangspunkt for tema og prosjektarbeid, er det hele 80 prosent av lærebokutvalget som har intensjoner om at læreboken skal kunne brukes ofte til dette formålet. Lærebokutvalget ser ikke ut til å ha oppfylt sine forventninger på dette området.

Generelt har lærebokutvalget forventninger om at læreboken skal kunne brukes *oftere* til de ulike formålene sammenliknet med hvor ofte lærerne svarer at de bruker læreboken til de ulike formålene. Det er imidlertid ett formål som er nedprioritert blant lærebokutvalget sammenliknet med lærerne. Mens nærmere 80 prosent av lærerne svarer at elevene ofte får leksestoff fra læreboken, er det bare i underkant av 70 prosent av lærebokutvalget som har intensjoner om at læreboken skal brukes til dette formålet ofte. Resultatet er i henhold til teorien om de ulike nivåenes selvrefererende diskurser, ikke overraskende. Mens lærebokutvalget tenker og svarer i lærebokproduksjonens baner, og lærerutvalget i undervisningens baner, er det helt i tråd med teorien at det vil være forskjeller mellom utvalgenes referansegrunnlag. Lærerne ønsker en lærebok som er tydelig i progresjon, slik at lærerne kan henvise til læreboken i sin selvproduksjon, samtidig som den ikke forstyrrer undervisningens egne beslutninger om egen progresjon.

Videre er det nokså store forskjeller, både mellom lærernes svært begrensede bruk av lærebøkene på en måte som er tilpasset hver enkelt elev, og mellom den svært begrensede mulighet lærerne gir elevene til medbestemmelse i valg av oppgaver og progresjon, og lærebokutvalgets intensjoner for både tilpasningsmuligheter og elevenes muligheter for medbestemmelse, selv om heller ikke disse er prioriterte formål blant lærebokutvalget.

Tabell 8.21 viser hvilke intensjoner lærebokutvalget har for lærerveiledningens funksjon i lærernes arbeid. Utvalget ble stilt følgende spørsmål (se vedlegg, spørreskjema til personer som har deltatt i utvikling av lærebøker, spørsmål 18):

- *Hvilken funksjon skal den aktuelle lærerveiledningen ha i lærernes planlegging og undervisning? I lærerveiledningen skal lærerne... (Sett ett kryss for hvert spørsmål).*

Respondentene kunne velge mellom å svare at de har vektlagt at lærerveiledningen skal kunne brukes ofte, sjelden eller aldri til de angitte formålene. Utvalget svarer ut i fra det siste læreverket de har arbeidet med.

*Tabell 8.21: Lærerveiledningens intenderte funksjon. Prosentvis fordeling og gjennomsnittsverdi for hver enkelt variabel.*

I lærerveiledningen skal lærerne...	N	Ofte	Sjelden	Aldri	Mean
1. få tips og ideer til ulike former for elevaktiviteter	183	90	10	0	1,10
2. få tips og ideer til utvalg og organisering av stoff	182	89	11	0	1,12
3. finne bakgrunnskunnskap i lærestoffet	183	85	13	2	1,16
4. få tips og ideer til måter og presentere stoffet på for klassen	183	82	17	1	1,19
5. få tips og ideer til differensieringstiltak	182	70	29	1	1,30
6. få tips og ideer til måter og integrere stoffet til andre fag	182	70	29	1	1,31

Den største andelen av lærebokutvalget svarer at de vektlegger at *lærerveiledningen* ofte skal kunne brukes til å gi lærerne *tips og ideer til ulike former for elevaktiviteter*, mens den nest største andelen vektlegger at lærerveiledningen ofte skal kunne brukes til å gi lærerne *tips og ideer til utvalg og organisering av stoff*, og deretter til å finne bakgrunnskunnskap i lærestoffet.

Lærebokutvalgets forventninger til lærerveiledningens anvendelse, samsvarer godt med hvilke funksjoner lærerveiledningen har for lærerutvalget, selv om forventningene generelt beveger seg på et høyere nivå sett i forhold til hvor ofte lærerne svarer at de bruker veiledningen til de ulike formål. Resultatene som ble presentert tidligere i dette kapitlet viser at den største andelen av lærerne svarer at de bruker lærerveiledningen ofte for å få tips og ideer til utvalg og organisering av stoff, og nest flest svarer at de bruker lærerveiledningen ofte til å få tips og ideer til ulike former for elevaktiviteter.

## 8.9 Oppsummering

### Resultater om diskurser om utformingen av kommunikasjonskanalene:

- Både kompetanse-, evaluerings- og lærebokutvalget finner *L97 viktigst for sine respektive arbeid*. Alle utvalgene svarer i gjennomsnitt at alle delene av læreplanverket har vært det viktigste dokumentet eller hjelpemiddelet, sammenliknet med andre hjelpemidler.
- Samtidig mener alle utvalgene i gjennomsnitt at deres respektive arbeid *ivaretar L97*. Hvorvidt dette faktisk fungerer avhenger imidlertid i minst like stor grad av hvordan de ulike tiltakene blir ansett som tilkoblingsmulige av lærerne. Dette tema følges opp i de neste kapitlene, men resultatene i dette kapitlet kan avfeie enhver tvil om at lærebøkene har en viktig og fremtredende funksjon i lærernes praksis.
- I tråd med avhandlingens tese, er det et sentralt fenomen at *læreplanen har utgjort en viktig del av beslutningsgrunnlaget i utformingen av kommunikasjonskanalene (kompetanseutvikling, evaluering og lærebokproduksjon), og således som et beslutningsprogram som danner de overordnede rammer og strukturer for utformingen og organiseringen av arbeidet. Alle gruppene plasserer seg slik nært et programmatisk nivå, med en henvisningshorisont som aktualiseres ut i fra skoleorganisasjonens sentrale reformprogram.*
- I tråd med de teoretiske antakelsene *utdifferensierer det seg forskjeller ut i fra oppgave og funksjon mellom de ansvarlige for kommunikasjonskanalene*. Først og fremst viser dette seg som forskjeller i implementeringsutvalgenes og lærebokutvalgenes aktualiseringer, der det for førstnevnte er de overordnede reformprogrammene som gjør en forskjell. *Kompetanse- og evalueringsutvalget vektlegger generell del og prinsippdelen i størst grad, også når det gjelder ivaretagelse, og omhandler med andre ord læreplanens mer overordnede funksjon knyttet til dannelses- og utdanningsdimensjonen, og læreplanen som et differensminimaliserende program.* Gjennom dette programmet opprettholdes de lange linjer for offentlig oppdragelse innenfor det moderne samfunnet, og enhetskolen videreføres innenfor distinksjonen mellom likeverd og tilpasset opplæring. *Lærebokutvalget står nærmere lærerne og er naturlig nok mer primært opptatt av opplæringens innhold og mål, ved større vektlegging av læreplanens fagplandel.* De fagorienterte problemstillinger er de som først og fremst gjør en forskjell i beslutningsgrunnlaget i lærebokutvalget.

### Resultater om den undervisningspraktiske diskurs:

- *Lærerutvalget plasserer undervisningsarbeidets henvisningshorisont innen operasjonaliserte planer knyttet til skolens indre liv, hvor beslutninger som kommunikasjonsprosesser vil preges av den institusjonelle forståelse som et kollegium og/eller den enkelte lærer måtte ha av den aktuelle reformen og de bakenforliggende intensjoner. Resultatene bekrefter den teoretiske forventningen om at lærerutvalget skiller seg ut ved å referere til selvrefererende skolepraktiske diskurser, som deres operasjonaliserte planer og lærebøkene. Lærebøkene utgjør en pedagogisk selvreferanse både på et programmatisk formidlingsnivå og ikke minst på et skolepraktisk nivå.*
- *Lærebøkens sentrale rolle, både i utformingen av nye lærebøker og i utformingen av implementeringstiltak og ikke minst i undervisningspraksis, etterlater en sjanse for at disse aktivitetene blir grepet av en viss læreboktradisjon. Lærebøkene blir den pedagogiske selvreferansen som de fleste aktørgrupper innen utdanningssystemet forholder seg til.*
- *Lærerne anser lærebøkene som et gyldig beslutningspremiss for deres arbeid, med tanke på at lærebøkene rekonstruerer læreplanens mål og innhold på det lærernes anser som (i alle fall forventer seg som) en utfyllende måte. Det ser ut til at det eksisterer en tradisjon for å bruke lærebøkene som et substitutt for skoleorganisasjonens overordnede beslutningsprogram, læreplanen. Flesteparten av lærerne kan på denne måten argumentere for at deres undervisning er i tråd med læreplanen som beslutningsprogram så lenge de følger læreboken. Dette innebærer at lærebøkene virker legitimerende for lærernes beslutninger i deres arbeid.*
- *I henhold til teorien vil det ikke være mulig å bestemme undervisningens orden, progresjon eller utvalg gjennom planleggingen. Undervisningens gang vil måtte avgjøres av og i undervisningens gang, det vil si verken av elevene eller læreren. Jamfør den sosiale meningshorisontens doble kontingens, vil alter og egos horisonter ikke kunne sammensmelte, men alltid holde horisontene atskilte ved at alter rekonstruerer egos meddelelse med nye aktualiseringer, slik at også de tidsmeggige og de saklige rekonstruksjoner alltid vil forfølges av åpen kontingens. Likevel vil læreboken, både gjennom lærerens planlegging og gjennom undervisningsdeltakernes anvendelse av læreboken som beslutningspremiss, kondensere beslutningsgrunnlaget for alle kommunikasjonsdeltakerne. Læreboken gir på denne måten muligheten for enklere å skape en tilslutningsdyktig kommunikasjon ved at læreboken kan anvendes som en kilde til rekonstruksjon av undervisningens tidsdimensjon, og som gjør det mulig å gå frem og tilbake mellom tidligere beslutninger og påfølgende forventninger om nye beslutninger. Læreboken er da forstått som en rekonstruksjon og synliggjøring*

av undervisningens progresjon. På denne måten blir undervisningens beslutningsgrunnlag, det vil si hva elevene burde kjenne til ut i fra skolevisdommen, tydeligere aktualisert som grunnlag for nye beslutninger. Dette forklarer også hvorfor lærerne ønsker en lærebok som er tydelige i progresjon, slik at lærerne kan henvise til læreboken i sin selvproduksjon, samtidig som den ikke forstyrrer undervisningens egne beslutninger om undervisningens progresjon.

Resultater vedrørende forholdet mellom diskursene om utformingen av kommunikasjonskanalene og de skolepraktiske diskurser:

- I tråd med den innledende tesen, så tyder resultatene på at Læreplanverket har en mer primær funksjon knyttet til implementeringsarbeidet, mens undervisningsarbeidet i større grad baseres på operasjonaliserte planer knyttet til skolens indre liv, *hvor beslutninger som kommunikasjonsprosesser preges av den institusjonelle selvhenvisende forståelse som et kollegium måtte ha av læreplanen og den mål, innhold og intensjoner.* Det aktualiserer spørsmålet om hvorvidt kollegiet og lærere har hatt mulighet til å delta kommunikativt i ulike implementeringsprosesser, og hvorvidt kollegiet gjennom kommunikasjon om sentrale tema i reformen har kunnet konstruere en reformforståelse som grunnlag for planlegging og undervisning i tilknytning til skoleinstitusjonen. Resultatene i kapittel 6 tyder på at lærerne har deltatt mye i ulike former for skoleutvikling, der lærerne i kollegiale diskurser har kunnet konstruere en forståelse av læreplanens tilkoblingsmuligheter til deres skolepraktiske diskurser. Dersom lærerne ser nytteverdien i kanaliseringstiltakene, og slik ser muligheter til å koble dem til de skolepraktiske diskurser, så ligger alt til rette for at de skolepraktiske rekonstruksjoner av kommunikasjonskanalene bidrar til en indirekte formidling av læreplanen som beslutningsprogram for skoleorganisasjonens ulike diskurser.
- En annen viktig beskrivelse er at *lærebøkene* utgjør en viktig del av beslutningsgrunnlaget både i implementerings-, i lærebok- og i undervisningsarbeidet. *Lærebøkene blir den pedagogiske selvreferansen som mange aktørgrupper innen det pedagogiske feltet henvender seg til i sine beslutninger. Med tanke på at aktørene henvender seg til lærebøker både ved beslutninger om utformingen av nye lærebøker og ved beslutninger av utformingen av implementeringstiltak, og ikke minst i beslutninger i undervisningspraksis, er det en mulighet for at alle disse beslutningsgangene blir grepet av en viss læreboktradisjon.*

## Kapittel 9

# Læreplanen og kommunikasjonskanalenes nytte i skolepraksis

Dette kapitlet omhandler læreplanens og kommunikasjonskanalenes (kompetanseutvikling, evaluering og lærebøker) nytte i læreres undervisningspraksis. Først presenteres kompetanse-, evaluering- og lærebokutvalgets *forventninger* til hvilken nytte deres respektive arbeid vil få for lærere i deres praksis. Spørsmålet omhandler forventninger til kommunikasjonskanalenes tilkoblingsmuligheter i forhold til de skolepraktiske diskurser, og hvorvidt denne tilkoblingen vil bidra til at de skolepraktiske diskurser tematiserer og rekonstruerer reformprogrammet. Deretter presenteres skoleledernes og lærernes *erfaringer* når det gjelder tiltakenes nytte i deres praksis. Dette spørsmålet omhandler derimot lærernes erfaringer om kommunikasjonskanalenes tilkoblingsmulighet i forhold til de praktisk-pedagogiske diskurser i skolepraksis, og hvor vidt disse tilkoblingene har bidratt til å aktualisere læreplanen og et reformprogram innenfor de skolepraktiske diskursers egne grenser. Kan lærerne beskrive noen praktisk-pedagogiske tilkoblingsmuligheter, som kan rekonstruere reformprogrammet innen for de skolepraktiske diskursers rammer? Til slutt *sammenliknes* svarene fra alle grupper.

### **9.1 Forventninger til kommunikasjonskanalenes nytte**

Resultatene som ble presentert i kapittel 6, tyder på at det har vært organisert implementeringstiltak som har omfattet en rekke områder og temaer som lærere har deltatt i. I kapittel 8 var et sentralt funn at nesten 90 prosent av lærerne svarte at de bruker lærebøkene ofte i undervisningen. I tillegg er lærebøkene et viktig beslutningspremiss i planleggingsarbeidet, som for eksempel for utarbeidelsen av års-/ halvårsplaner. Den omfattende bruken av lærebøkene tyder på at de anses for å være et nyttig redskap i læreres arbeid, først og fremst som et beslutningspremiss i henhold til undervisningens rekkefølge (se oppsummering i kap. 8). Læreboken kan anvendes som en kilde til å rekonstruere undervisningens tidsdimensjon. På denne måten gis undervisningskommunikasjonen et grunnlag for å gå frem og tilbake mellom tidligere beslutninger og påfølgende forventninger om nye beslutninger. Læreboken kan slik forstås som et beslutningspremiss som gir mulighet for rekonstruksjon og synliggjøring av undervisningens progresjon, selv om dette er paradoksale forhold som egentlig ikke er mulig. På denne måten blir undervisningens

beslutningsgrunnlag, det vil si hva elevene burde kjenne til ut i fra skolevisdommen, tydeligere aktualisert som grunnlag for nye beslutninger.

Kompetanse og evalueringsarbeidet har også hatt stor betydning for de skolepraktiske diskurser. Kapittel 6 beskrev hvilke kompetanse- og evalueringstilbud som har blitt utarbeidet i forbindelse med L97, og hvilke tiltak lærerne har deltatt i og funnet mest nyttige.

Beskrivelsene viste at det var de skolenære tiltak lærerne fant mest nyttige for deres diskurser. Dette innebærer de tiltak hvor lærerkollegiet hadde mulighet til å delta kommunikativt i de ulike implementeringsprosesser, slik at kollegiet gjennom kommunikasjon om sentrale tema i reformen kunne konstruere en reformforståelse som grunnlag for planlegging og undervisning i tilknytning til skoleinstitusjonen.

Resultatene i dette kapitlet vil beskrive nærmere nettopp hvilke intensjoner og nytte informantgruppene knytter til de ulike kommunikasjonskanalene. Først starter beskrivelsen med en analyse av hva lærebok-, kompetanse- og evalueringsutvalget har vektlagt i forhold til lærebøkens anvendelse i skolepraksis. Lærebokutvalget ble bedt om å vurdere (se vedlegg, spørreskjema til personer som har deltatt i utvikling av lærebøker, spørsmål 27):

- *I hvilken grad har ditt lærebokarbeid vektlagt å skulle være til nytte for læreres arbeid? Det skal være til hjelp når det gjelder...*

I vurderingen av dette spørsmålet skulle respondentene svare med utgangspunkt i det siste læreverket de har arbeidet med.

Respondentene som har arbeidet med planlegging eller organisering av kompetanseutviklingstiltak skulle svare på et tilsvarende spørsmål (se vedlegg, spørreskjema til personer som har deltatt i arbeid med kompetansekurs, informasjonsformidling og evaluering i forbindelse med innføring av L97, spørsmål 19):

- *Ta utgangspunkt i det tilbudet du har arbeidet mest med. I hvilken grad har dette implementeringsarbeidet vektlagt å skulle være til nytte for læreres arbeid? Tilbudet skal være til hjelp når det gjelder...*

Respondentene skulle svare med utgangspunkt i det tiltaket de har arbeidet mest med. De fleste av respondentene svarte da ut i fra organiseringen av sentrale eller regionale kompetansekurs om L97, siden det i kapittel 6 kom frem at det var den største andelen av respondentene, i alt 34 prosent, som svarte at de hadde arbeidet med denne formen for tilbud.



En lavere andel, 23 prosent, svarte at de har arbeidet med organisering av kurs og møtevirksomhet ved skoler. Enkelte svarer nok derfor ut i fra denne formen for kurstilbud.

Respondentene som har arbeidet med planlegging eller organisering av evalueringstiltak skulle også svare på et tilsvarende spørsmål (se vedlegg, spørreskjema til personer som har deltatt i arbeid med kompetansekurs, informasjonsformidling og evaluering i forbindelse med innføring av L97, spørsmål 29):

- *Ta utgangspunkt i den form for evaluering som du har arbeidet mest med. I hvilken grad har dette evalueringsarbeidet vektlagt å skulle være til nytte for læreres arbeid? Evalueringsarbeidet skal være til hjelp når det gjelder...*

Også denne gruppen skulle ta utgangspunkt i det evalueringsarbeidet de hadde arbeidet mest med. Kapittel 6 viser at nær halvparten av respondentene har arbeidet med skolebasert evaluering, mens bare litt over 20 prosent svarer at de har arbeidet med ekstern kommunal evaluering, og 15 prosent har arbeidet med evaluering av det administrative arbeidet med reformen. Det er derfor grunn til å anta at flest svarer med bakgrunn i arbeid med skolebasert evaluering, og enkelte med utgangspunkt i arbeidet med kommunal vurdering.

Respondentene skulle vurdere i hvilken grad arbeidet med tiltaket vektla tiltaket nytte for lærernes arbeid ved hjelp av en 5-delt skala fra helt enig (1) til helt uenig (5) og i henhold til aspekter ved læreres undervisning som kan leses ut i fra tabell 9.1, 9.2 og 9.3.

Hvert av lærernes praksisområder kan beskrives som ulike typer beslutninger en lærer står overfor i forkant av, under, eller i etterkant av undervisningssituasjonen, og som har ulike didaktiske begrunnelser og funksjoner. De er her inndelt etter hvordan beslutninger rekonstruerer mening ut i fra tre dimensjoner; en saklig, en tidsmessig og en sosial dimensjon (se kapittel 3 og 4). Beslutninger om *orden* sees i forhold til saksdimensjonen i undervisningen og dreier seg, jamfør retorikk aksens, om beslutninger knyttet til lærerens overordnede planleggingsarbeid, som angår begrunnelse og valg av innhold for bestemte læringsformål. *Rekkefølgen* plasseres under tidsdimensjonen, og omhandler, jamfør metodikk aksens, beslutninger om innholdets sekvensering, oppbygning og metodiske representasjon; hva som skal presenteres når, i forhold til det som har vært gjennomført tidligere, og i forhold til hva som antas å komme senere. Det dreier seg om valg av en progresjon som organiserer både saklige og sosiale forhold i en tidsmessig konstruert sammenheng, som igjen er en ny

konstruksjon av de sosiale og saklige forhold. *Utvalg* derimot, viser til den sosiale dimensjonen, og omhandler, jamfør kateketisme akse, beslutninger som tas om selve kommunikasjonsforløpet i undervisningen, hvordan innholdet skal meddeles elevene, hvordan læreren kan drive forståelseskontroll og hvordan elevene kan arbeide med stoffet og kommunisere videre om den meddelte informasjonen i sin bestrebelse i å forstå, det vil si kommunikasjonsens egne henvisning til seg selv, uten at dette knytter seg direkte til lærerens eller elevenes egne distinksjoner. Hvorvidt kommunikasjonen leder til forståelse eller læring hos elevene er det ikke mulig for læreren å vite noe sikkert om, det eneste læreren kan gjøre er å prøve gjennom kommunikasjon hvorvidt noe er forstått eller ei. Noen garantier ut over det vil ikke læreren ha. Undervisningen handler derfor om å *vurdere hvorvidt det er mer eller mindre sannsynlig* at eleven har forstått eller lært, eller uttrykt med dannelsesbegreper, om innholdet har fått en gehalt for eleven.

## Vektlegging av evalueringstiltakenes nytte for læreres arbeid

Tabell 9.1: Vektlegging av evalueringsarbeidets nytte for læreres arbeid

Meningsdimensjon	I hvilken grad har evalueringsarbeidet du har arbeidet mest med vektlagt å skulle være til nytte for læreres arbeid?	N	Helt/ noe enig	Både og	Helt/ noe uenig	Mean
Orden	1. Å gjøre opp tanker omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen	196	95	4	2	1,3
Orden	2. Fortolkning og konkretisering av mål og innhold i L97	197	87	10	3	1,6
Utvalg	3. Å gi informasjon til foreldre om mål og innhold i undervisningen	194	81	14	5	1,79
Rekke	4. Bestemmelse av undervisningsmål	195	76	18	6	1,96
Utvalg	5. Å skape faglig enighet og avtaler med kolleger	195	73	24	4	1,99
Rekke	6. Planlegging av undervisningens innhold og tema	197	70	21	9	2,03
Rekke	7. Fastsettelse av metodene for undervisningen	198	67	23	11	2,13
Rekke	8. Utarbeidelse av en års/halvårsplan for den enkelte klasse/trinn	194	64	24	11	2,21
Utvalg	9. Kontrollering av læringsresultater	193	51	27	22	2,60
Rekke	10. Planlegging av bruk av læremidler i undervisningen	192	28	41	31	3,01
Rekke	11. Planlegging av den enkelte undervisningstime	192	22	33	45	3,38*

\* $\alpha < 5\%$ . Respondenter med utdanning av lavere grad har i større grad vektlagt evalueringsarbeidets nytte for planleggingen av den enkelte undervisningstime, sammenliknet med personer med høyere grads utdanning. Samme mønster går igjen for 8 av 11 items i dette spørsmålet.

Tabell 9.1 viser prosentvis frekvensfordeling og gjennomsnittsskåren for utvalget som har arbeidet med organisering av evalueringsarbeid. En gjennomsnittsskåre på 1 innebærer at hele utvalget har svart helt enig, mens en gjennomsnittsskåre på 5 innebærer at alle har svart helt uenig. Lave verdier uttrykker således større forventninger om nytte enn høye verdier.

Den største andelen av evalueringsutvalget har lagt mest vekt på evalueringstiltakenes nytte for lærernes *refleksjoner omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen*. Hele 95 prosent sier seg helt eller noe enig i dette. Dernest er det lagt vekt på at evalueringstiltaket skal være til *hjelp for fortolkningen og konkretiseringen av mål og innhold i L97*. Hele 87 prosent svarer at de er helt eller noe enig i at evalueringstiltaket skal være til hjelp i lærernes fortolkning og konkretisering av mål og innhold i L97.

Evalueringsarbeidet gjenspeiler først og fremst *forventninger å være til nytte i lærernes overordnede planleggingsarbeid*, i lærernes didaktiske refleksjoner omkring innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen, samt ved fortolkning av læreplanen. Dernest er det vektlagt at evalueringsarbeidet skal være til nytte for lærernes utforming av en konkret undervisningsprogresjon, først og fremst i forhold til bestemmelse av mål for undervisningen.

Respondentene skulle som nevnt ta utgangspunkt i den evalueringsformen de hadde arbeidet mest med i implementeringen av L97. Mens den ene halvdel av respondentene har arbeidet mest med organisering av skolebasert evaluering, fordeler den andre halvdel seg på andre evalueringstiltak. Korrelasjonsanalyser viser imidlertid at det ikke er betydelige sammenhenger mellom evalueringsform og vektlegging av nytte. Dette innebærer at evalueringsformen ikke kan forklare forventninger om tiltakets nytte for læreres arbeid.

## Vektlegging av kompetansetiltakenes nytte for læreres arbeid

Tabell 9.2: Vektlegging av kompetansearbeidets nytte for læreres arbeid.

Meningsdimensjon	I hvilken grad har det kompetanseutviklingstiltaket du har arbeidet mest med vektlagt å skulle være til nytte for læreres arbeid?	N	Helt/ noe enig	Både og	Helt/ noe uenig	Mean
Orden	1. Å gjøre opp tanker omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen	371	93	6	2	1,34
Orden	2. Fortolkning og konkretisering av mål og innhold i L97	376	88	8	4	1,52
Rekke	3. Planlegging av undervisningens innhold og tema	372	82	13	4	1,72*
Rekke	4. Bestemmelse av undervisningsmål	362	78	18	5	1,88*
Rekke	5. Fastsettelse av metodene for undervisningen	372	76	18	7	1,91
Utvalg	6. Å gi informasjon til foreldre om mål og innhold i undervisningen	369	72	16	12	2,04*
Rekke	7. Utarbeidelse av en års/halvårsplan for den enkelte klasse/trinn	366	69	20	11	2,08*
Utvalg	8. Å skape faglig enighet og avtaler med kolleger	367	63	28	19	2,20*
Utvalg	9. Kontrollering av læringsresultater	360	41	33	27	2,76*
Rekke	10. Planlegging av bruk av læremidler i undervisningen	367	43	32	2	2,90
Rekke	11. Planlegging av den enkelte undervisningstime	369	21	34	4	3,41

3, 8, 7 \* $\alpha < 5\%$  De som har vært i skolen i mer enn 10 år, har vektlagt forventninger til nytten i høyere grad sammenliknet med personer som har mindre erfaring.

4, 6, 7 \* $\alpha < 5\%$  De som har utdanning av lavere grad har vektlagt tiltakets nytte sterkere sammenliknet med dem som har høyere grads utdanning

6, 7, 9 \* $\alpha < 5\%$  De som har arbeidet som administrative ledere har vektlagt nytten for skolens arbeid høyere sammenliknet med svarene fra de faglig engasjerte.

Tabell 9.2 viser prosentvis frekvensfordeling og gjennomsnittsskåren når det gjelder kompetanseutvalgets forventninger om tiltakenes nytte for lærere i deres praksis. Først og fremst svarer respondentene at de har vektlagt at kompetanseutviklingstiltakene skal være til nytte for lærernes *refleksjoner omkring innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen*, 93 prosent svarer at de er helt eller noe enig i dette. Noen færre, 88 prosent, svarer at de har vektlagt at tiltaket skal være til nytte for *fortolkning og konkretisering av mål og innhold i L97*.

I følge respondentene har både evaluerings- og kompetanseutviklingstiltakene først og fremst vektlagt å være til nytte i forhold til *saksdimensjonen* (orden) i lærernes arbeid, det vil si i

forhold til *det overordnede refleksjons- og planleggingsarbeidet*. Begge utvalgene forventer først og fremst at tiltakene skal være til nytte når lærere skal *gjøre opp tanker omkring innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen* og når det gjelder å *fortolke og konkretisere målene og innholdet i L97*. Mens evalueringsutvalget dessuten prioriterer at tiltakene skal være til hjelp for utarbeidelse av informasjon til foreldre og for å definere mål og innhold i undervisningen, faller dette lenger ned på prioriteringslisten hos kompetanseutvalget. Evalueringsresultater anses slik som en viktig informasjonskilde for foreldre, samt at vurderingskriterier skal kunne brukes som utgangspunkt for å bestemme undervisningsmål og innhold.

Forskjellene mellom svarene til ulike grupper innenfor utvalgene, tyder på at de med utdanning av lavere grad jevnt over (på 9 av 11 områder,  $\alpha < 5\%$  på 3 av områdene) svarer at de vektlegger tiltakets nytte for lærernes arbeid sterkere sammenliknet med dem som har høyere grads utdanning. Den samme forskjellen viser seg mellom svarene til dem som har vært ansatt i administrative stillinger sammenliknet med faglig engasjerte. Administrativt ansatte svarer (på 8 av 11 områder,  $\alpha < 5\%$  på 3 av områdene) at de vektlegger tiltakets nytte for skolens arbeid i sterkere grad enn dem som er faglig engasjerte. De som har undervist i grunnskolen i over ti år, vektlegger nytten i sterkere grad enn dem som har mindre erfaring fra skolen ( $\alpha < 5\%$  på 4 av områdene). Det er ikke overraskende med tanke på at disse vil ha bedre kjennskap til den skolepraktiske diskurs, og vil også ha erfaring i hvordan diskurser kan tilpasses og kobles til hverandre. I kapittel 8 fremkom resultater både fra lærerutvalget og fra lærebokutvalget som viser at lærere med lang fartstid fra grunnskolen (mer enn 10 år), lettere så tilkoblingsmuligheter i andre diskurser, og slik lettere kunne koble seg til et reformprogram (for lærernes del, fra deres undervisningspraktiske ståsted) eller en undervisningsdiskurs (for lærebokutvalgets del, sett fra en lærebokutviklingstradisjon) ved å rekonstruere denne diskursen i den aktuelle diskursens mulighetshorisont. Dette ser også ut til å være tilfelle ved kompetanseutvalget, hvor de med lengre undervisningserfaring samtidig ha erfart hvordan planer og diskurser lar seg innordnes og tilpasses i henhold til den aktuelle diskursens behov.

## Vektlegging av lærebøkens nytte for læreres arbeid

Tabell 9.3: Vektlegging av lærebøkens nytte for læreres arbeid.

Meningsdimensjon	I hvilken grad har ditt lærebokarbeid vektlagt å skulle være til nytte for læreres arbeid? Det skal være til hjelp i skolen når det gjelder...	N	Helt/ noe enig	Både og	Helt/ noe uenig	Mean
Rekke	1. Planlegging av undervisningens innhold og tema	207	89	8	3	1,53*
Orden	2. Å gjøre opp tanker omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen	208	87	10	4	1,60*
Orden	3. Fortolkning og konkretisering av mål og innhold i L97	207	82	16	2	1,71*
Rekke	4. Utarbeidelse av en års/halvårsplan for den enkelte klasse/trinn	206	79	11	9	1,77**,*
Rekke	5. Bestemmelse av undervisningsmål	208	77	15	8	1,92*
Rekke	6. Fastsettelse av metodene for undervisningen	206	75	19	7	2,02
Rekke	7. Planlegging av bruk av læremidler i undervisningen	206	71	21	8	2,11*
Utvalg	8. Å gi informasjon til foreldre om mål og innhold i undervisningen	206	65	21	13	2,16*
Rekke	9. Planlegging av den enkelte undervisningstime	206	64	16	20	2,40*
Utvalg	10. Å skape faglig enighet og avtaler med kolleger	203	49	32	20	2,67*
Utvalg	11. Kontrollering av læringsresultater	207	36	35	30	2,95

1, 3, 7, 9. \* $\alpha < 5\%$  Forfattere eller redaktører vektlegger læreverkets nytte for skolens arbeid sterkere sammenliknet med konsulentene.

2, 5, 8, 10. \* $\alpha < 5\%$  De som har utdanning av lavere grad legger mer vekt på læreverkets nytte for skolens arbeid sammenliknet med personer som har høyere grads utdanning.

4. \*\* $\alpha < 1\%$  De som har utdanning av lavere grad legger mer vekt på nytte, sammenliknet med svarene til dem som har utdanning av høyere grad.

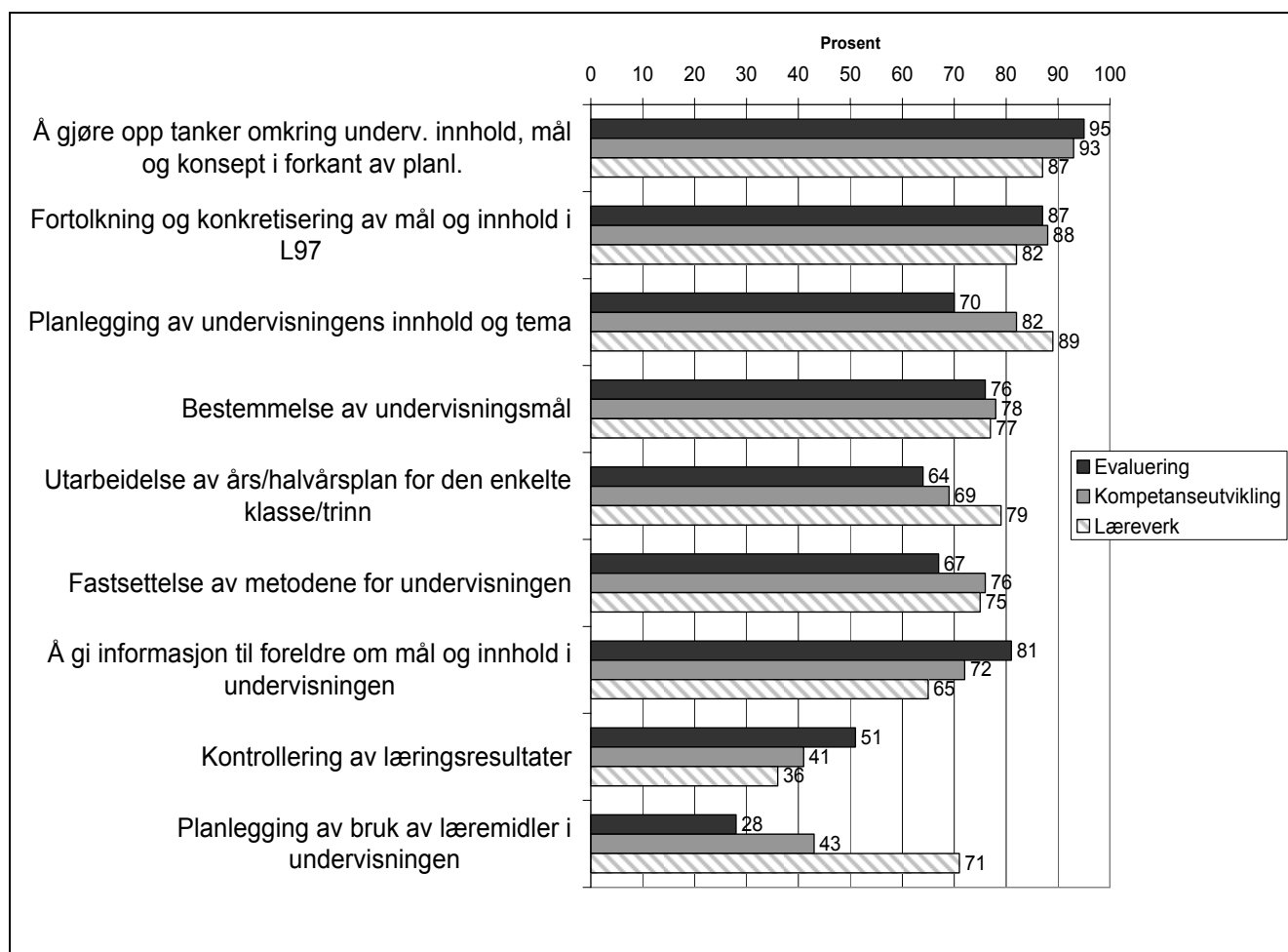
4. \* $\alpha < 5\%$  De som har vært i skolen i mer enn 10 år vektlegger læreverkets nytte for skolens arbeid høyere, sammenliknet med dem som har mindre erfaring.

Tabell 9.3 viser prosentvis frekvensfordeling og gjennomsnittsskåren for lærebokutvalgets forventninger til lærebøkens nytte for læreres arbeid. Svarene skiller seg noe ut i forhold til hva de andre utvalgene vektlegger. For lærebokutvalget er det ikke de overordnede refleksjonene i forkanten av planleggingen som vektlegges høyest, men *den konkrete planleggingen av undervisningens innhold og tema* som berører lærerens mer konkrete

planleggingsarbeid. Den største andelen av lærebokutvalget, 89 prosent, svarer at de har vektlagt læreverkets nytte for *planleggingen av undervisningens innhold og tema*. Deretter er det 87 prosent som svarer at de har vektlagt nytten for å *gjøre opp tanker omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen*. Lærebokutvalget ser ut til å legge minst vekt på nytten når det gjelder kontrollering av læringsresultater og også i forholdet til det å skape faglig enighet med kollegaer.

Forskjellene mellom de ulike gruppene indikerer at de med utdanning av lavere grad jevnt over (på 9 av 11 områder,  $\alpha < 1\%$  på 1 av områdene,  $\alpha < 5\%$  på 4 av områdene) har lagt mer vekt på læreverkets nytte sammenliknet med dem som har utdanning av høyere grad. Den samme forskjellen finnes mellom svarene til lærebokforfattere eller redaktører på den ene siden og konsulenter på den andre, hvor forfattere og redaktører legger mer vekt på nytten enn de andre (på 10 av 11 områder,  $\alpha < 5\%$  på 4 av områdene). De som har undervist i grunnskolen i over ti år, vektlegger nytte i høyere grad sammenliknet med dem som har mindre erfaring (på 10 av 11 områder,  $\alpha < 5\%$  på ett område). Når det gjelder funksjon og bakgrunn tegnes det samme bilde som over; fast stilling, lavere grads utdanning og lang fartstid som lærere, betyr også en sterkere satsning på nytteaspektet.

## En sammenlikning av kommunikasjonskanalenes nytteorientering



Figur 9.1: Prosent av lærebokutvalget, kompetanseutvalget og evalueringsutvalget som svarer at de er helt eller noe enig i påstandene om at implementeringsarbeidet har vektlagt å skulle være til nytte i læreres arbeid.

Figur 9.1 illustrerer utvalgenes forventninger om tiltakenes nytte for læreres undervisningsarbeid. Selv om det er forskjeller mellom utvalgenes prioriteringer, så plasserer alle utvalgene seg høyt på enkelte områder. Særlig gjelder det området; å gjøre opp tanker omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen. Videre gjelder det også forståelse og konkretisering av mål og innhold i L97, som vektlegges av mellom 80 og 90 prosent av respondentene i alle utvalgene.

Resultatene bekrefter at kommunikasjonskanalene, til tross for deres programmatisk tilknytning, også er sterkt orientert mot å være tilkoblingsmulig den skolepraktiske diskursen. I tråd med det som ser ut til å være gjennomgående ved resultatene, så legger lærebokutvalget og implementeringsutvalgene også her vekten på hver sine områder av læreres arbeid. Den



største andelen av *lærebokutvalget* vektlegger å være til nytte for planleggingen av undervisningens innhold og tema, mens den største andelen av både *evaluerings- og kompetanseutvalget* vektlegger å være til nytte for lærernes refleksjoner omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen.

Andre forskjeller ligger i forventningen til å være til nytte for planleggingen av læremidlenes bruk og for utarbeidelsen av en års- eller halvårsplan, som *lærebokutvalget* forventer å kunne være til mer nytte i forhold til. *Lærebokutvalget* ser med andre ord til å være mer konkret orientert mot forhold som berører undervisningens rekkefølge eller progresjon, mens kompetanse- og evalueringsutvalget er mer orientert mot forhold som berører undervisningens orden, nærmere bestemt de mer overordnede refleksjons-, fortolknings- og målsetningsoppgaver.

Ordensdimensjonen vektlegges sterkt i utformingen av alle kommunikasjonskanalene, da spesielt i implementeringsutvalgene. Dette innebærer at de forventer at kommunikasjonskanalene først og fremst skal utgjøre en mulig tilkobling i henhold til den saklige henvisningshorisonten, og slik først og fremst gjøre en forskjell som saklig beslutningspremiss. Dette er i tråd med de teoretiske antagelsene om at læreplanen fungerer som et beslutningsprogram, et samlende og innrammende program, som besluttes og fylles av organisasjonen selv, ut i fra de ulike diskursenes oppgave og funksjon.

Kommunikasjonskanalene har som rolle å formidle programmet som beslutningsramme for de skolepraktiske beslutninger. Denne rammen vil fiksere kontingens både i henhold til saklige (orden), tidsmessige (rekkefølge) og sosiale (utvalg) henvisninger, men den læreplantypen L97 representerer, som beskrevet innledningsvis i kapittel 1, vil tradisjonelt gi lærerne det profesjonelle handlingsrom å selv kunne fylle disse rammene gjennom deres konkrete undervisningsplanlegging. I teorikapitlene ble det også vist hvordan spørsmål om rekkefølge må knyttes nært opp til de spesifikke elevenes horisont, og hvordan spørsmål om utvalg først kan avgjøres i den aktuelle kommunikasjonen, enten det er kollegialt samarbeid eller undervisningskommunikasjon. På denne måten er det som forventet at de først og fremst vektlegger den saklige dimensjonen.

Lærebøkene skiller seg som sagt noe fra implementeringstiltakene ved å knytte seg nærmere opp i mot de skolepraktiske diskurser. Forventningene med lærebøkene er ikke først og fremst å tilby en rekonstruksjon av de overordnede rammer og mål, slik som

implementeringsutvalgene, men en rekonstruksjon av de progresjonsmessige problemstillinger i de skolepraktiske diskurser. På denne måten ønsker lærebokutvalget å levere et beslutningspremiss som er operasjonalisert for den pedagogiske praksis. Selv om lærebøkene er utformet på bakgrunn av et utfyllende ivaretagelse av læreplanens program (se kapittel 8), så utgjør denne ivaretagelsen en mer implisitt rekonstruksjon sammenliknet med den eksplisitte rekonstruksjon lærebøkene gir av mulige progresjonsmessige henvisningshorisonter for de skolepraktiske diskurser. Med slike klare forslag, ikke bare i henhold til orden, men også i henhold til progresjon, gir lærebøkene lærerne god mulighet til å tilkoble lærebøkene deres undervisningsplanlegging.

## **9.2 Erfaringer om læreplanens og kommunikasjonskanalenes nytte**

Resultatene som ble presentert ovenfor tyder på at store deler av både kompetanse- utvalget, evaluerings- og lærebokutvalget legger store forventninger til hvilken nytte tiltakene vil ha for lærernes arbeid innenfor en rekke områder. Denne delen omhandler hvorvidt og på hvilke områder lærerne erfarer å ha funnet disse tiltakene nyttige, det vil si om de har funnet tilkoblingsmuligheter til de skolepraktiske diskurser i tiltakene.

I forhold til læreplanens nytte ble lærerne stilt følgende spørsmål (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 29):

- *Vurder i hvilken grad læreplanen har vært til hjelp på følgende områder for det aktuelle faget: Læreplanen har vært til hjelp når det gjelder...*

For hvert område skulle lærerne sette ett kryss på en femdelt skala fra helt enig til helt uenig.

Tilsvarende spørsmål ble stilt om evalueringsarbeidet og kompetanse-utviklingstiltakene og et aktuelt læreverkt som lærerne skulle vurdere nytten av (tabell 9.5, 9.6 og 9.7). Når det gjelder spørsmålene om læreverkets nytte, skulle respondentene svare i henhold til det læreverket de bruker mest i et bestemt fag (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 24). Når det gjelder spørsmålene om læreplanen, skulle lærerne svare i henhold til det bestemte faget de har valgt å svare ut i fra. I forhold til kompetansekurs og evaluering skulle de svare ut i fra den evalueringsformen og det kompetanseutviklingstiltaket de har funnet mest nyttig for deres arbeid (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 37 og 44).

## Læreplanens nytte i skolepraksis

Tabell 9.4: Læreplanens nytte for læreres arbeid.

Menings dimensjon	Vurder i hvilken grad læreplanen har vært til hjelp på følgende områder for det aktuelle faget. Læreplanen har vært til hjelp når det gjelder...	N	Helt/ noe enig	Både og	Helt/ noe uenig	Mean
Rekke	1. Utarbeidelse av en års/halvårsplan for den enkelte klasse/trinn	777	79	16	6	1,89
Rekke	2. Bestemmelse av undervisningsmål	771	77	18	5	1,96
Rekke	3. Planlegging av undervisningens innhold og tema	773	76	20	4	2,02
Orden	4. Å gjøre opp tanker omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen	774	67	27	7	2,17*
Utvalg	5. Å skape faglig enighet og avtaler med kolleger	771	59	29	12	2,42
Utvalg	6. Å gi informasjon til foreldre om mål og innhold i undervisningen	773	56	29	15	2,48
Rekke	7. Fastsettelse av metodene for undervisningen	772	52	35	14	2,56*
Utvalg	8. Kontrollering av læringsresultater	770	38	36	26	2,90*
Rekke	9. Planlegging av bruk av læremidler i undervisningen	769	31	42	26	2,98*
Rekke	10. Planlegging av den enkelte undervisningstime	765	32	38	30	3,03*

4.\* $\alpha < 5$  % gjelder 1) de som har undervist i skolen i under fem år og de som har undervist i skolen i mellom fem og ti år og 2) de som har undervist i skolen i under fem år og de som har undervist i mer enn 20 år, hvor de som har undervist kortest svarer at læreplanen har vært til mer hjelp enn de som har vært lengst i skolen.

7.\* $\alpha < 5$  % skolelederne svarer at de har hatt mer hjelp av læreplanen, sammenliknet med lærergruppens svar.

8, 10. \* $\alpha < 5$  % 1) skolelederne svarer at de har hatt mer hjelp av læreplanen, sammenliknet med lærergruppens svar, 2) de med fem år eller mer med lærerutdanning svarer at læreplanen har vært til mer hjelp sammenliknet med gruppen med under fem års lærerutdanning.

9.\* $\alpha < 5$  % de med fem år eller mer med lærerutdanning svarer at læreplanen har vært til mer hjelp sammenliknet med gruppen med under fem års lærerutdanning.

Tabell 9.4 viser den prosentvis frekvensfordelingen og gjennomsnittskåren for lærernes vurderinger av læreplanens nytte i det faget de har undervist mest i. Størst andel av lærerne, 79 prosent, svarer at læreplanen har vært til hjelp for *utarbeidelsen av en års/halvårsplan*. Samtidig viste resultatene i kapittel 8 at om lag 70 prosent svarer at årsplanen i faget er laget ut i fra L97. Læreplanen spiller derfor en viktig rolle som beslutningspremiss i utarbeidelsen av årsplanen, som igjen er et veldig sentralt hjelpemiddel i lærernes planleggings- og undervisningsarbeid. *Årsplanen kan slik beskrives som lærernes rekonstruksjon og*

*pedagogiske operasjonalisering av læreplanen.* Mange svarer videre at læreplanen har vært til hjelp for *bestemmelse av undervisningsmålene*, mens 76 prosent svarer at læreplanen har vært til hjelp for *planleggingen av undervisningens innhold og tema*.

Resultatene forteller at læreplanen først og fremst oppleves som en hjelp i den *konkrete undervisningsplanleggingen* for å planlegge innholdet og progresjonen i undervisningen, og at den oppleves å være noe mindre til hjelp når det gjelder didaktiske refleksjoner av mer overordnet verdi, i forhold til å gjøre opp tanker omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen. Samarbeid med kollegaer og informeringen av foreldrene er også av underordnet verdi. Til tross for at L97 legger førende retningslinjer for bruk av metoder i undervisningen, som bruk av temaorganisert undervisning og prosjektarbeid, så er det bare halvparten av lærerne som svarer at de er enige i at læreplanen har vært til hjelp i fastsettelsen av metodene for undervisningen. Ut i fra svarene ser det ut til at læreplanen oppleves som minst nyttig i utvelgelsen av læremidler og for planleggingen av den enkelte undervisningstime.

I tråd med teorien viser disse beskrivelsene at lærerne rekonstruerer læreplanens program innenfor sine praktisk-pedagogiske diskurser, som først og fremst er knyttet mot den konkrete undervisningsplanlegging, det vil si progresjonsmessige dimensjoner, der læreplanens rammer rekonstrueres og fylles i henhold til den praktiske diskursens aktualiseringer og behov, for eksempel i henhold til lærerkollegiets satsninger og ressurser, og ikke minst i forhold til elevenes forutsetninger og undervisningskommunikasjonens gang.

Forskjellene mellom svarene til gruppene tyder på at lærergruppen med fem år godkjent lærerutdanning eller mer, på 7 av 10 områder ( $\alpha < 5\%$  på 3 områder) svarer at de i høyere grad opplever at læreplanen har vært til hjelp, sammenliknet med lærergruppen som har mindre enn fem år med tilsvarende lærerutdanning. Forskjellene er enda tydeligere mellom lærere og skoleledere. På 9 av 10 områder ( $\alpha < 5\%$  på 3 områder) svarer skolelederne, sammenliknet med lærerne, at de i høyere grad opplever at læreplanen har vært til hjelp. Selv om det ble funnet en signifikant forskjell mellom gruppene som har arbeidet under fem år i skolen og de som har arbeidet i skolen i lengre tid, ser ikke dette ut til å være en forskjell som går igjen på de ulike områdene som inkluderes i dette spørsmålet. I stedet ser det ut til at *høy utdanning og lederjobb* har sammenheng med den nytte lærerutvalget finner i læreplanen. Spesielt vil en rolle som skoleleder gi mulighet for å delta kommunikativt i ulike implementeringsprosesser,

og derpå gi erfaring i hvordan læreplanen kan tilpasses og rekonstrueres i henhold til ulike diskursers forventninger og behov. Kommunikativ deltakelse i implementeringsprosesser gir erfaring i å rekonstruere læreplanen ut i fra ulike diskurser og på denne bakgrunn finne mulige tilkoblinger mellom læreplanens aktualiseringer og den skolepraktiske diskursens aktualiseringer.

## Evalueringsarbeidets nytte i skolepraksis

Tabell 9.5: Evalueringsarbeidets nytte for læreres arbeid

Meningsdimensjon	Ta utgangspunkt i det vurderingsarbeidet som har vært til mest nytte for deg. Dette har vært til hjelp når det gjelder...	N	Helt/ noe enig	Både og	Helt/ noe uenig	Mean
Orden	1. Å gjøre opp tanker omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen	642	70	24	6	2.14*
Rekke	2. Utarbeidelse av en års/halvårsplan for den enkelte klasse/trinn	636	67	25	8	2.21
Rekke	3. Planlegging av undervisningens innhold og tema	636	66	26	8	2.25*
Rekke	4. Bestemmelse av undervisningsmål	634	62	29	9	2.35*
Utvalg	5. Å skape faglig enighet og avtaler med kollegaer	634	59	31	10	2.38*
Rekke	6. Fastsettelse av metodene for undervisningen	631	51	39	11	2.51*
Orden	7. Fortolkning og konkretisering av mål og innhold i L97	629	47	38	15	2.63*
Utvalg	8. Å gi informasjon til foreldre om mål og innhold i undervisningen	634	45	36	18	2.69*
Utvalg	9. Kontrollering av læringsresultater	629	42	38	20	2.72
Rekke	10. Planlegging av bruk av læremidler i undervisningen	632	34	47	19	2.86
Rekke	11. Planlegging av den enkelte undervisningstime	631	35	41	23	2.89*

1.  $*\alpha < 5\%$  1) skolelederne svarer at de har hatt mer hjelp av vurderingsarbeidet, sammenliknet med lærergruppens svar, og 2) de som har publisert noe som forfatter eller medforfatter de siste årene svarer at de har hatt større nytte av vurderingsarbeidet sammenliknet med de som ikke har publisert.

3.  $*\alpha < 5\%$  gjelder 1) de som har undervist i over 10 år svarer at de har hatt mer utbytte av vurderingsarbeidet sammenliknet med de som har undervist i under 10 år, og 2) de som har

publisert noe som forfatter eller medforfatter de siste årene svarer at de har hatt større nytte av vurderingsarbeidet sammenliknet med de som ikke har publisert.

- 4, 7.  $*\alpha < 5\%$  hvor skolelederne svarer at de har hatt mer hjelp av vurderingsarbeidet, sammenliknet med lærergruppens svar.
- 5, 6, 8.  $*\alpha < 5\%$  1) skolelederne svarer at de har hatt mer hjelp av vurderingsarbeidet, sammenliknet med lærergruppens svar, og 2) de som har undervist i over 10 år svarer at de har hatt mer utbytte av vurderingsarbeidet sammenliknet med dem som har mindre erfaring
11.  $*\alpha < 5\%$  de med fem år eller mer med lærerutdanning svarer at vurderingsarbeidet har vært til mer hjelp sammenliknet med gruppen med færre års lærerutdanning.

Tabell 9.5 viser den prosentvise frekvensfordelingen og gjennomsnittskåren for lærernes vurderinger av vurderingsarbeidets nytte. I kapittel 6 ble det presentert resultater som viser at over 70 prosent av lærerne mener *vurdering av skolens arbeid i samarbeid med andre lærere* har vært det mest nyttige vurderingsarbeidet. Deretter mener en liten andel at elevvurderinger har vært mest nyttig. De aller fleste svarer derfor ut i fra den skolebaserte evalueringens nytte, noen få ut i fra elevvurderingens nytte, mens bare en svært liten andel svarer ut i fra eksterne evalueringers nytte.

Den største andelen av lærerne, 70 prosent, sier seg enige i at vurderingsarbeidet har vært til nytte i *det overordnede refleksjonsarbeidet*, det vil si i forhold til å gjøre opp tanker omkring undervisningens mål, innhold og konsept i forkant av planleggingen. I motsetning til ved lærebøkene, er det altså ved evalueringsarbeidet *først og fremst ordensdimensjonen* som er aktualisert gjennom evalueringsarbeidet. Dette kan ha sammenheng med at lærerne gjennom de skolebaserte evalueringsformene får delta kommunikativt i implementeringsarbeidet, hvor diskursene kan stimuleres til å rekonstruere det overordnede reformprogrammet og aktualisere det i henhold til aktuelle skolepraktiske diskurser.

Evalueringsarbeidet ser også ut til å ha vært tilkoblingsdyktig det mer konkrete planleggingsarbeidet, om enn i mindre grad enn aktualiseringene i forhold til de overordnede ordensdimensjonene. Evalueringsarbeidets nytte for planleggingsarbeidet viser seg først og fremst ved at det har vært til hjelp for planleggingen av undervisningens progresjon gjennom *utarbeidelsen av en årsplan*, hvor 67 prosent svarer helt eller noe enig. For *planleggingen av undervisningens innhold og tema*, svarer 66 prosent helt eller noe enig, mens under halvparten av lærerne svarer at de er helt eller noe enig i at vurderingsarbeidet har vært til hjelp for å *fortolke og konkretisere mål og innhold i L97*. Vurderingsarbeidet har i følge lærernes svar,

vært til minst hjelp når det gjelder planleggingen av den enkelte undervisningstime, planlegging av bruk av læremidler i undervisningen og kontrollering av læringsresultater.

Forskjellene innenfor lærerutvalget tyder på at gruppen med godkjent lærerutdanning på fem år eller mer opplever at vurderingsarbeidet har vært mer til hjelp sammenliknet med dem som har kortere utdanning. Dette svarmønsteret gjelder 8 av 11 områder, ( $\alpha < 5$  % på ett område). På samme måte som i vurderingen av læreplanens nytte, er det også i vurderingsarbeidet tydelige forskjeller mellom lærere og skoleledere, der den sistnevnte gruppen svarer at de har hatt mer nytte av vurderingsarbeidet på alle områdene sammenliknet med lærernes svar ( $\alpha < 5$  % på 6 områder). Forskjellen mellom gruppen som har undervist i under 10 år og de som har undervist i mer enn 10 år, kommer også tydelig frem. Forskjellen går imidlertid i en noe overraskende retning. På alle områdene ( $\alpha < 5$  % på 4 områder) er det de som har arbeidet lengst i skolen, som svarer at de har hatt mest nytte av vurderingsarbeidet. Det er også en forskjell å finne mellom de av respondentene som svarer at de i de senere år har publisert noe som forfatter eller medforfatter og dem som rapporterer at de ikke har publisert noe. De som har publisert svarer på 10 av 11 områder ( $\alpha < 5$  % på 2 områder) at de har hatt mer nytte av vurderingsarbeidet sammenliknet med dem uten publikasjoner.

Ut fra disse gruppeforskjellene tegner det seg et bilde av hvem som finner størst nytte av evalueringstiltakene. Det er personer med *skolelederansvar*, med *lærerutdanning over fem år* og *undervisningserfaring over 10 år*. Det er et gjennomgående resultat i alle kapitlene at lang undervisningserfaring, lengre utdanning og ledererfaring/eventuelt publiseringserfaring samtidig gir erfaringer i å holde de ulike diskursene tett. Lengre erfaring fra de skolepraktiske diskurser, og lengre og bredere erfaring i å rekonstruere ulike læreplanreformer internt i henhold til de skolepraktiske diskursers emergente ordener, gir erfaring i hvordan læreplanene kan tilpasses i henhold til de ulike diskurser, samtidig som beslutningene som tas innenfor de skolepraktiske diskursenes interne rammer og differensieringer kan forklares og legitimeres innenfor læreplanens grenser.

## Kompetanse- og informasjonstiltakenes nytte i skolepraksis

Tabell 9.6: Kompetanse- og informasjonstiltakenes nytte for læreres arbeid.

Menings dimensjon	Ta utgangspunkt i det tilbud av kurs og konferanser som har vært til mest nytte for deg. Dette har vært til hjelp når det gjelder...	N	Helt/ noe enig	Både og	Helt/ noe uenig	Mean
Orden	1. Å gjøre opp tanker omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen	575	66	28	7	2.23*
Rekke	2. Planlegging av undervisningens innhold og tema	570	59	30	11	2.39
Rekke	3. Bestemmelse av undervisningsmål	570	58	31	12	2.44**
Rekke	4. Fastsettelse av metodene for undervisningen	568	53	34	13	2.53*
Orden	5. Fortolkning og konkretisering av mål og innhold i L97	573	50	36	14	2.58**,*
Rekke	6. Utarbeidelse av en års/halvårsplan for den enkelte klasse/trinn	573	50	32	17	2.59
Utvalg	7. Å skape faglig enighet og avtaler med kollegaer	566	44	40	17	2.70
Rekke	8. Planlegging av bruk av læremidler i undervisningen	566	33	41	28	2.97
Utvalg	9. Å gi informasjon til foreldre om mål og innhold i undervisningen	572	34	37	30	3.01**,*
Rekke	10. Planlegging av den enkelte undervisningstime	568	31	40	29	3.03*
Utvalg	11. Kontrollering av læringsresultater	567	29	40	32	3.09*

**1, 3 og 4.**  $\alpha < 5\%$  skolelederne svarer at de har hatt mer hjelp av kompetanse-utviklingsarbeidet, sammenliknet med lærergruppen.

**5, 9.**  $\alpha < 1\%$  skolelederne svarer at de har hatt mer hjelp av kompetanseutviklingsarbeidet, sammenliknet med lærergruppen.  $\alpha < 5\%$  de som har undervist i over 10 år svarer at de har hatt mer utbytte av kompetanse-utviklingsarbeidet sammenliknet med dem som har mindre erfaring.

**10.**  $\alpha < 5\%$  de med lærerutdanning på fem år eller mer svarer at kompetanseutviklingsarbeidet har vært til mer hjelp sammenliknet med gruppen med færre års utdanning.

**11.**  $\alpha < 5\%$  1) skolelederne svarer at de har hatt mer hjelp av kompetanse- utviklingsarbeidet, sammenliknet med lærergruppens svar, og 2) de som har undervist i over 10 år svarer at de har hatt mer utbytte av kompetanse- utviklingsarbeidet sammenliknet med de som har mindre undervisningserfaring.

Tabell 9.6 viser den prosentvise frekvensfordelingen og gjennomsnittskåren for lærernes vurderinger når det gjelder kompetanseutviklingstiltakenes nytte, det vil si i hvilken grad lærerne finner kompetansetiltakene tilkoblingsmulig deres skolepraktiske diskurser, og i forhold til hvilke dimensjoner av disse diskursene kompetanseutviklingen lettest lar seg aktualisere. Lærerne svarer ut i fra det tiltaket som har vært til mest nytte for dem. Av



resultatene i kapittel 6 fremgår det at den største andelen lærere svarte at fagspesifikke etter- eller videreutdanningskurs var mest nyttig, mens en noe lavere andel mente at metodiske eller didaktiske etter- eller videreutdanningskurs var til nytte. Det er derfor god grunn til å anta at de aller fleste svarer ut i fra disse to formene for kompetanseutviklingstiltak.

I følge respondentene har kompetanseutviklingstiltakene først og fremst har vært til nytte for deres *overordnede refleksjoner omkring innhold, mål og konsepter for undervisningen*, altså ordensmessige dimensjoner. Kompetansetiltakene har i følge lærernes beskrivelser ikke vært like tilkoblingsdyktige i henhold til rekkefølgedimensjonen. Mens 66 prosent av lærerne sier seg helt eller noe enige i at tiltaket har vært til hjelp på dette området, er det bare 59, og hhv 58 prosent, som sier seg tilsvarende enig i at tiltaket har vært til nytte for *planlegging av innholdet og temaet i undervisningen* og for *bestemmelsen av undervisningsmål*.

Kompetanseutviklingstiltakene har bare vært til begrenset hjelp for forståelsen av læreplanen, ikke mer enn halvparten av lærerne sier seg helt eller noe enig i at tiltakene har vært til hjelp for fortolkning og konkretisering av mål og innhold i L97. Tiltakene ser ut til å oppleves som minst nyttig for planleggingen av den enkelte undervisningstime og for kontrollering av læringsresultater.

Forskjellene mellom ulike lærergruppers svar om kompetanseutviklingstiltakenes nytte er enda klarere sammenliknet med forskjeller mellom gruppens svar om læreplanens nytte. Skoleledere skiller seg klart fra lærerne ved at de har hatt mer nytte av kompetanseutviklingstiltakene på alle områder av deres arbeid ( $\alpha < 1$  % på 3 områder og  $\alpha < 5$  % på 3 områder). Forskjellen er også tydelig mellom lærergruppen som har fem år eller mer med godkjent lærerutdanning og de som har mindre. Personer med lengst utdanning svarer at de har hatt mest nytte av kompetanseutviklingstiltakene på alle områdene av deres arbeid ( $\alpha < 5$  % på ett område). Det er også forskjeller mellom gruppen av lærere som har undervist i skolen i under 10 år og de som har undervist mer. Gruppen av personer med lengst erfaring svarer at de har hatt mer nytte av kompetanseutviklingstiltakene på 9 av 11 områder ( $\alpha < 1$  % på ett område og  $\alpha < 5$  % på 2 områder), sammenliknet med de som har vært kortere tid i skolen. Ut fra dette tegnes et bilde av hvem som finner størst nytte av kompetanseutviklingstiltakene. Det er personer med *skolelederansvar*, med *lærerutdanning over fem år* og *undervisningserfaring over 10 år*. Svarene bekrefter igjen det gjennomgående resultatet om at lengre undervisningserfaring, høyere utdanning og ledelsesansvar gir erfaring i å holde de ulike diskursene tett.

## Lærebøkernes nytte i skolepraksis

Tabell 9.7: Lærebøkernes nytte for læreres arbeid.

Menings dimensjon	Hvilken hjelp har du hatt av det aktuelle læreverket? Læreverket har vært til hjelp når det gjelder...	N	Helt/ noe enig	Både og	Helt/ noe uenig	Mean
Rekke	1. Planlegging av undervisningens innhold og tema	771	80	16	4	1.94
Rekke	2. Utarbeidelse av en års/halvårsplan for den enkelte klasse/trinn	770	76	18	6	1.98
Orden	3. Å gjøre opp tanker omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen	761	60	32	8	2.34*
Rekke	4. Bestemmelse av undervisningsmål	760	60	26	14	2.43
Rekke	5. Planlegging av den enkelte undervisningstime	768	55	29	17	2.51*
Utvalg	6. Å skape faglig enighet og avtaler med kollegaer	756	53	32	16	2.57
Rekke	7. Fastsettelse av metodene for undervisningen	763	49	35	15	2.63*
Orden	8. Fortolkning og konkretisering av mål og innhold i L97	754	47	38	15	2.63*
Rekke	9. Planlegging av bruk av læremidler i undervisningen	761	41	40	20	2.76
Utvalg	10. Å gi informasjon til foreldre om mål og innhold i undervisningen	759	41	35	24	2.85*
Utvalg	11. Kontrollering av læringsresultater	762	37	35	29	2.92*

3, 5, 7, 8, 10, 11 \* $\alpha < 5\%$  De med fem år eller mer med lærerutdanning svarer at læreverket har vært til mer hjelp sammenliknet med gruppen som har kortere lærerutdanning

10, 11. \* $\alpha < 5\%$  De som har undervist i over 10 år svarer at de har hatt mer hjelp av læreverket sammenliknet med svarene til dem som har mindre erfaring

Tabell 9.7 viser den prosentvise frekvensfordelingen og gjennomsnittsskåren for lærerutvalgets nytte av det mest brukte læreverket innen det faget de underviser mest i.

Det er to områder av lærernes arbeid som skiller seg klart ut. Den største andelen av lærerne, 80 prosent, svarer at de er helt eller noe enig i at læreverket har vært til hjelp ved *planleggingen av undervisningens innhold og tema*, mens en noe lavere andel, 76 prosent, sier seg tilsvarende enig i at læreverket har vært til hjelp for *utarbeidelsen av en års- eller halvårsplan*. I motsetning til evaluerings- og kompetansetiltakene, blir læreverket først og fremst ansett som et tilkoblingsdyktig beslutningspremiss for de *progresjonsmessige dimensjoner* av diskursene i skolepraksis. Det er likevel også en stor andel av lærerne, 60 prosent, som sier seg helt eller noe enig i at læreverket har vært til nytte for de overordnede

refleksjoner omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen og for bestemmelse av undervisningsmål.

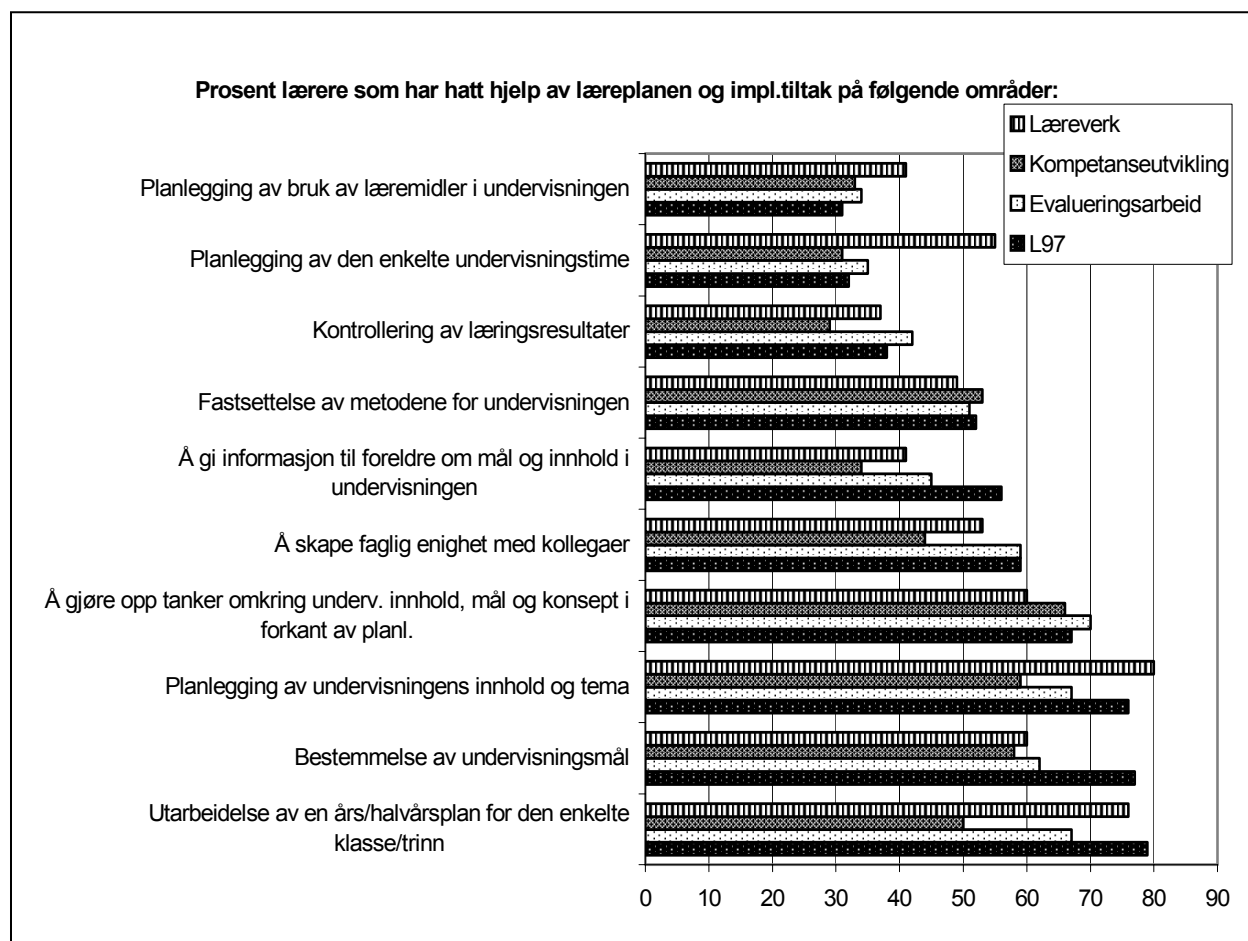
Læreverket ser ut til å oppleves som minst nyttig i forhold til planleggingen av hvordan de skal bruke andre læremidler. Dette innebærer sannsynligvis at det ennå ikke har blitt vanlig for lærerne å anvende bøker som kommer i kombinasjon med for eksempel CD-ROM eller lenker til nettstedet. Det er også bare en begrenset andel av lærerne som svarer at læreverket er et nyttig hjelpemiddel når det gjelder å informere foreldre om mål og innhold i undervisningen. Dette er overraskende med tanke på at lærebøkene er en av foreldrenes mest tilgjengelige kilder for informasjon om hva barna arbeider med i skolen.

Forskjellene mellom ulike lærergrupper er langt mindre ved vurdering av læreverkets nytte, sammenliknet med ved vurderingen av evaluerings- og kompetanseutviklingstiltakenes nytte. Mens det for kompetanse- og evalueringstiltak var store forskjeller mellom skoleledere og lærere i vurdering av tiltakenes nytte, er det ingen slike forskjeller å finne når det gjelder læreverkenes nytte. Det er heller ingen forskjeller å finne mellom de av lærerne som oppgir at de i løpet av de senere år har publisert noe som forfatter eller medforfatter og de av lærerne som ikke oppgir at de har publisert noe. Det er med andre ord en gjengs oppfatning at lærebøkene er til stor nytte på en rekke områder, først og fremst når det gjelder å planlegge undervisningens progresjon.

Det er imidlertid en rekke forskjeller mellom svarene til de av respondentene som har mindre enn fem år med godkjent lærerutdanning, og de som har mer lærerutdanning. Den sistnevnte gruppen svarer at de har hatt mer nytte av læreverket på alle områdene av deres arbeid ( $\alpha < 1\%$  på ett område og  $\alpha < 5\%$  på 5 områder), sammenliknet med den gruppen som har mindre enn fem år med lærerutdanning. Det er også forskjeller mellom de som har undervist i skolen i under ti år og de som har undervist lengre. Gruppen som har undervist i mer enn ti år svarer at de har hatt mer nytte av læreverket på alle områdene av deres arbeid ( $\alpha < 5\%$  på 2 områder), sammenliknet med gruppen som har vært under ti år i skolen. Ut fra dette tegnes et bilde av hvem som finner størst nytte av lærebøkene, selv om forskjellene ikke er veldig store. Det er personer med *lærerutdanning over fem år og undervisningserfaring over 10 år* som finner lærebøkene noe mer nyttig, men stort sett ser det ut til at læreboken er et viktig og nyttig hjelpemiddel for den jevne lærer. Likevel er resultatene igjen med på å bekrefte bildet av hvordan mange år i skolen gir erfaring i å holde de ulike diskurser tett. Det samme resultatet

ble også beskrevet i forhold til lærebøkernes ivaretagelse av L97 (kapittel 8), også her skilte de med over 10 års undervisningserfaring seg ut i fra de med mindre erfaring, og mente i høyere grad at lærebøkene ivaretok L97.

## En sammenlikning mellom tiltakenes erfarte nytte



Figur 9.2: Prosent av lærerutvalget som svarer at de er helt eller noe enig i at de har hatt hjelp av læreverket, kompetanseutvikling, evalueringsarbeid og læreplanen.

Resultatene som presenteres i figur 9.2 tyder på at *læreplanen* oppleves som nyttigere enn både lærebøkene og de andre kommunikasjonskanalene på en rekke områder av de skolepraktiske diskurser. Dette innebærer ikke at læreplanen har fått høyeste skåre på alle spørsmålene, men at det jevnt over er en relativt høy andel som svarer at læreplanen har vært til nytte på mange av arbeidsområdene.

*Et viktig resultat er derfor at lærerne er godt fornøyd med læreplanen.* Først og fremst har læreplanen vært til hjelp i forhold til utarbeidelse av en års-/halvårsplan, bestemmelse av undervisningsmål og planleggingen av undervisningens innhold og tema. Sett i sammenheng

med at års-/halvårsplanen er det hjelpemiddelet som blir mest brukt av lærerne i deres planleggings og undervisningsarbeid (se kapittel 8), forsterkes inntrykket av at læreplanen spiller en viktig rolle i lærernes arbeid.

Til sammenlikning har *lærebøkene* bortimot samme betydning for utarbeidelsen av *års/halvårsplanen*, mens de er noe viktigere enn læreplanen i *planleggingen av undervisningens innhold og tema*. Læreplanen står med andre ord langt i fra alene som kilde til å velge innhold og tema for undervisningen. *Et annet viktig resultat er derfor at lærebøkene ser ut til å spille en vel så stor rolle i det skolepraktiske beslutningsgrunnlaget som læreplanen.*

Hvis det legges til at rundt 90 prosent av lærerne svarer at lærebøkene ivaretar mål og innhold i ulike deler av L97 (kapittel 7), så er det mye som tyder på at læreplanen er godt representert i lærernes planleggings- og undervisningsarbeid. Samtidig har lærebøkene vært til liten nytte i fortolkning og konkretisering av L97. Dette bekrefter at lærebøkene oppleves som en pedagogisk operasjonalisering av læreplanens progresjonsdimensjoner, men at lærebøkernes rekonstruksjon av læreplanen ligger implisitt i lærebokutvalgets beslutningsgrunnlag, uten at det er gjort eksplisitt rede for og begrunnelser for denne rekonstruksjonen i læreverkene.

Resultatene gir et bilde av at evaluerings- og kompetansetiltakene har vært til mest hjelp for lærerne i deres overordnede planleggingsarbeid, i forhold til de skolepraktiske beslutningers ordensdimensjon. Både læreplanen og lærebøkene har vært til mest nytte for den mer konkrete planleggingen av undervisningen, både når det gjelder planlegging av mål, innhold og tema og fordeling av stoffet i års eller halvårsplaner, med andre ord når det gjelder de skolepraktiske beslutningers progresjonsdimensjoner. Læreverkene har også vært til nytte for mange når det gjelder planleggingen av den enkelte undervisningstime. De andre tiltakene og læreplanen blir ansett som langt mindre nyttig for dette området sammenliknet med lærebøkene.

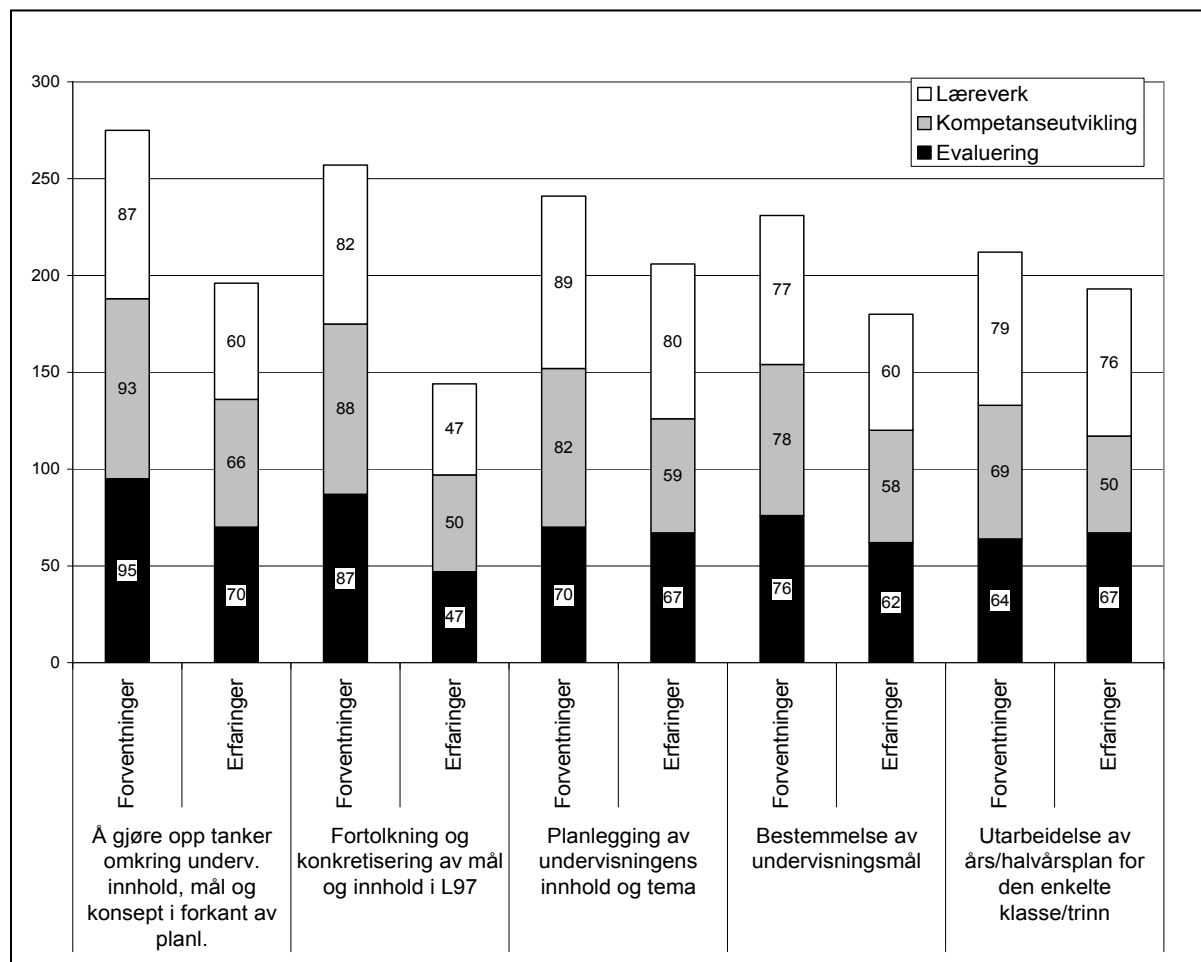
Alt i alt viser resultatene at det først og fremst er i forhold til de skolepraktiske beslutningenes rekkefølgedimensjon, at beslutningsprogram og kommunikasjonskanaler fikserer kontingens, og at det først og fremst er læreplanen og lærebøkene som har vært til hjelp, også i henhold til henvisninger av progresjonsmessig betydning. Selv om evalueringsarbeidet hovedsakelig har dreid seg om skolebaserte evalueringsformer, så har evalueringstiltak ikke vært til mer hjelp

enn de andre tiltakene i forhold til beslutningenes utvalgsdimensjon. Selv om læreplanen hovedsakelig omhandler beslutningers ordensdimensjoner, så er det først og fremst i henhold til de skolepraktiske diskursers beslutninger om progresjon, at den rekonstrueres som beslutningsgrunnlag. De tiltak som jevnt over har vært til mest nytte er de som nettopp lar seg rekonstruere først og fremst som grunnlag for avgrensning av progresjon. Dette viser hvordan lærerne i sin konstruksjon av læreplanen og de ulike kommunikasjonskanalene som beslutningsgrunnlag henviser til sin egendiskurs, som i planleggingen først og fremst dreier seg om spørsmål om metodikk (jamfør elev-innholds akse i trekanten), det vil si beslutninger om undervisningens progresjon, oppbygning og metodiske representasjon, som alle knytter seg til en tidsmessig meningsdimensjon. Lærerens planleggingsvirksomhet kan slik beskrives som beslutninger som rekonstruerer og organiserer både saklige (orden) og sosiale forhold (utvalg) i en tidsmessig konstruert sammenheng. De beslutningspremisser som lærerne anser som mest tilkoblingsdyktig deres planleggingsarbeid, er også de som anses som mest nyttig for deres skolepraktiske diskurser, ved at de lar seg rekonstruere innenfor disse diskursenes rammer. Det er derfor ikke overraskende eller oppsiktsvekkende at de tiltakene som knytter seg mest opp i mot disse forholdene samtidig anses som mest nyttig. Dette bekrefter i stedet tidligere resultater om at læreboken anses som en pedagogisk operasjonalisering av læreplanen, med mange tilkoblingsmuligheter for de skolepraktiske diskurser.

Resultatene tyder på at det er systematiske forskjeller innad i lærergruppen når det gjelder erfaringer om nytte. Den største og mest systematiske forskjellen er blant lærergruppen og skoleledergruppen. Skolelederne svarer at de har hatt mer nytte av både læreplanen, vurderingsarbeidet og kompetanseutviklingstiltakene på de fleste områdene av deres arbeid, sammenliknet med lærernes svar, og forskjellen er signifikant på svært mange områder. Denne forskjellen er imidlertid ikke til stede i forhold til vurderinger av læreverkets nytte. Det er dessuten en tydelig forskjell mellom lærere som har lærerutdanning på fem år eller mer, sammenliknet med dem som har mindre utdanning. Gruppen med lengst utdanning svarer at de har hatt mer hjelp både av læreplanen, vurderingsarbeidet, kompetanseutviklingstiltakene og læreverket på en rekke områder av deres arbeid, sammenliknet med de andre. Forskjellen er signifikant på en rekke områder. Det er også slik at de som har undervisningserfaring på mer enn 10 år, svarer at de har hatt mer nytte, både av kompetanseutviklingstiltakene, læreverket, men aller mest av vurderingsarbeidet, sammenliknet med de som har mindre erfaring. Denne forskjellen er ikke like tydelig ved vurdering av læreplanens nytte. Resultatene bekrefter et gjennomgående resultat, nemlig at høyere utdanning, lengre

undervisningserfaring og lederrolle gir erfaring å holde diskursene tett, ved at en gjennom erfaring med flere læreplaner og erfaringer fra flere ulike diskurser, kanskje på ulike nivå av organisasjonen, og erfarer samtidig hvordan læreplanen eller de ulike kommunikasjonskanalene lar seg rekonstruere og tilpasse til egendiskursens behov.

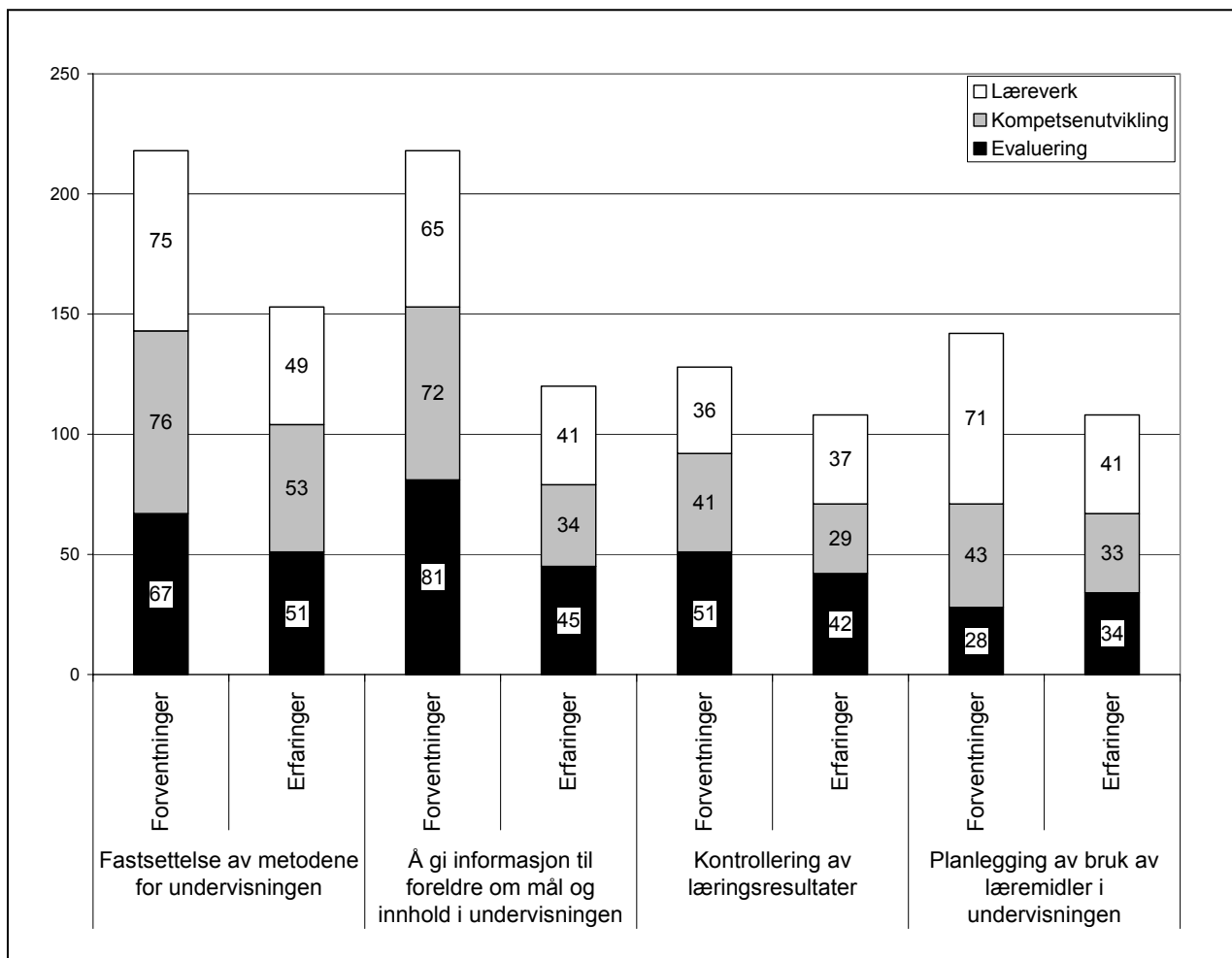
### 9.3 Sammenlikning av forventet og erfart nytte



Figur 9.3: Læreres erfarte nytte av læreverk, kompetanseutvikling og evaluering, sammenliknet med lærebokutvalgets, kompetanseutvalgets og evalueringsutvalgets forventede nytte av disse tiltakene. Prosentvis fordelinger.

Søylene som benevnes *forventninger*, illustrerer hvor mange prosent som svarer at de er helt eller noe enig i at tiltaket har vektlagt å være til nytte for læreres praksis. Søylene er inndelt i tre og viser til *evalueringsutvalget*, *kompetanseutviklingsutvalget* og *lærebokutvalget*. Søylene som kalles *lærere*, viser hvor stor andel av denne gruppen som svarer at de er helt eller noe enig i at tiltakene har vært til nytte for deres arbeid, den svarte delen av søylen viser hvor mange prosent som svarer dette i forhold til *evalueringsarbeid*, den grå viser hvor mange

prosent som svarer dette i forhold til *kompetanseutviklingstiltak* og den hvite i forhold til et *læreverk*. Figur 9.4 er laget med en tilsvarende inndeling.



Figur 9.4: Læreres erfarte nytte av læreverk, kompetanseutvikling og evaluering, sammenliknet med lærebokutvalgets, kompetanseutvalgets og evalueringsutvalgets forventede nytte av disse tiltakene. Prosentvis svarfordeling.

Figur 9.3 og 9.4 sammenlikner på den ene siden hvor stor prosent av lærebok- og implementeringsutvalgene som svarer at de har vektlagt at tiltaket de har arbeidet med skal være til nytte på ulike områder av læreres arbeid og på den andre siden hvor stor prosent av lærerutvalget som svarer at de samme tiltakene har vært til nytte på de ulike områdene av deres arbeid.

Figurene viser at det jevnt over er nokså *store forskjeller i forventet og erfart nytte*.

Forskjellen er riktig nok ikke like stor på alle områder, på noen områder svarer faktisk lærerne at tiltaket har vært til større nytte en hva det ble forventet av de som organiserte tiltaket.

Størrelsen på forskjellene varierer også, avhengig av hvilket område av lærernes arbeid det er



spørsmål om. Den største forskjellen mellom alle tiltakenes vektlagte nytte og erfarte nytte knytter seg til *fortolkning og konkretisering av mål og innhold i L97*. Dette resultatet bekrefter avhandlingens teser, nemlig at hvert nivå henviser til sine egendiskurser og det som er kjernen i disse diskursene.

For kommunikasjonskanalene er kjernen nettopp en fortolkning og formidling av læreplanen gjennom en rekonstruksjon i form av en konkretisering, mens kjernen i de skolepraktiske diskurser knytter seg til den pedagogiske praksis som drives på skolen og samhandlingen mellom lærere og elever. Det er derfor ikke overraskende at lærerne ikke først og fremst avgjør muligheten for å koble seg til kommunikasjonskanalene, til kanalenes konkretisering av læreplanen og andre beslutninger angående ordensdimensjoner, slik som overordnede refleksjoner i forkant av planleggingen, men i stedet til det som utgjør kjernen i deres arbeid, nemlig beslutninger angående undervisningens planlagte progresjon.

Lærerne ønsker således kommunikasjonskanaler som kan anvendes som henvisningsgrunnlag i forhold til deres egendiskurs, som i planleggingen først og fremst dreier seg om beslutninger om undervisningens progresjon, det vil si planlegging av undervisningens oppbygning og metodiske representasjon, knyttet til en tidsmessig meningsdimensjon, og som gjennom den tidsmessige meningshorisonten rekonstruerer og organiserer både en saklig (orden) og en sosial (utvalg) meningsfull orden i en tidsmessig (progresjon) konstruert sammenheng. De beslutningspremisser som lærerne anser som mest tilkoblingsdyktig deres planleggingsarbeid, er derfor nettopp de som anses som mest nyttig for deres skolepraktiske diskurser, ved at de lar seg rekonstruere innenfor egendiskursens tidsmessige rammer.

Kommunikasjonskanalene knyttes vel og merke ikke til progresjon eller utvalgsdimensjoner som angår selve undervisningskommunikasjonen, for denne kan først avgjøres i kommunikasjonens gang, og verken av lærere eller elever i seg selv. Jamfør kapittel 3 og 4, så henviser kommunikasjon kun til tidligere kommunikasjon, og ikke til kommunikasjonsdeltakerne som bevissthetssystem. De kommunikasjonskanaler som anses som tilkoblingsdyktig av lærerne, er derfor de som med en klar og tydelig progresjon lar seg rekonstruere den pedagogiske praksis, uavhengig av hvorvidt tiltakenes ivaretagelse eller konkretisering av læreplanen er gjort på en eksplisitt måte. Lærerne ønsker å forholde seg til pedagogiske operasjonaliseringer av læreplanen som beslutningsgrunnlag, der kriteriet først

og fremst er at de lett lar seg rekonstruere i forhold til en planlagt undervisningskontekst, og ikke at de er synlige på forklaringer og begrunnelser i henhold til læreplanen.

Resultatene tyder på at forskjellene mellom forventet nytte og erfart nytte knyttet til kompetanseutviklingstiltakene er jevnt over noe større enn forskjellene knyttet til evaluering og læreverk. Både i forhold til kompetanseutviklingstiltakene og i forhold til læreverk har lærerne på enkelte områder svart at de har opplevd mer nytte som følge av tiltakene, enn hva som var forventet.

Når det gjelder evalueringstiltakets nytte for utarbeidelse av års- eller halvårsplan for den enkelte klasse eller trinn, viser figur 9.3 at det er en større andel av lærerne som svarer at evalueringsarbeidet har vært til nytte sammenliknet med andelen som vektla dette nytteaspektet. Det samme gjelder for planlegging og bruk av læremidler i undervisningen (figur 9.4). Dette bekrefter igjen nivåforskjellene mellom diskursene omkring utarbeidelsen av kommunikasjonskanalene, som er mer programmatisk orientert mot formidling av læreplanen og ordensaspekter knyttet til læreplanens mål og innhold, sammenliknet med de skolepraktiske diskurser som er orientert mot en praktisk-pedagogisk operasjonalisering av tiltakene som faller innenfor deres egen henvisningshorisont, nemlig deres planleggingsarbeid.

Det er imidlertid en svært lav andel av både evalueringsutvalget og lærerutvalget som ser læremidlene som nyttige for planlegging og bruk av andre læremidler. Flere lærere har svart at læreverket har vært til nytte ved kontrollering av læringsresultater, sammenliknet med hva som var forventet av lærebokutvalget. Dette bekrefter lærebøkernes rolle i den skolepraktiske diskurs, hvor det til tross for satsning på IKT baserte læremidler og undervisningsformer, fortsatt oppfattes som små muligheter for å finne støtte og oppmuntring i lærebøkene til å henvende seg til andre elektroniske læremidler.

Resultatene viser at det er til dels store forskjeller mellom forventet og erfart nytte av de ulike tiltakene, og størst er altså forskjellen når det gjelder fortolkning og konkretisering av mål og innhold i L97. Forskjellene er jevnt over størst mellom forventninger og erfaringer som gjelder kompetanseutviklingstiltakene. Dette er igjen i tråd med tidligere resultater, som forteller at kompetanseutvalget plasserer seg noe nærmere en reformprogrammatisk diskurs

sammenliknet med lærebokutvalget, som plasserer seg noe nærmere den praktisk-pedagogiske diskurs.

## **9.4 Oppsummering:**

### Forventninger til nytte:

- Ordensdimensjonen vektlegges sterkt i utformingen av alle kommunikasjonskanalene, da spesielt i implementeringsutvalgene. Dette innebærer at de forventer at kommunikasjonskanalene først og fremst skal utgjøre en mulig tilkobling i henhold til den saklige henvisningshorisonten, og slik først og fremst gjøre en forskjell som saklig beslutningspremiss. Dette er i tråd med de teoretiske antagelsene om at læreplanen fungerer som et beslutningsprogram, et samlende og innrammende program, som besluttes og fylles av organisasjonen selv, ut i fra de ulike diskursenes oppgave og funksjon. Kommunikasjonskanalene har som rolle å formidle programmet som beslutningsramme for de skolepraktiske beslutninger. Denne rammen vil fiksere kontingens både i henhold til saklige (orden), tidsmessige (rekkefølge) og sosiale (utvalg) henvisninger, men den læreplantypen L97 representerer, som beskrevet innledningsvis i kapittel 1, vil tradisjonelt gi lærerne det profesjonelle handlingsrom å kunne fylle disse rammene gjennom deres konkrete undervisningsplanlegging. I teorikapitlene ble det også vist hvordan spørsmål om rekkefølge må knyttes nært opp til de spesifikke elevenes horisont, og hvordan spørsmål om utvalg først kan avgjøres i den aktuelle kommunikasjonen, enten det er kollegialt samarbeid eller undervisningskommunikasjon. På denne måten er det som forventet at de først og fremst vektlegger den saklige dimensjonen.
- Lærebøkene skiller seg, som i tidligere kapitler, noe fra implementeringstiltakene ved å knytte seg nærmere opp i mot de skolepraktiske diskurser. Forventningene med lærebøkene er ikke først og fremst knyttet til å tilby en rekonstruksjon av de overordnede rammer og mål, slik som ved implementeringstiltakene, men til en rekonstruksjon av de progresjonsmessige problemstillinger i de skolepraktiske diskurser. På denne måten ønsker lærebokutvalget å utforme et beslutningspremiss som er operasjonalisert for den pedagogiske praksis. Selv om lærebøkene er utformet på bakgrunn av et utfyllende ivaretagelse av læreplanens program (se kapittel 8), så utgjør denne læreplanhenvisningen en mer implisitt rekonstruksjon sammenliknet med den eksplisitte rekonstruksjon lærebøkene gir av mulige

progresjonsmessige henvisningshorisonter for de skolepraktiske diskurser. Med slike klare forslag, ikke bare i henhold til orden, men også i henhold til progresjon, gir lærebøkene lærerne god mulighet til å koble lærebøkene til deres undervisningsplanlegging.

#### Erfaringer om nytte:

- Læreplanen oppleves først og fremst til nytte i den *konkrete undervisningsplanleggingen*, og noe mindre til nytte i forhold til didaktiske refleksjoner av mer overordnet verdi, som å gjøre opp tanker omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen. Læreplanen oppleves som minst nyttig i utvelgelsen av læremidler og for planleggingen av den enkelte undervisningstime.
- L97 tegner seg til å være det nyttigste blant alle tiltakene. Ikke bare fordi læreplanen skiller seg ut som viktigst på flere av områdene, men også fordi den jevnt over anses som nyttig på de fleste områdene av lærernes arbeid. Aller viktigst har læreplanen vært for utarbeidelsen av års/halvårsplanen, bestemmelse av undervisningsmål og planlegging av undervisningens innhold og tema. At lærerne har vært positive og fornøyde med L97, både når det gjelder generell del og ulike fagplandeler som natur og miljøfag, KRL, matematikk og samfunnsfag, bekreftes også av andre forskningsresultater som fremkom under evalueringen av reform 97 (Imsen 2003, Almendingen, Klepaker og Tveita 2003, Alseth, Breiteig og Brekke 2003, Christophersen, Lotsberg, Knutsen og Børhaug 2003, Hagesæter 2003).
- Læreboken anses som nyttig og betydningsfull på de samme områdene som læreplanen, spesielt i planleggingen av undervisningens innhold og tema. *Læreboken skiller seg ut fra læreplanen og de andre tiltakene ved at den anses som langt mer nyttig for planleggingen av den enkelte undervisningstime.* Læreboken er det beslutningspremisset som i størst grad anses som anvendbar kilde til å *rekonstruere undervisningens progresjon*. På bakgrunn av blant annet læreboken gis undervisningskommunikasjonen et grunnlag for å gå frem og tilbake mellom tidligere beslutninger og påfølgende forventninger om nye beslutninger. *Læreboken kan slik forstås som et beslutningspremiss som gir den **paradoksale** mulighet å rekonstruere og synliggjøre undervisningens progresjon.* På denne måten blir undervisningens beslutningsgrunnlag, det vil si hva elevene burde

kjenne til ut i fra skolevisdommen, tydeligere aktualisert som grunnlag for nye beslutninger.

- I tråd med teorien viser disse beskrivelsene at lærerne rekonstruerer læreplanens program innenfor sine praktisk-pedagogiske diskurser, som først og fremst er knyttet mot den konkrete undervisningsplanlegging, det vil si progresjonsmessige dimensjoner, der læreplanens rammer rekonstrueres og fylles i henhold til den praktiske diskursens aktualiseringer og behov, for eksempel i henhold til lærerkollegiets satsninger og ressurser, og ikke minst i forhold til elevenes forutsetninger og undervisningskommunikasjonens gang.
- Mens kompetanseutvikling og evalueringstiltak først og fremst har vært til hjelp for saklige avgrensninger, så har læreplanen og lærebøkene først og fremst vært til hjelp i henhold til henvisninger av progresjonsmessig betydning.
- *De tiltak som jevnt over har vært til mest nytte (læreplan og lærebøker) er de som nettopp lar seg rekonstruere først og fremst som grunnlag for avgrensning av progresjon. Dette viser hvordan lærerne i sin konstruksjon av læreplanen og de ulike kommunikasjonskanalene som beslutningsgrunnlag henviser til sin egendiskurs, som i planleggingen først og fremst dreier seg om spørsmål om metodikk (jamfør elev-innhold aksene i trekanten), det vil si beslutninger om undervisningens progresjon, oppbygning og metodiske representasjon, som alle knytter seg til en tidsmessig meningsdimensjon.*
- Lærerens planleggingsvirksomhet kan slik beskrives som beslutninger som rekonstruerer og organiserer både saklige (orden) og sosiale forhold (utvalg) i en tidsmessig konstruert sammenheng. De beslutningspremisser som lærerne anser som mest tilkoblingsdyktig deres planleggingsarbeid, er også de som anses som mest nyttig for deres skolepraktiske diskurser, ved at de lar seg rekonstruere innenfor disse diskursenes rammer. Det er derfor ikke overraskende eller oppsiktsvekkende at de tiltakene som knytter seg mest opp i mot disse forholdene er de som i gjennomsnitt anses som mest nyttig. Dette bekrefter tidligere resultater om at læreboken anses som en pedagogisk operasjonalisering av læreplanen, med mange tilkoblingsmuligheter for de skolepraktiske diskurser.
- Det er systematiske forskjeller innad i lærergruppen når det gjelder erfaringer om nytte. Den største og mest systematiske forskjellen er blant lærergruppen og skoleledergruppen. Skolelederne svarer at de har hatt mer nytte av både

læreplanen, vurderingsarbeidet og kompetanseutviklingstiltakene på de fleste områdene av deres arbeid, sammenliknet med lærernes svar. Forskjellen er signifikant på mange områder. Denne forskjellen er imidlertid ikke til stede i forhold til vurderinger av læreverkets nytte. Det er dessuten en tydelig forskjell mellom lærere som har lærerutdanning på fem år eller mer, sammenliknet med dem som har mindre utdanning. Gruppen med lengst utdanning svarer at de har hatt mer hjelp både av læreplanen, vurderingsarbeidet, kompetanseutviklingstiltakene og læreverket på en rekke områder av deres arbeid, sammenliknet med de andre. Forskjellen er signifikant på en rekke områder. Det er også slik at de som har undervisningserfaring på mer enn 10 år, svarer at de har hatt mer nytte, både av kompetanseutviklingstiltakene, læreverket, men aller mest av vurderingsarbeidet, sammenliknet med de som har mindre erfaring. Denne forskjellen er ikke like tydelig ved vurdering av læreplanens nytte. *Resultatene bekrefter et gjennomgående resultat, nemlig at høyere utdanning, lengre undervisningserfaring og lederrolle gir erfaring å holde diskursene tett. Gjennom erfaring med flere læreplaner og erfaring fra flere ulike diskurser, kanskje på ulike nivå av organisasjonen, erfarer man samtidig hvordan læreplanen eller de ulike kommunikasjonskanalene lar seg rekonstruere og tilpasse til egendiskursenes behov.*

#### Forskjeller mellom forventninger og erfaringer

- Det er jevnt over store forskjeller mellom forventninger til og erfaringer om tiltakenes nytte. Den største forskjellen knytter seg til tiltakene nytte for lærernes fortolkning og konkretisering av mål og innhold i L97.
- At det er forskjeller mellom nivåene, og spesielt at den største forskjellen ligger i forventninger og erfaringer til fortolkning og konkretisering av mål og innhold i L97, bekrefter avhandlingens design og teori; *hvert nivå henviser til sine egendiskurser og det som er kjernen i disse diskursene.* For utformingen av kommunikasjonskanalene er kjernen en fortolkning og formidling av læreplanen gjennom en rekonstruksjon i form av en konkretisering. Det er derfor i tråd med design og teori at den største forskjellen mellom forventninger og erfaringer er å finne ved dette forholdet. Kjernen i de skolepraktiske diskurser knytter seg ikke til fortolkning og konkretisering av læreplanen, men til den pedagogiske praksis som drives på skolen og samhandlingen mellom lærere og elever. Det er derfor som forventet at lærerne ikke først og fremst

knytter tilkoblingsmulighetene i kommunikasjonskanalene til konkretisering av læreplanen og andre beslutninger angående ordensdimensjoner, slik som overordnede refleksjoner i forkant av planleggingen, men i stedet til det som utgjør kjernen i deres arbeid, til beslutninger angående undervisningens planlagte progresjon. Dette viser seg også i at lærerne finner mest hjelp i kommunikasjonskanaler som kan anvendes som henvisningsgrunnlag i forhold til deres egendiskurs, som i planleggingen først og fremst dreier seg om beslutninger om undervisningens progresjon, det vil si planlegging av undervisningens oppbygning og metodiske representasjon, knyttet til en tidsmessig meningsdimensjon, og som gjennom den tidsmessige meningshorisonten rekonstruerer og organiserer både en saklig (orden) og en sosial (utvalg) meningsfull orden i en tidsmessig (progresjon) konstruert sammenheng.

- *De beslutningspremisser som lærerne anser som mest tilkoblingsdyktig til deres planleggingsarbeid, er derfor de som anses som mest nyttig for deres skolepraktiske diskurser, ved at de lar seg rekonstruere innenfor egendiskursens tidsmessige rammer.*
- *Beslutningsprogram og kommunikasjonskanaler knyttes vel og merke ikke til progresjon eller utvalgsdimensjoner som angår selve undervisningskommunikasjonen, for denne kan først avgjøres i kommunikasjonens gang, og verken av lærere eller elever i seg selv. Jamfør kapittel 3 og 4, så henviser kommunikasjon kun til tidligere kommunikasjon, og ikke til kommunikasjonsdeltakerne som bevissthetssystem. De kommunikasjonskanaler som anses som tilkoblingsdyktig til lærernes skolepraktiske diskurser, er derfor de som med en klar og tydelig progresjon lar seg rekonstruere i den pedagogiske praksis. Lærerne knytter ikke kommunikasjonskanalenes tilkoblingsmuligheter først og fremst til hvorvidt tiltakenes ivaretagelse eller konkretisering av læreplanen er gjort på en eksplisitt måte. Lærerne ønsker å forholde seg til pedagogiske operasjonaliseringer av læreplanen som beslutningsgrunnlag, der kriteriet først og fremst er at de lett lar seg rekonstruere i forhold til en planlagt undervisningskontekst, og ikke at de er synlige på forklaringer og begrunnelser i henhold til læreplanen.*





## Kapittel 10

### Læreplanens og kommunikasjonskanalenes endringsbetydning

Dette kapitlet omhandler læreplanens og kommunikasjonskanalenes (læreverkenes, evaluerings- og kompetansetiltakene) betydning for undervisningspraksis, vurdert ut fra forventninger og erfaringer knyttet til endring av læreres praksis. Først presenteres kompetanse-, evaluerings- og lærebokutvalgets forventninger til de respektive tiltakenes mulighet til å endre forhold ved læreres praksis. Spørsmålet omhandler slik, på tilsvarende vis som i forrige kapittel, forventninger til kommunikasjonskanalenes tilkoblingsmuligheter til de skolepraktiske diskurser, men nå ut i fra hvorvidt denne tilkoblingen vil være premissdannende for de skolepraktiske aktualiseringer, på en slik måte at det kan *endre* de skolepraktiske diskurser. Deretter presenteres lærernes erfaringer til hvorvidt disse kommunikasjonskanalene, samt læreplanen, har bidratt til å skape endringer i deres praksis. Dette spørsmålet omhandler lærernes erfaringer om kommunikasjonskanalenes tilkoblingsdyktighet i forhold til deres praksis, og hvorvidt disse tilkoblingene er opplevd som premissdannende på en slik måte at de har bidratt til å skape endringer i deres praksis.

#### **10.1 Forventninger til kommunikasjonskanalenes endringskraft**

Resultatene som omhandler bruk av læreplanen i implementerings- og lærebokarbeidet, tyder på at arbeidet er tett knyttet til en reformprogrammatisk diskurs, og slik bidrar til en rekonstruksjon og en formidling som ivaretar både generell del og fagplanene i L97 (se kap 8). Videre synes tiltakene å være utformet med tanke på å være tilkoblingsdyktig og dermed til nytte for en rekke ulike områder av læreres arbeid. Lærebøkene først og fremst med tanke på å la seg rekonstruere innenfor lærernes progresjonsmessige planlegging, og kompetanse- og evalueringstiltakene først og fremst med tanke på å la seg rekonstruere innenfor de skolepraktiske diskursers ordensdimensjoner (se kap. 9).

Resultatene signaliserer med andre ord forventninger til at både lærebøker, kompetansetiltak og evalueringsarbeid fungerer som formidlende implementeringstiltak. De forventes både å ivareta læreplanen, og å være til god hjelp for lærere i deres planleggingsarbeid. Selv om implementeringsutvalgene har langt høyere forventninger til nytteverdien enn hva lærerne erfarer, som følge av at kjernen i deres diskurs først og fremst henviser til en

reformprogrammatisk diskurs, er det likevel fortsatt en stor andel av lærerne som finner tiltakene, da læreplanen og lærebøkene spesielt, nyttige for mange aspekter ved deres praksis.

Resultatene som presenteres i dette kapitlet omhandler i første omgang hvorvidt de ulike tiltakene forventes å lede til endringer ved ulike aspekter av lærernes praksis. Kompetanse-, evaluering- og lærebokutvalget ble stilt følgende spørsmål (se vedlegg, spørreskjema til personer som har deltatt i arbeid med kompetansekurs, informasjonsformidling og evaluering i forbindelse med innføring av L97, spørsmål 20 og 30, og spørreskjema til personer som har deltatt i utvikling av lærebøker, spørsmål 28):

- *I hvilken grad forventer du at dette [implementerings]/ [lærebokarbeidet] endrer lærernes...*

De områdene av læreres arbeid som respondentene skulle vurdere spørsmålene i forhold til, kan leses av i tabell 10.1, 10.3 og 10.5. Kompetanse- og evalueringsutvalget ble bedt om å ta utgangspunkt i det tilbudet de hadde arbeidet mest med, mens lærebokutvalget ble bedt om å svare på grunnlag av den siste læreboken de hadde arbeidet med. Respondentene skulle vurdere ut fra en femdelt skala fra ”i svært høy grad” til ”i svært lav grad”.

På samme måte som at nyttespørsmålene plassert i henhold til ulike meningsdimensjoner, kan også hvert av endringsområdene beskrives som ulike typer beslutninger en lærer står overfor i forkant av, under, eller i etterkant av undervisningssituasjonen, og som har ulike didaktiske begrunnelser og funksjoner. På samme måte som i forrige kapittel er de inndelt etter hvordan hver diskurs treffer beslutninger på bakgrunn av en selvrefererende reintroduksjon av meningsformens dimensjoner; en saklig, en tidsmessig og en sosial dimensjon (se kapittel 3 og 4). Beslutninger om *orden* knyttes til lærerens overordnede planleggingsarbeid, som angår begrunnelse og valg av innhold for bestemte læringsformål. Beslutninger om *rekkefølge* knyttes til den saklige rekonstruksjon, sekvensering, oppbygning og metodiske representasjon; hva som skal presenteres når, i forhold til det som har vært gjennomført tidligere, og i forhold til hva som antas å komme senere. Beslutninger om *utvalg* knyttes til diskursens kommunikasjonsforløp, enten diskursen pågår i undervisningen eller i lærerkollegiet. Det omhandler med andre ord kommunikasjonens henvisning til seg selv, uten at dette knytter seg direkte til kommunikasjonsdeltakernes egne distinksjoner. Undervisningen handler slik om å *vurdere hvorvidt kommunikasjonen har vært tilslutningsdyktig, det vil si om kommunikasjonen har vært meningsfull for eleven i forstand*

av at den har aktualisert elevens meningsdimensjoner, uttrykt med dannelsesbegreper, om innholdet har fått en gehalt for eleven.

Det må presiseres at hver kategori er analytiske konstruksjoner som skiller mellom typer av beslutninger som i realiteten henger sammen og går inn i hverandre. Fordelingen av hvert område i henhold til de tre kategoriene er derfor gjort på bakgrunn av teoretisk skjønn. Statistiske analyser bygger imidlertid opp under denne kategoriseringen, da svarene innenfor hvert område i alle kategoriene korrelerer tilstrekkelig høyt til at det blir meningsfullt å anvende kategoriseringen.

## Forventninger til evalueringens endring av skolepraksis

Tabell 10.1: Evalueringsutvalgets forventninger til endringer i læreres arbeid som følge av evalueringsarbeidet.

Didaktisk meningsdimensjon	I hvilken grad forventer du at det evalueringsarbeidet du har arbeidet mest med endrer lærernes...	N	I svært høy/høy grad	I nokså høy grad	I svært lav/lav grad	Mean
Utvalg	Samarbeid med kolleger?	201	62	31	7	2.26
Orden	Forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen?	197	58	34	8	2.32*
Orden	Holdninger overfor skole og undervisning?	203	61	30	9	2.33
Utvalg	Samarbeid med skoleledelsen?	200	61	29	11	2.35
Utvalg	Samarbeid med elever?	201	58	29	13	2.38*
Rekke	Forståelse av undervisningsmetoder?	200	50	41	9	2.51
Utvalg	Samarbeid med foreldre?	200	52	34	15	2.52
Orden	Oppfatning av mål og hovedmoment i de(n) aktuelle fagplanen(e)?	197	45	40	15	2.63
Rekke	Gjennomføring av undervisning?	198	36	46	18	2.78
Rekke	Undervisningsforberedelser?	199	25	47	29	3.05

2, 5, 10.\* $\alpha < 5\%$  %. De som har undervist i grunnskolen i mer enn 10 år svarer at de i større grad forventer at tiltaket vil lede til endringer sammenliknet med de som har mindre erfaring.

Tabell 10.1 viser den prosentvise frekvensfordelingen og gjennomsnittskåren for svarene til de som har utarbeidet eller organisert evalueringsarbeidet. Dersom gjennomsnittskåren er 1, innebærer det at hele utvalget har svart i svært høy grad, mens en gjennomsnittskåre på 5 betyr at alle har svart i svært lav grad. Lave verdier på gjennomsnittsskåren uttrykker derfor større tro på endringer enn høye verdier. Siden den største delen av respondentene, over 70 prosent, svarer at de har arbeidet mest med *skolebaserte evalueringer*, må funnene sees i lys av denne evalueringsformen.

Utvalget forventer først og fremst at arbeidet vil lede til endringer i *læreres samarbeid med kollegaer*. En noe lavere andel forventer at tiltaket vil lede til endringer i *forståelsen av de overordnede målsettinger for utdanningen, holdninger overfor skole og undervisning, samarbeid med skoleledelsen og samarbeid med elever*.

Resultatene tyder på at evalueringsarbeidet først og fremst sikter mot å gjøre en forskjell i beslutningers utvalgsdimensjoner, i forhold til *endring av samarbeidet mellom ulike aktører på skolen*, både mellom kolleger, mellom lærere og skoleledelsen og mellom lærere og elever. Dette kan ha sammenheng med at de fleste svarer ut i fra skolebasert vurdering, som i stor grad omhandler nettopp samarbeid mellom ulike aktører i skolen (se kapittel 6). I tillegg antas det at evalueringen i stor grad vil forandre lærernes overordnede forståelse av utdanningens mål mens den i langt mindre grad vil endre læreres konkrete utforming av undervisningens progresjon og gjennomføring av undervisning.

Gjennomsnittsskårene for utvalgenes forventninger om endring i forhold til hvert enkelt arbeidsområde, kan brukes som indikatorer på dimensjonene orden, rekkefølge og utvalg. For hver dimensjon kan det utledes sumskårer, det vil si gjennomsnittet av gjennomsnittsskårene som kan plasseres innenfor en dimensjon. Tallene i tabell 10.2 er laget ut fra sumskårer for hver enkelt kategori. Mens verdien 1 representerer i svært høy grad, representerer verdien 5 i svært lav grad. Lave verdier tyder derfor på større forventninger til endringer enn høye verdier.

*Tabell 10.2: Forventninger til endringer som følge av evalueringsarbeidet presentert som sumskårer i forhold til dimensjonene orden, rekkefølge og utvalg.*

	ORDEN	REKKEFØLGE	UTVALG
ALPHA:	0.76	0.79	0.88
EVALUERINGSARB.	<b>2.43</b>	2.78	<b>2.38</b>

Ved å plassere utvalgets svar som sumskårer for de didaktiske dimensjonene orden, rekkefølge og utvalg, indikerer resultatene at evalueringsarbeidet først og fremst tar sikte på å *endre læreres beslutninger i utvalgsspørsmål og ordensspørsmål*, og langt mindre i forhold til beslutninger omkring undervisningens progresjon. Slik sett vil evaluering, først og fremst forstått som skolebaserte vurderingstiltak, handle om å fiksere kontingens i henhold til sosiale og saklige aktualiseringsmuligheter. Resultatene er i tråd med avhandlingens design og teori. Diskursene innen evalueringsutvalget knytter seg til det som er kjernen i utvalgets egne diskurser, som er å *formidle et reformprogram* (derav henvisning til saklige dimensjoner) til

skolepraksis ved å organisere og veilede lærerkollegiet i *kommunikativ deltakelse i ulike evalueringsprosesser* (derav henvisning til sosiale dimensjoner), der lærerne gjennom kommunikasjon om sentrale tema i reform skal kunne rekonstruere en overordnet reformforståelse som grunnlag for videre planleggingsarbeid.

Når det gjelder ulike grupper innen evalueringsutvalget, er det også her klare forskjeller i svarene til de som har undervist i skolen i under ti år og de som har lengre undervisningserfaring. Den delen av evalueringsutvalget som har lengst erfaring, har høyere grad av forventninger til endringer på alle de områdene sammenliknet med den andre gruppen ( $\alpha < 5\%$  på 3 områder). Dette bekrefter igjen resultatene om hvordan respondentene, både på et programmatisk nivå og et skolepraktisk nivå, får erfaring i å knytte diskursene sammen gjennom undervisningserfaring og høyere utdanning. Det er også enkelte forskjeller mellom de som har arbeidet som faglig engasjerte og de som har hatt en administrativ lederfunksjon. Selv om forskjellene ikke er signifikante, tyder materialet på at gruppen med administrative ledere forventer høyere grad av endring sammenliknet med gruppen av faglig engasjerte. Dette kan forklares ut i fra at de med administrative lederverv er mer knyttet til reformprogrammet, og den oppgaven som ligger i deres mandat i å besørge for at dette programmet formidles til skolepraksis. De faglig engasjerte vil derimot være mer knyttet til sin spesifikke faglige funksjon og faglige orientering, og derfor ikke like mye i forhold til det administrative mandatet i å formidle reformprogrammet.

## Forventninger til kompetanseutviklingens endring av skolepraksis

Tabell 10.3: Kompetanseutvalgets forventninger til endringer i læreres arbeid som følge av kompetanse- og informasjonstiltak.

Didaktisk meningsdimensjon	I hvilken grad forventer du at det kompetanseutviklingstiltaket du har arbeidet mest med endrer lærernes...	N	I svært høy/ høy grad	I nokså høy grad	I lav/ svært lav grad	Mean
Utvalg	Samarbeid med kolleger?	375	61	31	8	2.30*
Orden	Oppfatning av mål og hovedmoment i aktuell(e) fagplanen(er)?	372	55	36	10	2.42
Orden	Forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen?	373	52	39	9	2.44
Rekke	Forståelse av undervisningsmetoder?	378	51	39	9	2.44
Orden	Holdninger overfor skole og undervisning?	378	51	38	11	2.46
Utvalg	Samarbeid med elever?	374	55	31	14	2.47
Utvalg	Samarbeid med skoleledelsen?	377	52	33	15	2.50
Utvalg	Samarbeid med foreldre?	375	45	36	20	2.66*
Rekke	Gjennomføring av undervisning?	376	40	43	17	2.70
Rekke	Undervisningsforberedelser?	374	23	48	29	3.05

1, 8.\* $\alpha < 5\%$ . De som har undervist i mer enn 10 år svarer at de forventer at tiltaket vil lede til endringer i høyere grad sammenliknet med de som har undervist færre år.

Tabell 10.3 viser kompetanseutvalgets prosentvise svarfordeling og gjennomsnittsskårer når det gjelder forventninger til endring av læreres praksis. Flest svarer ut i fra deres arbeid med sentrale/regionale kompetansekurs eller konferanser om L97, mens noen færre svarer ut i fra kompetansekurs/møtevirksomhet ved en skole. Noen få svarer antakelig ut i fra arbeidet med fagspesifikke etter/videreutdanningskurs eller didaktiske eller metodiske etter/videreutdanningskurs (for hvilke kurs det har blitt arbeidet mest med, se kapittel 6).

Den største andelen av utvalget svarer at de forventer at tiltaket skal lede til endringer når det gjelder læreres *samarbeid med kolleger*. En noe lavere andel svarer at de forventer endringer i lærernes *oppfatninger av mål og hovedmomenter i den aktuelle fagplanen*. Forskjellene er små mellom områdene når det gjelder hvor stor prosent som svarer at de forventer endringer i svært høy eller i høy grad. Bortsett fra samarbeid med kolleger, hvor over 60 prosent forventer en svært høy eller høy grad av endring, er det rundt 50 prosent som har en tilsvarende forventning til endringer på de andre områdene. Unntaket er gjennomføring av undervisningen og undervisningsforberedelsene. Bare 40 prosent regner med endringer av svært høy grad eller høy grad i gjennomføringen av undervisningen, og enda færre, bare 23

prosent, når det gjelder undervisningsplanleggingen. Dette er også i tråd med designmessige og teoretiske forventninger, med tanke på at kompetanseutvalget plasserer seg nærmere en reformprogrammatisk diskurs, og selve formidlingen av denne, hvorpå lærernes konkrete planlegging og gjennomføring av undervisning blir utenfor det som er kjernen i utvalgets diskurs.

Som ved evalueringsutvalgets resultater, tyder også tabell 10.4 på at forandringene vil være størst for oppgaver eller områder som faller inn under dimensjonene *orden* og *utvalg*, det vil si i forhold til undervisningens innholdsmessige og sosiale dimensjon, mens forhold som gjelder de skolepraktiske beslutningers henvisning til progresjonsmessige meningsdimensjoner, forventes å bli lite berørt av kompetanseutviklingstiltakene.

*Tabell 10.4: Forventninger til endringer som følge av kompetanse- og informasjonsarbeidet, presentert som sumskårer i forhold til dimensjonene orden, rekkefølge og utvalg.*

	ORDEN	REKKEFØLGE	UTVALG
ALPHA:	0.76	0.81	0.89
KOMP. TILTAK	<b>2.44</b>	2.73	<b>2.48</b>

Det er også forskjeller innad i kompetanseutviklingsutvalget, nærmere bestemt mellom dem som har undervist i mindre enn ti år i grunnskolen og de med lengre undervisningserfaring. De mest erfarne forventer mer endring på alle områder av læreres arbeid ( $\alpha < 5\%$  på to områder). Igjen bekreftes beskrivelsen av hvordan respondenter med lengst undervisningserfaring lettere knytter de ulike diskurser sammen. Mange år i skolen har gitt erfaring i hvordan de ulike programmatisk diskurser kan tilpasses de skolepraktiske diskurser i henhold til de skolepraktiske diskursers behov. De forventer derfor i større grad at deres arbeid vil kunne passes inn og finnes tilslutningsdyktig i lærernes diskurser, og på den måten gjøre en forskjell i lærernes beslutninger.

## Forventninger til lærebøkernes endring av skolepraksis

Tabell 10.5: Lærebokutvalgets forventninger til endringer i læreres praksis som følge av lærebøker.

Didaktisk meningsdimensjon	I hvilken grad forventer du at ditt siste lærebokarbeid endrer lærernes...	N	I svært høy/høy grad	I nokså høy grad	I svært lav/lav grad	Mean
Rekke	Gjennomføring av undervisning?	211	39	4	21	2.77*
Rekke	Oppfatning av mål og hovedmoment i de(n) aktuelle fagplanen(e)?	210	37	41	23	2.82
Orden	Forståelse av undervisningsmetoder?	210	31	43	26	2.95*
Utvalg	Samarbeid med elever?	209	35	35	30	2.96*
Rekke	Undervisningsforberedelser?	210	31	36	34	3.04*
Orden	Holdninger overfor skole og undervisning?	211	26	36	38	3.15*
Orden	Forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen?	212	23	37	41	3.19
Utvalg	Samarbeid med kolleger?	210	20	38	42	3.29
Utvalg	Samarbeid med foreldre?	210	17	31	53	3.45*
Utvalg	Samarbeid med skoleledelsen?	210	7	26	68	3.82

1, 3, 4, 5. \* $\alpha < 5\%$ . Gruppen av forfattere/redaktører forventer at læreverket vil lede til endring i høyere grad sammenliknet med konsulentgruppen.

6, 9. \* $\alpha < 5\%$ . Respondenter med utdanning av høyere grad forventer at læreverket vil lede til mer endring sammenliknet med gruppen som har lavere grads utdanning

6. \* $\alpha < 5\%$ . Respondenter som har undervist i mer enn 10 år forventer i høyere grad at læreverket vil lede til endringer sammenliknet med de som har mindre erfaring.

Tabell 10.5 viser den prosentvise frekvensfordelingen og gjennomsnittsskåren for lærebokutvalgets forventninger til endring i skolepraksis som følge av læreboken. Mens kun en liten andel av evaluerings- og kompetanseutvalget forventet at deres tiltak ville endre selve *undervisningsforløpet*, er det på nettopp dette området at lærebokutvalget samlet sett forventer de største endringene. Deretter forventer lærebokutvalget at læreverket vil lede til forandringer av læreres *oppfatninger av mål og hovedmoment i den aktuelle fagplanen*, i deres *forståelse av undervisningsmetodene og i samarbeidet med elevene*.



Tabell 10.6: Forventninger til endringer i læreres arbeid som følge av lærebokarbeidet, presentert som sumskårer i forhold til dimensjonene orden, rekkefølge og utvalg.

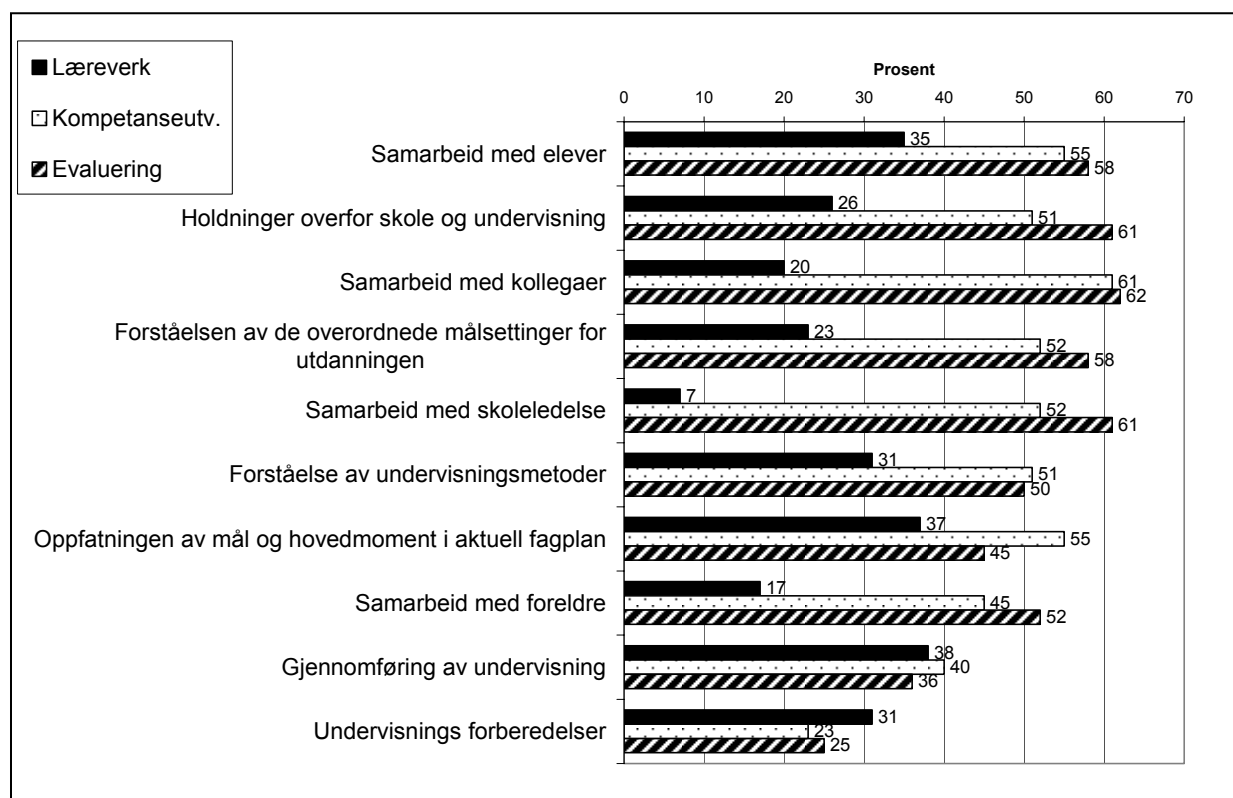
	ORDEN	REKKEFØLGE	UTVALG
ALPHA:	0.81	0.88	0.87
LÆREBOKARB.	3.05	<b>2.92</b>	3.38

Tabell 10.6 viser at bortsett fra oppfatninger som gjelder mål og hovedmoment i aktuelle fagplanen, som didaktisk sett berører undervisningens orden, er det først og fremst forhold som angår beslutningers henvisning til den tidsmessige dimensjonen, i didaktisk forstand til *rekkefølgen*, eller sekvenseringen av undervisningen, som antas å bli mest forandret som følge av læreboken. Beslutninger om de sosiale aspektene forventes å bli berørt i mindre grad, bortsett fra når det gjelder samarbeidet med elevene. Dette er i tråd med tidligere resultater, som gjennomgående beskriver hvordan lærebøkene er utformet på bakgrunn av forventninger om å skulle fungere som et operasjonalisert beslutningspremiss for den pedagogiske praksis, og som derav tilbyr progresjonsmessige henvisningshorisonter for de skolepraktiske diskurser.

Lærebokutvalget består hovedsakelig av tre grupper med tre ulike funksjoner i lærebokarbeidet: forfattere, redaktører og konsulenter. Dersom man ser forfattere og redaktører som en gruppe, og konsulenter som en annen, med tanke på at de har ulike oppgaver og roller i forhold til lærebokarbeidet, er det store forskjeller i henhold til hvorvidt de forventer at læreverket skal lede til endringer i læreres praksis. Forfatter og redaktørgruppen svarer at de forventer en høyere grad av endring på 8 av 10 områder ( $\alpha < 5\%$  på 4 områder) som følge av det siste læreverket de arbeidet med, sammenliknet med svarene til konsulentgruppen. Dette kan ha sammenheng med at det først og fremst er forfattere og redaktører som har ansvaret for selve oppbygning og utvikling av læreboken, og som derfor også i større grad henviser til de skolepraktiske diskurser i sine beslutninger. Konsulentene var derimot leid inn for å vurdere lærebokens ivaretagelse av spørsmål om for eksempel likestilling og religionshensyn, og kjernen i deres diskurser vil derfor være en annen enn selve utvikling og oppbygning av boken i forhold til de skolepraktiske diskurser. Det er derfor ikke overraskende at de vil ha en noe mer begrenset orientering mot de skolepraktiske diskurser enn forfatter og redaktørgruppen.

Det er også enkelte forskjeller mellom den delen av lærebokutvalget som har mindre enn ti års undervisningserfaring fra grunnskolen og de med lengre erfaring. På 8 av 10 områder ( $\alpha < 5\%$  på ett område) har de mest erfarne de høyeste forventningene til endringer som følge av læreboken. Forskjeller viser seg også i forhold til grupper med høyere eller lavere grads utdanning. På 6 av 10 områder ( $\alpha < 5\%$  på to områder) har de med lengst utdanning de høyeste forventningene til læreverkernes endring av læreres arbeid. Disse forskjellene viser seg også i evaluering- og kompetanseutviklingsarbeidet, og er gjennomgående for stort sett alle resultatene. Det er således en systematisk forskjell mellom erfarne og mindre erfarne grupper, og mellom de med høyere og de med lavere utdanning. Lengre erfaring og høy utdanning gir erfaring i å holde de ulike diskurser tett, og kan beskrives som praktisk analytisk evne til å tilpasse diskurser og se tilkoblingsmuligheter som kan innpasses i egendiskursens rammer og behov.

### En sammenlikning av forventninger til kommunikasjonskanalenes endring av skolepraksis



Figur 10.1. Prosent av lærebokutvalget, kompetanseutvalget og evalueringsutvalget som svarer at de forventer at tiltaket vil endre ulike aspekter ved lærernes arbeid i svært høy eller i høy grad.

Figur 10.1 viser hvor mange prosent av utvalgene som venter at deres tiltak vil endre ulike områder av læreres arbeid i svært høy eller i høy grad. Responsen tyder på at de i all hovedsak har *begrensede forventninger til hva som vil forandres*. De hadde til sammenlikning langt *høyere antagelser om tiltakenes nytteverdi* for lærere. På de endringsområdene hvor det er størst optimisme å spore, er det fortsatt bare litt i overkant av halvparten av respondentene som har svært høye eller høye forventninger til endringer i skolepraksis.

De største forventningene knytter seg til evalueringsarbeidet, og på noen områder til kompetansearbeidet. En andel på 50 til 60 prosent ser her for seg endringer i svært høy eller i høy grad når det gjelder samarbeid med kolleger, samarbeid med skoleledelse, læreres holdninger overfor skole og undervisning og lærernes samarbeid med elevene. Dette kan ha sammenheng med den skolebaserte vinklingen som i stor grad trekker den enkelte lærer kommunikativt inn i reformarbeidet gjennom de skolebaserte evalueringsformer, og hvor lærerne i samarbeid gis mulighet til å aktualisere og bli kjent med reformens innhold. Forskjellen mellom evalueringsutvalget og de andre er størst når det gjelder forandringer i læreres samarbeid med skoleledelsen og holdninger overfor skole og undervisning. Dette gir grunn til å anta at evaluering anses som et viktig ledelsesverktøy.

Kompetansekursene er på sin side mer differensierte i form av ulike tiltak og former som i hovedsak foregår utenfor den enkelte skolen, og som derfor sannsynligvis ikke vil trekke den enkelte lærer inn på tilsvarende kommunikative måte som den skolebaserte vurderingen. Kompetanseutvalget har imidlertid høyere forventninger til endringer sammenliknet med de andre når det gjelder gjennomføringen av undervisningen og ikke minst når det gjelder lærernes oppfatninger av mål og hovedmoment i den aktuelle fagplanen. De laveste forventningene knyttet til kompetansearbeidet er i forhold til lærernes undervisningsplanlegging og gjennomføring av undervisning.

Oppsummert beskriver resultatene at utformingen og organiseringen av kommunikasjonskanalene jevnt over følges av liten tro på at de vil skape endringer i lærernes praksis, spesielt med hensyn til gjennomføringen av undervisningen. Når ansvarlige for lærebøkene i tillegg er de som har lavest tro på at deres arbeid vil følges opp av endringer i de skolepraktiske diskurser, samtidig som de innad i utvalget knytter de høyeste forventninger til endringer i undervisningens gang, så tyder resultatene på at det anses som spesielt vanskelig å endre skolens undervisning. Selv om lærebøkene jevnt over ble forventet å være til mer nytte for

skolens praksis, sammenliknet med de andre kommunikasjonskanalene, så blir de samtidig forventet å følges opp av mindre endring på de ulike områdene av læreres arbeid, sammenliknet med de andre kommunikasjonskanalene. Dette beskriver hvordan de ansvarlige for kommunikasjonskanalene anser skolens praksis som stabil, og endringsmulig først og fremst på enkelte områder som læreres forståelse av de overordnede mål og lærerkollegiets samarbeid seg i mellom og med skolens ledelse.

Ved å knytte resultatene opp i mot kategoriene orden, rekkefølge og utvalg, synes avgrensning av meningsdimensjonene orden og utvalg å være de viktigste for både evaluerings- og kompetanseutvalget. Dette er i tråd med deres henvisning til det som er kjernen i deres arbeid, formidling av reformprogrammets overordnede mål og innhold til skolepraksis, sett i sammenheng med en læreplantradisjon som tilsier at verken læreplanen eller kommunikasjonskanalene bør legge sterke føringer for hvordan lærerne skal konkretisere reformprogrammets overordnede mål og innhold gjennom en fastlagt progresjon.

*Tabell 10.7: Sumskårer for evalueringsutvalget, kompetanseutvalget og lærebokutvalget når det gjelder de didaktiske dimensjonene orden, rekkefølge og utvalg.*

	ORDEN	REKKEFØLGE	UTVALG
EVALUERINGSUTV.	<b>2.43</b>	2.78	<b>2.38</b>
KOMPETANSEUTV.	<b>2.44</b>	2.73	<b>2.48</b>
LÆREBOKUTV.	3.05	<b>2.92</b>	3.38

Læreverkene ser ut til først og fremst å være utformet med tanke på undervisningsplanleggingens progresjonsmessige koordineringer. Forskjellen mellom lærebokens tettere kobling til de skolepraktiske diskurser og implementeringstiltakenes tettere kobling til et reformprogram og formidlingen av dette, viser seg slik også her. Igjen bekreftes avhandlingens design og teori; hvert nivå henviser til sine egendiskurser og det som er kjernen i disse diskursene.

Det som er nytt av dette endringsresultatet er at inntrykket av grensen mellom diskursene vektlegges og forsterkes gjennom kommunikasjonskanalenes lave forventninger til å kunne endre de skolepraktiske diskurser, og da spesielt det som utgjør nettopp kjernen i disse skolepraktiske diskurser, nemlig undervisningen og forventninger til den enkelte elevs forståelse, muligheter og dannelse. Inntrykket av grensene mellom nivåene forsterkes ytterligere ved at lærebøkene, som er de av kommunikasjonskanalene som utformes gjennom

diskurser som knytter seg tettest til de skolepraktiske diskurser, også er de som forventes å lede til minst endring i de skolepraktiske diskurser. Selv om lærebøkene oppfattes som hele skoleorganisasjonens pedagogiske selvreferanse, og de både intenderer mot og oppfattes som et praktisk-pedagogisk operasjonalisert hjelpemiddel som er utformet som en rekonstruksjon av de progresjonsmessige problemstillinger i de skolepraktiske diskurser, så forventes de altså ikke å kunne endre undervisningens diskurser. Undervisningens gang kan ikke bestemmes utenifra. Det vil ikke være mulig å forutsi hvordan en saklig henvisningshorisont vil gjenintroduseres sosialt i fremtiden, denne reintroduksjon vil først kunne avgjøres og konstrueres i og av undervisningens gang.

Dette fører til en stabiliserende sirkelgang i de skolepraktiske diskurser beslutningsgrunnlag. Skoleorganisasjonens nivåer og ulike diskurser er altså lukkede og internt selvrefererende, også i henhold til henvisninger til hverandre (fremmedreferanse). Muligheten for å påvirke hverandre er dermed begrenset til hvordan de enkelte diskurser selv lar seg påvirke ut i fra sin interne selvrefererende henvisningshorisont. For å være tilkoblingsmulig som fremmedrefererende henvisning for en annen diskurs, som lærebøkene vil være i forhold til de skolepraktiske diskurser, må læreboken være rekonstruerbar innenfor de skolepraktiske diskursers interne grenser. Når de skolepraktiske diskurser er preget av en stabilitet som endres kun i form av en kontinuerlig utvikling i henhold til egendiskursens interne selvreferensielle rammer, så betyr det at dersom lærebøkene skal kunne rekonstrueres som premiss i de skolepraktiske diskursers reintroduksjon av seg selv, så må de være preget av den samme stabilitet. Som beslutningspremiss for de skolepraktiske diskurser vil lærebøkene derav kunne bidra til å forsterke de skolepraktiske diskursers stabilitet. Den stabiliserende sirkelgangen innebærer slik at tradisjoner, både i de skolepraktiske diskurser og i læreboktradisjonen henviser til og forsterkes av hverandres reintroduksjon av tradisjoner og stabilitet i henvisnings og beslutningsgrunnlag.

### ***Erfarte endringer som følge av læreplanen og kommunikasjonskanalene***

Lærerne finner både læreplanen og implementeringstiltakene nyttige på en rekke områder av deres arbeid, selv om det ikke kommer opp i mot de forventninger som knytter seg til tiltakenes nytteverdi av evaluerings-, kompetanse- og lærebokutvalget (se kap. 9).

Forskjellene i forventet og erfart nytte kan tilskrives de ulike nivåenes og de ulike diskursenes forskjellige fokus og forskjellige horisonter for reintroduksjon av mening, som følge av ulike

oppgaver og roller. Det er derfor å forvente at de samme forskjellene vil vise seg når det gjelder troen på endringer som følge av kommunikasjonskanalene.

Lærerne ble stilt fire spørsmål om hvilken grad læreplanen/ kompetansearbeidet/ evalueringen eller læreverkene har endret områder av deres arbeid (se vedlegg, spørreskjema til lærere og skoleledere, spørsmål 25, 38, 45 og 50): *”I hvilken grad har L97/ kompetanseutviklingstiltak/vurderingsarbeid/læreverket endret...”*

Lærerne skulle svare ut i fra bestemte premisser som ble presisert i spørreskjemaet:

*”Ta utgangspunkt i den læreboken du bruker mest i det faget du har valgt*

*”Ta utgangspunkt i det tilbud av kurs og konferanser som har vært til mest nytte for deg*

*”Ta utgangspunkt i det vurderingsarbeidet som har vært til mest nytte for deg.*

Lærerne skulle vurdere i hvilken grad de har endret sin praksis på de samme områdene som implementeringsgruppene vurderte sine forventninger om endringer i forhold til, og krysse av på en femdelt skala fra *i svært høy grad*, som er gitt verdien 1, til *i svært lav grad*, som er gitt verdien 5.

Som det ble antydnet tidligere i kapitlet, ses områdene i forhold til sin didaktiske begrunnelse og funksjon, som er delt inn i tre dimensjoner: orden, rekkefølge og utvalg.

Korrelasjonsanalyser mellom indikatorene som legges sammen for å beregne de enkelte sumskårer, viser at hver av indikatorene i de tre didaktiske dimensjonene korrelerer tilstrekkelig høyt til at det blir meningsfullt å bruke kategoriseringen.

## Endringer som følge av evalueringsarbeid

Tabell 10.8: Opplevde endringer i læreres arbeid som følge av evalueringsarbeid

Didaktisk meningsdimensjon	I hvilken grad har det vurderingsarbeidet som har vært til mest nytte for deg endret...	N	I svært høy/ høy grad	I nokså høy grad	I svært lav/ lav grad	Mean
Utvalg	Ditt samarbeid med kolleger?	642	30	39	32	3,04*
Utvalg	Ditt samarbeid med elever?	640	28	36	36	3,10*
Orden	Din oppfatning av mål og hovedmoment i de(n) aktuelle fagplanen(e)?	638	24	39	37	3,15
Rekke	Din gjennomføring av undervisning?	629	23	41	37	3,18
Rekke	Din forståelse av undervisningsmetoder?	642	20	39	40	3,23*
Orden	Dine holdninger overfor skole og undervisning?	639	22	33	44	3,25*
Rekke	Dine undervisningsforberedelser?	629	19	39	43	3,27
Orden	Din forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen?	643	19	37	44	3,28**
Utvalg	Ditt samarbeid med foreldre?	641	12	30	58	3,55**
Utvalg	Ditt samarbeid med skoleledelsen?	634	14	29	58	3,59**

1, 2, 5, 6\* $\alpha < 5$  %. Skolelederne svarer at evalueringsarbeidet har ledet til større endringer sammenliknet med lærerne.

8, 9, 19\*\* $\alpha < 1$  %, Skolelederne svarer at evalueringsarbeidet har ledet til større endringer sammenliknet med lærerne.

Tabell 10.8 viser prosentvis frekvensfordeling og gjennomsnittskåre for lærerutvalget.

Analysen av resultatene tar utgangspunkt i premisset som ble lagt i spørsmålet om at lærerne skulle svare ut i fra den evalueringsformen de fant mest nyttig (se kap. 6). Her svarte den største andelen av lærerne, 71 prosent, at de har hatt mest nytte av å drive med *vurdering av skolens arbeid i samarbeid med andre lærere*, mens 26 prosent svarer at de har hatt mest nytte av *elevvurdering*. Så få som 3 prosent svarer at de har hatt mest nytte av eksterne skoleevalueringer. Den nyttigste evalueringsformen, både i implementering og i skolearbeid, er med andre ord skolebasert evalueringsarbeid. Det er derfor denne evalueringsformen de aller fleste lærerne svarer ut i fra, noen få ut i fra arbeid med elevvurdering.

Først og fremst forventer evalueringsutvalget at evalueringsarbeidet skal endre samarbeidet mellom lærerne. Tabell 10.8 viser at den største andelen av lærerutvalget svarer i tråd med dette, samtidig som det er i tråd med hva det kan forventes ut i fra hvilken form for evalueringsarbeid lærerne har svart at de har hatt mest utbytte av. *Samarbeidet med kollegaer* er det aspektet som flest lærere opplever at de har endret som følge av evalueringsarbeidet. En

noe lavere andel av lærerne svarer at *samarbeidet med elevene* har blitt endret som følge av evalueringsarbeidet.

Selv om rundt 30 prosent av lærerne svarer at samarbeidet med kollegaer og elever har blitt endret i svært høy eller høy grad som følge av evalueringsarbeidet, er det jevnt over en større andel av lærerne som har krysset av for svært lav eller lav grad av endring. Det er med andre ord bare en liten andel av lærerutvalget som svarer at evalueringsarbeidet har ledet til betydelige endringer i deres arbeid, mens en langt større andel opplever at evalueringsarbeidet enten har ledet til noe endring eller bare ubetydelige endringer.

Tabell 10.9 viser at gjennomsnittskårene for hver enkelt indikator og sumskårene for de didaktiske dimensjonene orden, rekkefølge og utvalg, er relativt høye, noe som indikerer en opplevelse av lite endring. Mens verdien 1 representerer svarkategorien i svært høy grad, så representerer verdien 5 svarkategorien i svært lav grad.

*Tabell 10.9: Sumskårer basert på indikatorer for orden, rekkefølge og utvalg fra tabell 10.8.*

	ORDEN	REKKEFØLGE	UTVALG
ALPHA	0.86	0.89	0.86
EVALUERING	<b>3,23</b>	<b>3,23</b>	3,32

En sammenlikning av sumskårene tyder på at evalueringsarbeidet, til tross for at det er to utvalgsforhold som flest lærere har ansett som mest endret, alt i alt har vært mest tilkoblingsdyktig i forhold til lærernes beslutninger omkring orden og rekkefølge. Disse dreier seg om de mer overordnede mål og innhold, samt den mer konkrete oppbygningen av undervisningens innhold, metoder og fremdrift. Utvalg, som omhandler sosiale beslutninger, ser ut til å ha blitt minst endret som følge av evalueringsarbeidet. Selv om det altså er flest lærere som svarer at kollega- og elevsamarbeidet har endret seg som følge av evalueringsarbeidet, er det en stor andel som mener at dette arbeidet har hatt liten betydning for samarbeid med foreldre og skoleledelse. Dette er grunnen til at den sammenlagte skåren for sosiale beslutninger tilsvarende utvalgsdimensjonen, kommer dårligst ut blant lærernes svar.



## Endringer som følge av kompetanseutvikling

Tabell 10.10: Opplevde endringer i læreres arbeid som følge av kompetanse- og informasjonstiltak.

Didaktisk meningsdimensjon	I hvilken grad har det tilbud av kurs og konferanser som har vært til mest nytte for deg endret ...	N	I svært høy/ høy grad	I nokså høy grad	I svært lav/ lav grad	Mean
Orden	Din oppfatning av mål og hovedmoment i de(n) aktuelle fagplanen(e)?	584	22	40	38	3,20
Utvalg	Ditt samarbeid med kolleger?	590	20	41	39	3,22
Rekke	Din forståelse av undervisningsmetoder?	593	21	38	41	3,24
Utvalg	Ditt samarbeid med elever?	585	21	35	44	3,27
Orden	Din forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen?	590	18	39	43	3,31
Rekke	Din gjennomføring av undervisning?	586	16	42	43	3,31
Orden	Dine holdninger overfor skole og undervisning?	589	19	30	51	3,38
Rekke	Dine undervisningsforberedelser?	584	15	36	49	3,39
Utvalg	Ditt samarbeid med skoleledelsen?	582	12	25	63	3,66
Utvalg	Ditt samarbeid med foreldre?	587	10	24	66	3,69

1, 3, 5, 7, 9, 10\*\* $\alpha < 1$  % Skolelederne svarer at kompetanseutviklingstiltakene har ledet til større endringer sammenliknet med lærerne.

2, 4\* $\alpha < 5$  % Skolelederne svarer at kompetanseutviklingstiltakene har ledet til større endringer sammenliknet med lærerne.

Tabell 10.10 viser lærerutvalgets prosentvise frekvensfordeling og gjennomsnittskåre. Ved analysen må det tas i betraktning at lærerne svarer med bakgrunn i det kompetansetiltaket de har funnet mest nyttig, som for de fleste er *fagspesifikke etter- og videreutdanningskurs*, og som nummer to i rekken; *didaktiske eller metodiske etter- og videreutdanningskurs* (disse resultatene er presentert i kapittel 6).

Den største andelen av lærerutvalget svarer at kompetanseutviklingstiltakene har ledet til størst endring når det gjelder deres *oppfatninger av mål og hovedmomenter i den aktuelle fagplanen*. Dette resultatet er i tråd med det tilbudet de fant mest nyttig, de fagspesifikke kursene, som skal ta utgangspunkt i fagplanen og de føringene som læreplanen legger for målene og innholdet i faget. En noe lavere andel svarer at tiltakene har ledet til endringer i *samarbeidet med kolleger, forståelsen av undervisningsmetoder og samarbeidet med elever*.

Tilsvarende som ved evalueringstiltakene, er det imidlertid bare en liten andel av lærerutvalget som svarer at kompetanseutviklingstiltakene har ledet til endringer av svært høy eller høy grad. Den største andelen av lærerne svarer at deres oppfatninger av mål og hovedmomenter i fagplanen og samarbeid med kolleger har ledet til endringer av *nokså høy grad*. På de andre områdene av lærernes arbeid, svarer den største andelen av lærerne at tiltaket har ledet til endringer av *lav eller svært lav grad*.

Tabell 10.11: Sumskårer basert på indikatorer for orden, rekkefølge og utvalg fra tabell 10.10.

	ORDEN	REKKEFØLGE	UTVALG
ALPHA	0.85	0.88	0.87
KOMPET. UTV.	<b>3,30</b>	<b>3,31</b>	3,46

Gjennomsnittsskårene for lærernes opplevelse av endring i forhold til hvert enkelt område av deres arbeid, kan brukes som indikatorer på dimensjonene orden, rekkefølge og utvalg. Først og fremst tyder sumskårene på at tiltakene har ledet til få endringer av læreres arbeid.

Sumskårene knyttet til endringer som følge av både evalueringsarbeidet og kompetanse-tiltakene, tyder på at de største forandringer knytter seg til beslutninger omkring undervisningens orden og rekkefølge. Beslutninger omkring utvalg, det vil si sosiale forhold, ser ut til å være noe mindre berørt.

## Endringer som følge av nye lærebøker

Tabell 10.12: Opplevde endringer i læreres arbeid som følge av læreverk.

Didaktisk meningsdimensjon	I hvilken grad har det aktuelle læreverket endret ...	N	I			Mean
			svært høy/ høy grad	nokså høy grad	svært lav/ lav grad	
Rekke	Din gjennomføring av undervisning?	761	13	28	59	3,58*
Rekke	Dine undervisningsforberedelser?	762	13	25	62	3,62
Orden	Din oppfatning av mål og hovedmoment i de(n) aktuelle fagplanen(e)?	759	8	26	66	3,71
Utvalg	Ditt samarbeid med elever?	761	9	24	67	3,75*
Utvalg	Ditt samarbeid med kolleger?	757	9	24	68	3,76
Rekke	Din forståelse av undervisningsmetoder?	762	7	22	72	3,81
Orden	Din forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen?	760	5	23	72	3,82
Orden	Dine holdninger overfor skole og undervisning?	760	6	17	77	3,91
Utvalg	Ditt samarbeid med foreldre?	753	4	9	87	4,15
Utvalg	Ditt samarbeid med skoleledelsen?	753	2	9	89	4,28

\*  $\alpha < 5\%$ , de som underviser i engelsk svarer at læreverket har ledet til større endringer sammenliknet med de som underviser i kunst og håndverk.

Tabell 10.12 viser prosentvise svarfordeling og gjennomsnittskårer for lærerutvalget når det gjelder i hvilken grad de mener at læreverket har ledet til endringer på ulike områder av deres praksis. På alle spørsmålene omkring læreverk skulle lærerne svare ut i fra et bestemt fag, og ut i fra det læreverket de bruker mest i dette faget.

Resultatene i tabellen viser at den største andelen av lærerne svarer at læreverket har ledet til endringer *i svært lav* eller *i lav grad* på alle områder av deres arbeid. De største endringene ser ut til å gjelde lærernes *gjennomføring av undervisningen og undervisningsforberedelsene*. Det er vel og merke bare 13 prosent som svarer at læreverket har ledet til svært store eller store endringer på disse områdene. Læreverkene ser med andre ord ut til å ha ledet til kun små endringer på alle områder av lærernes arbeid, aller minst i forhold til beslutninger omkring undervisningens utvalg, noen flere endringer i forhold til beslutninger omkring orden, og flest endringer i forhold til den mer konkrete undervisningsplanleggingen og gjennomføringen av undervisningen.

De lave forventningene som knyttet seg til endringer av skolens praksis som følge av lærebøkene blant lærebokutvalget, bekreftes med andre ord av lærerutvalget. Dette bekrefter samtidig beskrivelsen av lærebøkens rolle som skoleorganisasjonens pedagogiske referansegrunnlag. Lærebøkens sentrale beslutningspremiss i de skolepraktiske diskurser, som en operasjonalisert rekonstruksjon av læreplanens mål og innhold, tydelig plassert med henvisning til de skolepraktiske diskursers progresjonsmessige beslutningsgrunnlag, knytter lærebokdiskursene og læreres planleggingsdiskurser sammen i en stabiliserende sirkelgang. Skoleorganisasjonens nivåer og ulike diskurser er som beskrevet tidligere, og gjennomgående bekreftet av empirieresultatene, lukkede og internt selvrefererende, også i henhold til henvisninger til hverandre (fremmedreferanse). Konsekvensen er at hvert nivå og den enkelte diskursens mulighet til å påvirke andre diskurser er utenfor rekkevidde, også i henhold til utformingen av lærebøkene. Påvirkningen er begrenset til *hvordan de enkelte diskurser selv lar seg påvirke ut i fra sin interne selvrefererende henvisningshorisont*. For å være tilkoblingsmulig som fremmedrefererende henvisning for en annen diskurs, som lærebøkene er i forhold til de skolepraktiske diskurser, må læreboken derfor være rekonstruerbar innenfor de skolepraktiske diskursers interne grenser. Når de skolepraktiske diskurser tydeligvis er

preget av en form for stabilitet, som endres kun i henhold til en kontinuerlig utvikling som besluttes over tid ut i fra egendiskursenes interne selvreferensielle rammer, så betyr det at lærebøkene må de være preget av den samme stabilitet som skolepraksis, dersom de skal kunne rekonstrueres som premiss innen de skolepraktiske diskursers interne henvisningshorisont, også i henhold til den planlagte undervisningsprogresjonen. Lærernes svar bekrefter hvordan dette resulterer i en stabiliserende sirkelgang, der lærebøkene bidrar til å forsterke de skolepraktiske diskursers stabilitet. *De tradisjonelle, internt selvrefererende henvisningshorisonter i de skolepraktiske diskurser og de internt selvrefererende henvisningshorisonter i læreboktradisjonen gripes av hverandres fremmedreferanse og forsterkes i hverandres tradisjoner og stabilitet i henvisnings- og beslutningsgrunnlag.*

*Tabell 10.13: Sumskårer basert på indikatorer for orden, rekkefølge og utvalg fra tabell 10.12.*

	ORDEN	REKKEFØLGE	UTVALG
ALPHA	0,86	0,87	0,84
LÆREVERK	3,81	3,67	4,0

Tabell 10.13 viser at lærerne svarer at læreverkene har ledet til de største endringene ved forhold som gjelder de skolepraktiske diskursers progresjon. Dette er i tråd med resultatene som ble presentert tidligere om hva og på hvilke områder lærerne brukte læreverkene mest (se kapittel 8). Lærerne svarer her blant annet at læreverket danner grunnlag for utviklingen av *års- og halvårsplaner*, at det spiller en viktig rolle for *utvalget og organiseringen av stoffet*, at undervisningens *innhold presenteres med utgangspunkt i læreboken*, og at *elevne bruker læreboken* som utgangspunkt for deres ulike aktiviteter.

At lærebøkene oppleves som å ha endret mest i forhold til lærernes progresjonsmessige planleggingsarbeid, er også i tråd med resultatene i kapitlet om tiltakenes erfarte nytte (kapittel 9). Lærebøkene både forventes og oppleves som et operasjonalisert hjelpemiddel for den pedagogiske praksis, som presenterer en rekonstruksjon av et operasjonalisert, mulig grunnlag for beslutninger om undervisningens progresjon. At lærebøkene ikke har ledet til betydelige endringer i beslutningenes ordensdimensjon, er i tråd med beskrivelsene av lærebøkene som en operasjonalisert rekonstruksjon av en planlagt undervisningsprogresjon, som er tilslutningsdyktig lærernes planleggingsdiskurs nettopp gjennom denne operasjonaliseringen, som gir eksplisitte og tydelige forslag til lærerens planlegging av undervisningens progresjon, der orden, fremdrift og metodisk representasjon er koordinert i

henhold til hva en kan forvente at elevene skal kunne og hva de skal lære seg i neste omgang ut i fra læreplanens programmatisk rammer. At verken lærebøkene, evaluerings- eller kompetansetiltakene vanskeligere har kunnet skape en forskjell i de sosiale forventninger, er helt i tråd med teori og tidligere resultater. Undervisningens utvalg, kommunikasjonen mellom lærer og elev, kan ikke fastlegges verken av læreren eller av læreboken, og avgjøres av og i undervisningens gang, på bakgrunn av lærerens forståelseskontroll, og hva som viser seg å være en tilslutningsdyktig kommunikasjon.

Lærerne skulle vurdere endringer som følge av det læreverket de bruker mest i det faget de har valgt å svare ut i fra. Det er god grunn til å forvente at enkelte fag skiller seg ut når det gjelder læreverkets rolle i undervisningen. En sammenlikning mellom gjennomsnittskåren for lærernes svar, organisert i forhold til fag, tyder på at *engelsklærerne* anser endringene som størst, sammenliknet med lærerne som svarer ut i fra andre fag. Resultatene viser at læreboken spiller en betydelig mindre rolle i praktiske og estetiske fag som musikk og kunst og håndverk. I tabell 10.12 fremkommer det at forskjellen mellom engelsk og kunst og håndverk er signifikant.

## Endringer som følge av L97

Tabell 10.14: Opplevde endringer i læreres arbeid som følge av L97.

Didaktisk meningsdimensjon	I hvilken grad har L97 endret...	N	I svært høy/høy grad	I nokså høy grad	I svært lav/lav grad	Mean
Utvalg	Ditt samarbeid med kolleger?	743	25	37	39	3,17*
Rekke	Din gjennomføring av undervisning?	737	19	41	40	3,24
Orden	Din forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen?	746	23	32	45	3,27**
Utvalg	Ditt samarbeid med elever	743	21	34	45	3,27*
Rekke	Din forståelse av undervisningsmetoder?	745	18	36	46	3,35*
Rekke	Dine undervisningsforberedelser?	737	16	35	49	3,39
Orden	Dine holdninger overfor skole og undervisning?	745	20	29	51	3,40*
Utvalg	Ditt samarbeid med foreldre?	740	10	25	65	3,67**
Utvalg	Ditt samarbeid med skoleledelsen?	732	12	24	65	3,69**

1, 4, 5,  $7^* \alpha < 5\%$  Skolelederne svarer at læreplanen har ledet til større endringer sammenliknet med lærerne.

3, 8,  $9^{**} \alpha < 1\%$  Skolelederne svarer at læreplanen har ledet til større endringer sammenliknet med lærerne.

Tabell 10.14 viser lærerutvalgets prosentvis svarfordeling og gjennomsnittskårer når det gjelder i hvilken grad de mener at læreplanen, L97, har ledet til endringer på ulike områder av deres arbeid. Flest lærere svarer at L97 har endret *samarbeidet med kollegaer*, og en noe lavere andel svarer at L97 har endret *måten de gjennomfører undervisningen på*, deres *forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen og samarbeidet med elevene*. Det er imidlertid ikke flere enn rundt 20 prosent som svarer at læreplanen har ledet til endringer av svært høy eller høy grad på disse områdene. På de fleste områdene svarer den største andelen av lærerne i stedet at L97 har ledet til endringer av *svært lav* eller *lav grad*. Færrest svarer at læreplanen har hatt betydning for samarbeidet med foreldre og skoleledelsen.

Tabell 10.15: Sumskårer basert på indikatorer for orden, rekkefølge og utvalg fra tabell 10.14.

	ORDEN	REKKEFØLGE	UTVALG
ALPHA	0.86	0.88	0.87
LÆREPLANEN	<b>3,34</b>	<b>3,33</b>	3,45

I følge lærerne har læreplanen hatt størst betydning for deres samarbeid med kollegaer. Likevel tyder resultatene på at det samlet sett er beslutninger om utvalg, det vil si sosiale forhold, som skårer lavest i endringsverdi. Dette har sammenheng med en svært lav andel av lærerne rapporterer om endringer i samarbeidet med foreldre og skoleledelse som følge av L97. Sumskårene for meningsdimensjonene orden, rekkefølge og utvalg, tyder i stedet på at læreplanen har hatt størst betydning for beslutninger omkring undervisningens *rekkefølge og orden*, og at forskjellene mellom dem er ikke store. Alle områdene er bare lite endret som følge av læreplanen. Dette innebærer imidlertid ikke at læreplanen ikke har vært gitt betydning i de skolepraktiske diskurser. Kapittel 9 viste blant annet at læreplanen har vært til stor nytte for lærerne på en rekke områder av deres arbeid, spesielt i forhold til planlegging av undervisningens progresjon, slik som utarbeidelse av årsplan, planlegging av undervisningens innhold og tema og bestemmelse av undervisningsmål. Læreplanen var, sammen med lærebøkene, de av beslutningspremissene som viste seg å være mest tilkoblingsdyktig til de skolepraktiske diskurser. Dette sammenfaller med de teoretiske beskrivelsene av læreplanens funksjon som et selvbeskrivende, stabiliserende og kontinuitetsdannende beslutningsprogram, mer enn et endringsprogram.

### **Forskjeller mellom skolelederes og læreres endringsopplevelse**

En sammenlikning mellom lærergruppens og skoleledergruppens gjennomsnittskårer viser at *skolelederne* har endret seg mest som følge av L97 og implementeringstiltakene. Læreplanen,

evalueringsarbeidet og kompetansetiltakene har ledet til større endringer på alle områdene av skoleledernes arbeid. Når det gjelder spørsmålet om evaluering, er denne forskjellen signifikant på 7 av de 10 områdene som ble vurdert. I tilfellet med kompetansetiltakene, er forskjellen signifikant på 8 av de 10 områdene, og når det gjelder læreplanen, er forskjellen signifikant på 7 av 9 områder. Det finnes ikke en tilsvarende forskjell mellom lærere og skoleledere i svarene for hvorvidt læreverkene har ledet til endring.

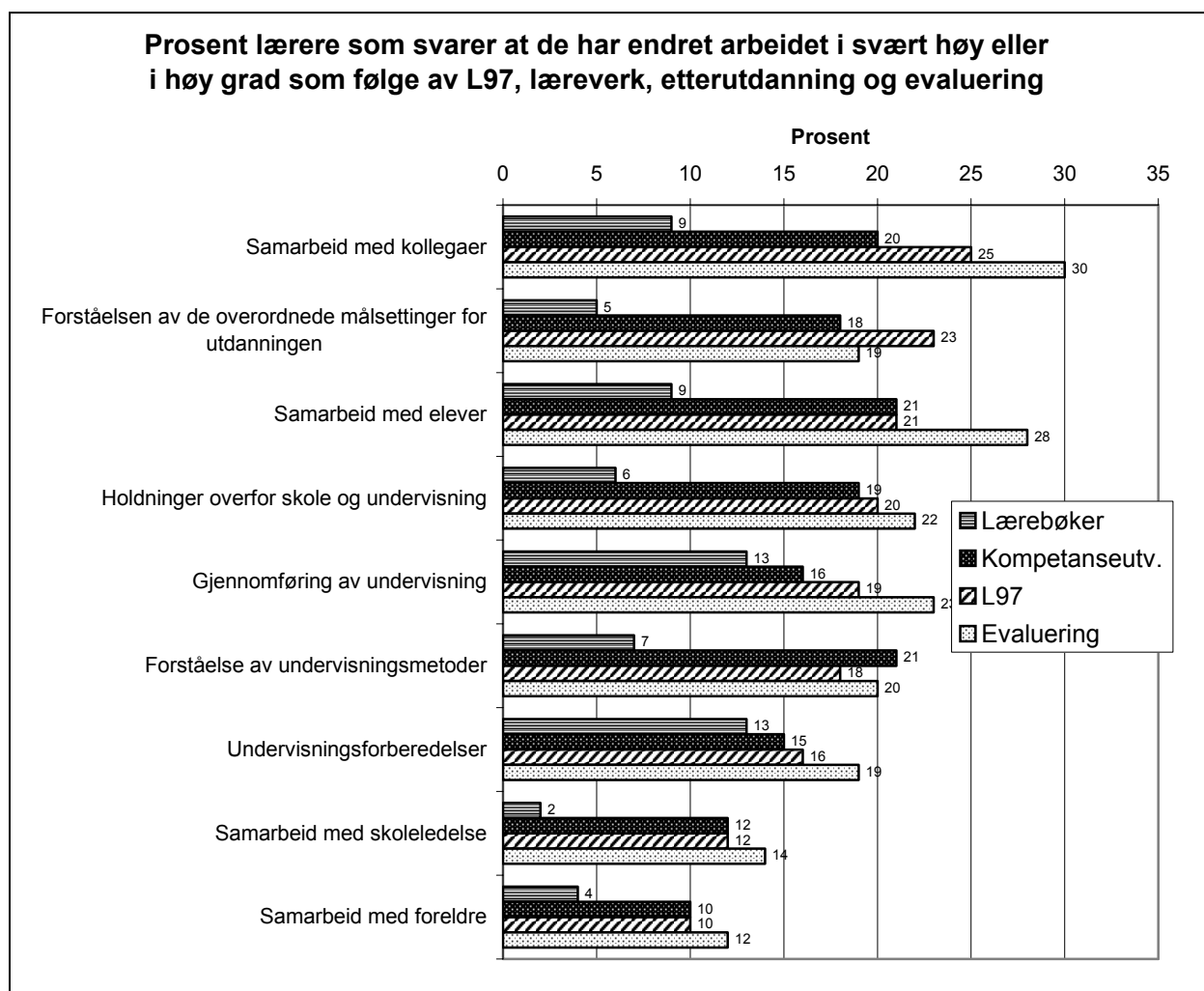
Den systematiske og tydelige forskjellen mellom skoleledere og lærere, både når det gjelder deres syn på hvilken nytte de har hatt av tiltakene (se kapittel 8) og hvorvidt de har endret arbeidet, kan forstås ut fra den rolle skolelederne har i en læreplanreform; å initiere og følge opp implementeringsarbeidet. Resultatene viser at de har engasjert seg, både som organisatorer og pådrivere for evalueringsarbeidet, og ved å delta i ulike kurs og arrangement som følger opp reformen. Mens bare 10 prosent av lærerne har deltatt i planleggingen av kompetansekurs, har over 40 prosent av skolelederne vært med å organisere slike tilbud. Dessuten har en langt større andel av ledergruppen deltatt på ulike kurs og konferanser sammenliknet med lærerne. Mens 84 prosent av lederne deltok i sentrale eller regionale kurs og konferanser om L97, var det bare 44 prosent av lærerne som deltok i tilsvarende kurs eller konferanser. Nesten alle skolelederne i utvalget svarer at de har deltatt i kompetansekurs ved skolen i forbindelse med L97, mens 72 prosent av lærerne har deltatt i slike aktiviteter. Rundt 70 prosent av skolelederne har deltatt både på fagspesifikke kurs og didaktiske eller metodiske kurs, mens rundt halvparten av lærerne har vært med på tilsvarende tilbud. Skoleledere har med andre ord vært langt mer *involvert* i både kompetanseutvikling og evaluering, sammenliknet med resten av lærerutvalget, noe som kan ha betydning for deres engasjement i skolens arbeid med reformen.

Resultatene gir en ny bekreftelse av nivåforskjellenes betydning for respondentenes reformorientering. Som følge av at skolelederne har en administrativ og pedagogisk lederrolle, som blant annet innebærer å sørge for at de skolepraktiske diskurser henviser til læreplanen som reformprogram, vil kjernen i skoleledernes diskurs utvikle seg til å bli en annen enn det som utvikles som kjernen i lærernes diskurs. Skoleledere kan beskrives som ledere som skal treffe sine beslutninger innen en læreplanfundert pedagogisk ledelse. Kjernen i deres arbeid vil derfor i langt større grad enn lærerne involvere en henvisning til læreplanen som avgrensende horisont, men selvsagt innen den aktuelle ledelsesdiskursens interne selvproduserte grenser.

Dette bekrefter dessuten betydningen av å engasjere lærerne kommunikativt i kommunikasjonskanaler, der de gis muligheter for å tilpasse reformprogrammet til deres internt selvproduserte diskurser, og samtidig oppdage nye tilkoblingsmuligheter i reformprogrammet til deres praksis. Dette vil ikke først og fremst skape endringer, men stabilisere og effektivisere beslutningsbehovet og ramme inn de ulike rekonstruksjoner av skoleorganisasjonens beslutningsgrunnlag. På denne måten kan hver diskurs inneha lav nok redundans til at det er rom for å ta beslutninger i lys av seg selv, i lys av diskursenes egne behov, samtidig som beslutningene kan legitimeres og beskrives i lys av skoleorganisasjonens overordnede program. I et dannelsesperspektiv er dette en ide som både vil ta vare på de enkelte elevers behov og forståelsesmuligheter i den aktuelle undervisningskommunikasjonen, slik at læreren kan fatte beslutninger på et tilstrekkelig kontingent grunnlag til at aktualiseringsmulighetene holdes åpne nok til å ivareta elevenes varierte behov med hensyn til den kategoriale forståelse, eller i systemteoretiske termer, en tilslutningsdyktig kommunikasjon, der kommunikasjonen henviser til meningsfulle aktualiseringer hos hver enkelt elev, og slik er tilslutningsdyktig for videre kommunikasjon. Samtidig er det viktig at dette skjer innefor et reformprogram der de ulike beslutninger som fattes på grunnlag av de ulike kontekster faller innenfor en og samme ramme, både med tanke på at de oppgaver elevene møter om noen år, bygger på en progresjon av det de nå møter og har møtt frem til nå, samt at beslutningshorisonten for de ulike skolepraktiske diskurser er avgrenset og innrammet på en slik måte at de ulike skoledannelser ivaretar et demokratisk likhets- og dannelsesideal.



### 10.3 En oppsummerende sammenlikning av endringsopplevelser knyttet til læreplan og kommunikasjonskanaler



Figur 10.2. Prosent lærere som svarer at deres bruk av læreverket, deltakelse i kompetansetiltak, bruk av L97 og arbeid med evaluering har endret ulike aspekter ved deres arbeid i svært høy eller i høy grad.

Resultatene viser at det bare er en liten andel av lærerne som svarer at de har endret sitt arbeid. Flest svarer at *evalueringsarbeidet* har ledet til endringer. En litt lavere prosentandel svarer at *L97* har ledet til endringer. I tråd med beskrivelsene av hvordan lærebøkene forsterker stabiliteten i de skolepraktiske diskurser, er det den laveste prosentandelen som svarer at læreverket har ledet til endringer. Mens svarene omkring endringer som følge av evaluering, kompetanseutvikling og L97 skiller seg lite fra hverandre, og varierer mellom 10 og 30 prosent, varierer svarene omkring endring som følge av læreverkene mellom 2 og 13 prosent. I følge lærernes svar har læreverkene med andre ord ledet til langt færre endringer i

deres arbeid, sammenliknet med hva både evaluering, kompetanseutvikling og L97 har ledet til av endring.

Resultatene bekrefter samtidig de teoretiske beskrivelsene av at de skolepraktiske diskurser vil preges av stabilitet, der denne vil endres kun i form av en kontinuerlig utvikling i henhold til egendiskursens interne selvreferensielle rammer. Noe av forklaringen bak lærebøkernes suksess som beslutningspremiss i skolepraksis, er derfor gjerne at de gjennom en stabilitet i utforming og oppbygning, samtidig gjør det mulig for en stabil skolepraksis å anvende lærebøkernes operasjonaliserte beslutningsgrunnlag som grunnlag for egne diskursers selvbeskrivelse og rekonstruksjon av egne prosesser. Lærernes svar viser slik hvordan dette resulterer i en stabiliserende sirkelgang, der lærebøkene altså bidrar til å forsterke de skolepraktiske diskursers stabilitet. *De tradisjonelle, internt selvrefererende henvisningshorisonter i de skolepraktiske diskurser, og de internt selvrefererende henvisningshorisonter i læreboktradisjonen, gripes gjennom hverandres fremmedrefererende henvisning til hverandre, og forsterker slik hverandres stabilitet, ved at disse fremmedreferansene anvendes som grunnlag for en intern rekonstruksjon av hverandres tradisjoner og stabilitet, i et selvbeskrivende henvisnings- og beslutningsgrunnlag.*

Lærerne svarer at evaluering har ledet til de største endringene når det gjelder deres samarbeid med elever og kolleger. Dette er ikke overraskende sett i sammenheng med at den evalueringsformen lærerne har arbeidet mest med er evaluering i samarbeid med kolleger. Samarbeid med elever blir slik sakens kjerne i lærernes evalueringsarbeid, og dermed også det som oppleves som mest endret som følge av dette arbeidet. L97 har også, i følge lærernes svar, ledet til størst endring i deres samarbeid med kolleger, men også enkelte endringer når det gjelder deres forståelse for de overordnede målsettinger for utdanningen. Lærernes deltakelse i kompetanseutvikling har i følge lærerne ledet til størst endring når det gjelder samarbeid med elever og forståelse av undervisningsmetoder, mens læreverkene skal ha ledet til de største endringene i lærernes undervisningsplanlegging og gjennomføring av undervisning, selv om det også på disse to områdene bare er 13 prosent av lærerne som svarer at læreboken har ledet til svært store eller store endringer. I følge lærernes svar har både evaluering, L97, kompetanseutvikling og læreverket ledet til minst endring i samarbeid med foreldre og samarbeid med skoleledelse.

Resultatene tyder på at det er i samarbeidet med kollegaer, i de kollegiale diskurser, at reformforståelsen først og fremst utvikler seg. Her rekonstrueres og aktualiseres reformen på måter som gjør at lærerne ser tilkoblingsmuligheter til de skolepraktiske diskurser.

Resultatene viser at sumskårene har lave verdier, og gjenspeiler lærernes beskrivelser av stabilitet og lite forandring. Det som er mest endret er gjennomgående forhold som avgrenser beslutninger om orden og rekkefølge, bort sett fra ved læreverkene, hvor beslutninger om rekkefølge er endret mer enn de andre dimensjonene. Dette bekrefter lærebokens rolle som operasjonalisert beslutningsgrunnlag for lærernes progresjonsmessige henvisninger og avgrensninger, men uten at denne henvisningen oppleves som endringsdannende.

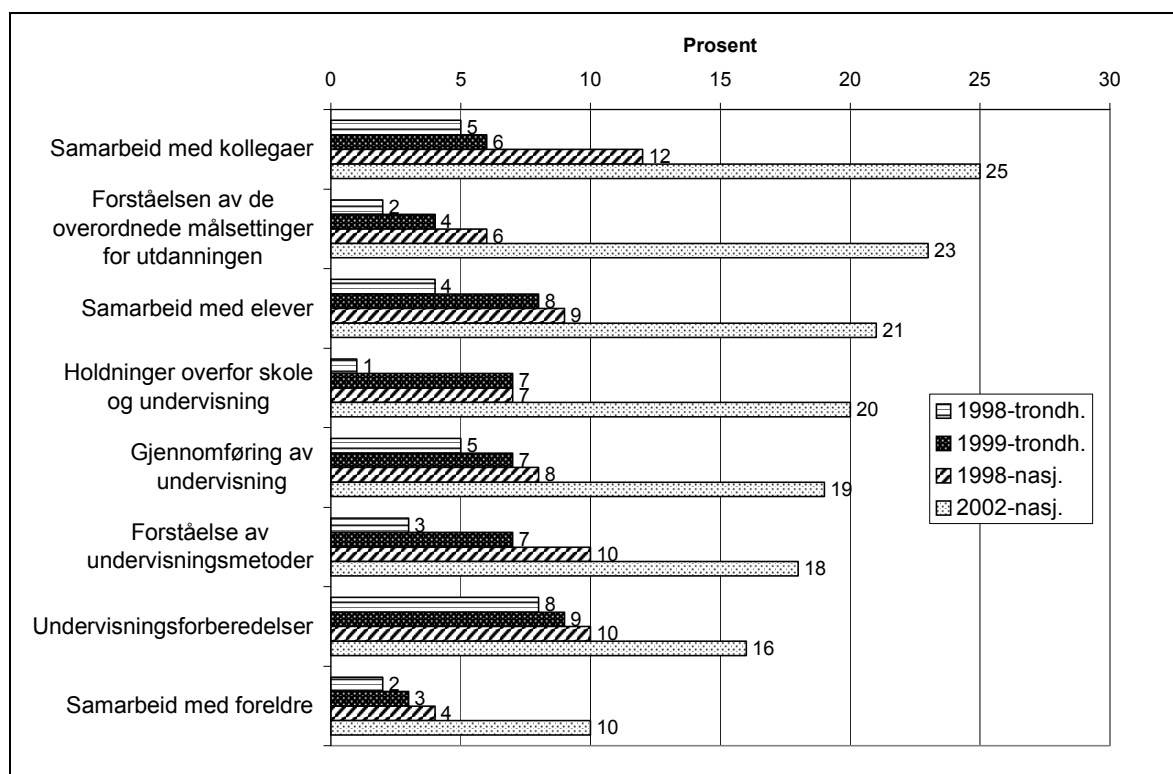
*Tabell 10.16: Sumskårer for dimensjonene orden, rekkefølge og utvalg når det gjelder endringer i læreres arbeid som følge av ulike tiltak og læreplanen.*

	ORDEN	REKKEFØLGE	UTVALG
EVALUERING	<b>3,23</b>	<b>3,23</b>	3,32
KOMPET. UTV.	<b>3,30</b>	<b>3,31</b>	3,46
LÆREVERK	3,81	<b>3,67</b>	4,0
LÆREPLANEN	<b>3,34</b>	<b>3,33</b>	3,45

Tabell 10.16 viser oppsummerende at lærerne, som følge av både *evalueringsarbeidet* og *kompetansearbeidet*, mener at de har endret seg mest ved beslutninger som gjelder *ordensdimensjonen* og forhold som gjelder *rekkefølgen*. *Læreverket* og *læreplanen* har ledet til de største endringene i beslutninger som gjelder undervisningens *rekkefølge*. Det er altså en tendens til at evaluerings- og kompetansetiltakene anses som mest sentral i forhold til refleksjoner og kollegiale diskurser om utdanningens overordnede mål og innhold, mens både læreplanen og læreverkene blir rekonstruert i mer konkrete undervisningspraktiske sammenhenger, som i undervisningsplanlegging og gjennomføring av undervisning.

#### **10.4 Endringsopplevelser knyttet til læreplanen over tid**

Ulike lærerutvalg har på ulike tidspunkt blitt stilt de samme spørsmålene angående deres erfaringer om endringer som følge av L97. De første undersøkelsene ble gjort tidlig i reformperioden, i 1997 og i 1998, mens læreplanen ennå var ny og de ulike implementeringstiltakene nylig var satt i gang. Ved den siste undersøkelsen, ved slutten av 2002, har planen fått tid til å innarbeide seg blant lærerne, slik at det kan forventes at L97 er bedre kjent for de fleste. En sammenlikning av resultatene fra de ulike undersøkelsene beskriver at *læreplanen har virket over tid*.



Figur 10.3. Prosent lærere som ved to undersøkelser i 1998, en undersøkelse i 1999 og en undersøkelse i 2002 svarer at deres bruk av L97 har endret ulike aspekter ved deres arbeid i svært høy eller i høy grad.

Figur 10.3 viser lærernes prosentvise svarfordeling på fire ulike undersøkelser når det gjelder i hvilken grad de mener at L97 har ledet til endringer på ulike områder av deres arbeid. De to øverste søylene ved hver spørsmålskategori er fra to undersøkelser blant lærere i Trondheim kommune i 1998 og i 1999, den tredje søylen er fra en landsomfattende undersøkelse i 1998 og den nederste søylen viser resultatene fra undersøkelsen i 2002, i forbindelse med evalueringen av Reform 97.

En sammenlikning av resultatene mellom de to undersøkelsene i Trondheim kommune og mellom de to nasjonale undersøkelsene, viser at det er klare forskjeller mellom respondentgruppens svar. En høyere prosent av lærerutvalget i Trondheim i 1999, svarer at de har endret deres arbeid på de ulike områdene, sammenliknet med svarene til lærerutvalget i 1998. Denne forskjellen er imidlertid tydeligere når en sammenlikner svarene i de to nasjonale undersøkelsene. En langt større prosentandel av utvalget i 2002 svarer at de har endret arbeidet som følge av L97, sammenliknet med prosentandelen som svarer det samme i 1998. Resultatene beskriver slik at L97 ikke hadde noen umiddelbar betydning for lærernes arbeid, men at den har virket over tid. Lærerne har fått tid til å gjøre seg kjent med planen,

både direkte gjennom å ta den i bruk i eget arbeid, og indirekte gjennom de ulike kommunikasjonskanaler, slik at den i løpet av årene kan tilskrives enkelte endringer i lærernes arbeid. Endringene har i følge lærerne gitt mest utslag på deres forståelse av overordnede mål for utdanningen, samarbeidet med kolleger, samarbeid med elever og holdninger overfor skole og undervisning.

Dette er i tråd med de teoretiske beskrivelsene av læreplanen som et koordinerende beslutningsprogram for skoleorganisasjonens beslutninger. Læreplanen avgrensner meningsdimensjonenes aktualiseringshorisonter, som differensminimaliserende program. Hvert nivå vil måtte rekonstruere læreplanens diskurs innen en horisont av det som innen den enkelte diskurs kan aktualiseres som tilslutningsdyktig kommunikasjon. De ulike nivåer og diskurser forholder seg slik til sin egen selvproduksjon, og deres interne rekonstruksjoner av beslutningsgrunnlaget. Læreplanen som program rammer inn henvisningshorisonten og fikserer hva som anses som kontingent. Hva som aktualiseres innen denne horisonten, må avgjøres innen de enkelte diskursenes orden, rekkefølge og utvalgshorisonter.

Undervisningens orden kan slik ikke avgjøres en gang for alle, verken av læreplanen, læreboken, eleven eller læreren. Undervisningens orden vil være gjenstand for kontinuerlige rekonstruksjoner som koordineres ut i fra tidsmessige og sosiale, doble henvisningsstrukturer (se figur 4.5 i kapittel 4). Læreplanens distinksjoner og tematisering må slik håndteres innenfor systemets egne prosesser.

Læreplanens rolle som program kan, som teorien beskriver og resultatene bekrefter, ikke forventes som en endringsskapende og styrende faktor av skoleorganisasjonens ulike diskurser. Læreplanen kan i stedet fremstilles som en beskrivelse av de prosesser som allerede er i gang i skoleorganisasjonen. Læreplanens innhold oppsummerer og kommenterer undervisningens muligheter, balansert i forhold til forutsetninger og forventninger, og disse kommentarene skal være generelle nok til at de kan fungere som et program som kan tilpasses både kommunikasjonskanaler og skolevisdommens selvreferensielle beslutninger.

På denne måten tilbyr læreplanen organisasjonens diskurser en form som behandler usikkerhet ved å stabilisere forventninger og som skaper en beslutningshistorie ved at de ulike selvbeskrivelser kan innpasses i læreplanens distinksjoner. Læreplanen danner et grunnlag for en slags hukommelse for skolens beslutninger. På denne måten kan skolen utvikle sin egen

kultur, en kultur som hele organisasjonen kan innpasse i de ulike diskurser, og slik kunne kjenne seg igjen i og beskrive seg selv ut i fra.

Det er tydelig at L97 har utviklet en slik selvbeskrivelse og en kultur som de skolepraktiske diskurser har kunnet tilpasse og funnet tilkoblingsdyktig deres diskurser, jamfør kapittel 9. Læreplanen plasserer enkeltbeslutningene i forhold til hverandre, i en progresjonsmessig kjede, som koordinerer saklige avgrensninger og sosiale forventninger. Dette bekreftes også gjennom resultatene ved at læreplanen først og fremst er ansett som et hjelpemiddel i forhold til rekkefølgedimensjonen (kapittel 9). Selv om læreplanen er funnet tilkoblingsdyktig, har den ikke ledet til særlige umiddelbare endringer.

Dette betyr som resultatene viser, ikke at læreplanen ikke virker. Den har først og fremst en koordinerende og stabiliserende funksjon, og endringene kommer i det lange løp, ved at lærerne gjennom kommunikativ rekonstruksjon, med henvisning til egne aktualiseringer, over tid ser tilpasningsmuligheter i læreplanen og derav tilkoblingsmuligheter til deres pågående diskurser. Disse tilkoblingsmulighetene gir grunnlag for selvbeskrivelser og legitimering av egne beslutninger. Ved at kommunikasjonskanalene i tillegg belyser nye aspekter og tilkoblingsmuligheter ved læreplanen, slik som resultatene viser at spesielt evalueringstiltakene har gjort, blir læreplanen tilskrevet noe mer endring etter at den har virket en tid, og lærerne har hatt mulighet til å engasjere seg kommunikativt om reformprogrammet.

### **10.5 Sammenlikning av forventede og erfarte endringer**

På tilsvarende vis som det i kapittel 9 ble beskrevet store forskjeller i forventninger og erfaringer om kommunikasjonskanalenes nytte, er det også forventbart å finne liknende forskjeller når det gjelder forventninger og oppfatninger av tiltakenes endringsmuligheter. Svarene viser at de som har arbeidet med lærebøker, kompetanseutvikling og evaluering, har relativt høye forventninger til tiltakenes muligheter til å endre lærernes arbeid, mens lærerne svarer at tiltakene i følge deres erfaringer om endring, ikke på langt nær har svart til forventningene. Figur 10.4 sammenlikner forventninger og erfaringer på de områdene som referer til undervisningens *orden og rekkefølge*, mens figur 10.5 gir en sammenlikning mellom forventninger og erfaringer som gjelder *utvalgsdimensjonen* i læreres arbeid, det vil si sosiale beslutninger i form av interaksjon.

Figur 10.4 og 10.5 sammenlikner forventninger til og erfaringer om endring. Søylen som heter *forventning* presenterer,

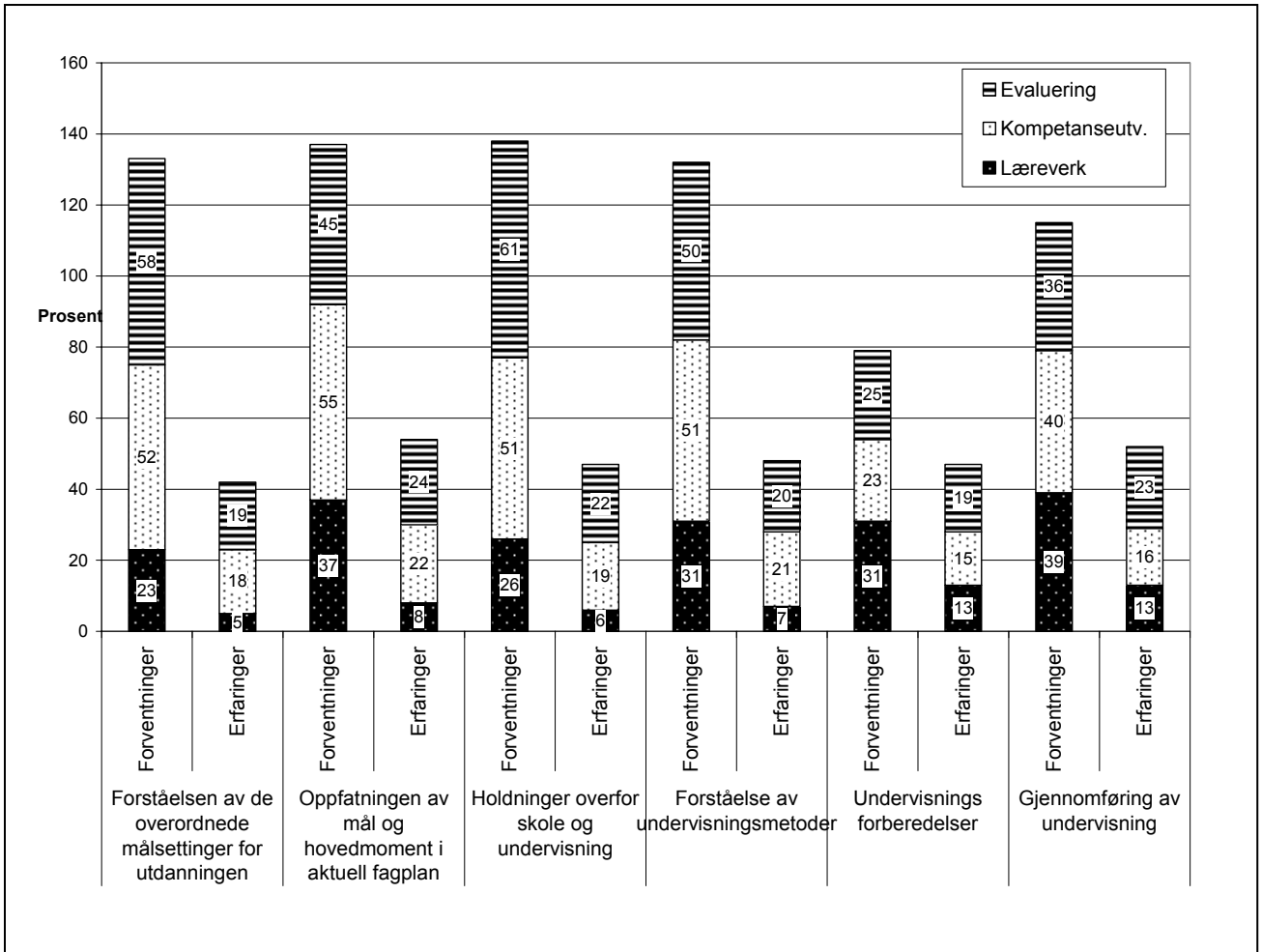
- de som har arbeidet med organisering av evalueringsarbeid (stripede del),
- de som har arbeidet med kompetanseutvikling (hvit med svarte prikker), og
- de som har arbeidet med utvikling av lærebøker (svart med hvite prikker),

Hver del av søylen angir hvor stor prosentandel av utvalgene som svarer at de forventer at det tiltaket de har arbeidet med vil endre lærernes arbeid på ulike områder i *svært høy grad eller i høy grad*.

*Lærersøylen* representerer hvor mange prosent av lærerne som har svart at,

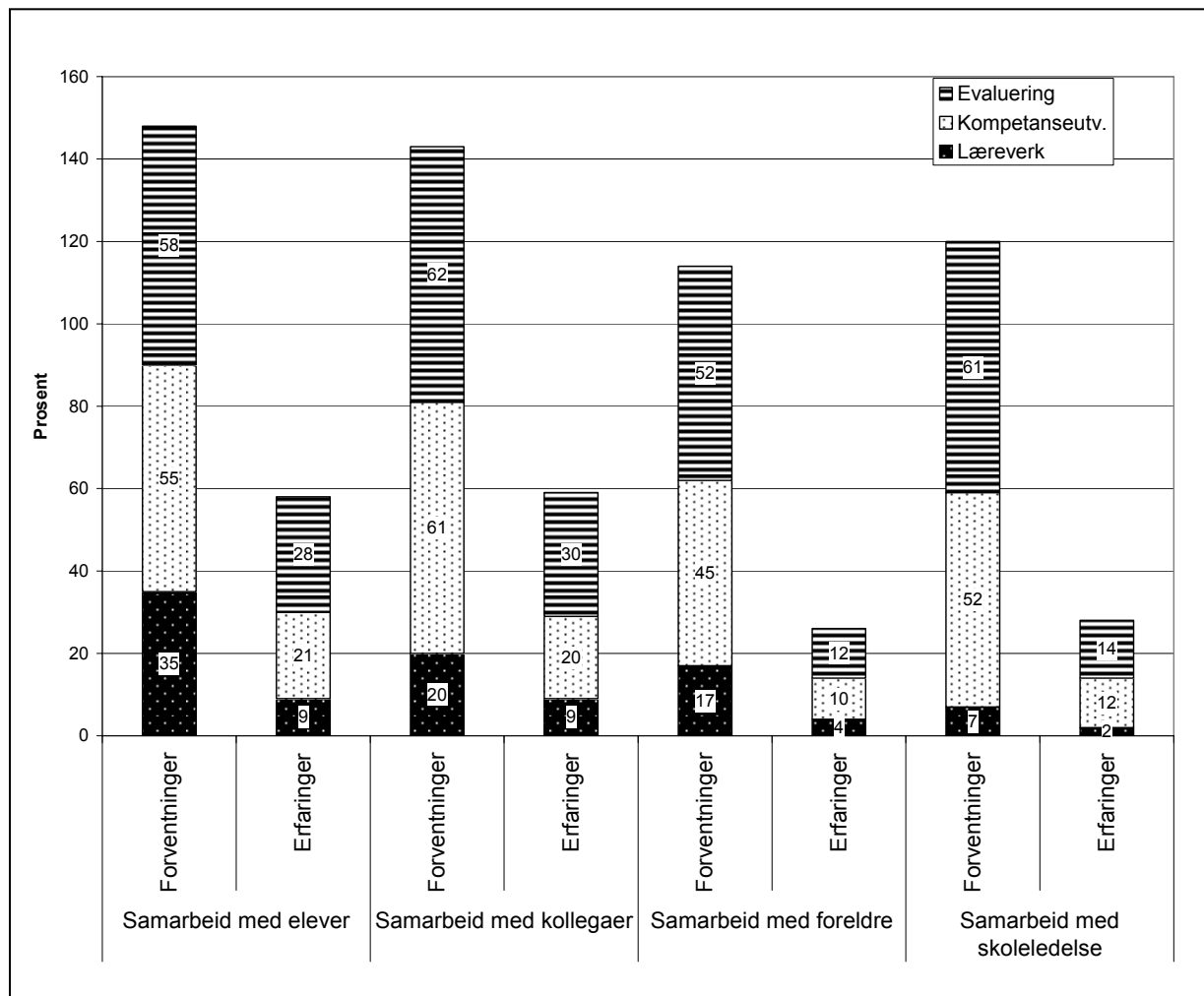
- evaluering (stripede del),
- kompetanseutvikling (den delen som er hvit med svarte prikker) og
- lærebøker (den delen som er svart med hvite prikker)

i svært høy grad eller i høy grad har endret ulike områder av deres arbeid.



Figur 10.4. Prosentandel av lærebokutvalget, kompetanseutvalget og evalueringsutvalget som svarer at de forventer at tiltaket de har arbeidet med vil endre ulike aspekter ved lærernes arbeid i svært høy eller i høy grad, sammenliknet med prosentandelen av lærerne som svarer at deres bruk av læreboken, deltakelse i kompetanseutvikling og arbeid med evaluering har endret ulike aspekter ved deres arbeid i svært høy eller i høy grad.





Figur 10.5. Prosentandelen av lærebokutvalget, kompetanseutvalget og evalueringsutvalget som svarer at de forventer at tiltaket de har arbeidet med vil endre ulike aspekter ved lærernes arbeid i svært høy eller i høy grad, sammenliknet med prosentandel av lærerne som svarer at deres bruk av læreboken, deltakelse i kompetanseutvikling og arbeid med evaluering har endret ulike aspekter ved deres arbeid i svært høy eller i høy grad.

Sammenlikningen mellom forventninger og erfaringer om endring viser at det i likhet med resultatene i kapittel 9, om tiltakenes nytte, er lite samsvar mellom evaluerings-, kompetanse- og lærebokutvalgets forventninger, og lærerutvalgets erfaringer. Personer som har deltatt i arbeid med lærebøker, kompetanse- og evalueringstiltak, er gjennomgående langt mer optimistiske i sine forventninger til endring, sammenliknet med lærernes opplevelser av endringer som de tilskriver kommunikasjonskanalene. Forskjellene er størst når det gjelder forventninger og erfaringer omkring endringer i samarbeidet med skoleledelsen, men det er også store forskjeller når det gjelder samarbeid med foreldre, forståelsen av de overordnede målsettinger for utdanningen og holdninger overfor skole og undervisning. Det er i forhold til

*evalueringsarbeidet*, at forskjellene mellom forventninger og erfaringer er størst på de fleste områdene. På noen områder er forskjellen imidlertid større i forhold til læreverket.

Som for resultatene i kapittel 9, er dette helt i tråd med hva som er forventet ut i fra avhandlingens teser og teori. Utformingen av kommunikasjonskanalene er orientert mot det som er kjernen i deres diskurs, nemlig formidlingen av et sentralt reformprogram. De vil derfor være mer programmatisk orientert i sine henvisningsstrukturer. Deres referanser til skolepraksis vil gjøres ut i fra deres programmatisk henvisningsstrukturer. Selve kjernen i teorien, nemlig at hver diskurs refererer til denne diskursens egenbehov, vil da tilsi at de ansvarlige for kommunikasjonskanalene vil være mer orientert mot reformprogrammets endringer enn hva lærerne er. Lærerne vil i stedet være orientert mot de skolepraktiske diskursers interne henvisningsstrukturer, mot tradisjoner, behov og forventninger i de praktisk-pedagogiske kontekster. Ut i fra disse diskursers referanse til egendiskursens behov, vil det tilsi at reformprogrammet først blir funnet nyttig og tilkoblingsdyktig når det kan tilpasses de praktisk-pedagogiske egendiskursers behov. Læreplanen og kommunikasjonskanalene kan slik finnes nyttig, uten at de leder til de store endringer i skolepraksis, i alle fall ikke større endringer enn de som skjer som en kontinuerlig utvikling over tid, i tråd med de skolepraktiske diskursers mulige selvforståelse ut i fra henvisningshorisont og mulige aktualiseringer.

Forskjellen mellom forventninger og erfaringer i forhold til *læreverket* er noe varierende, men forskjellen er størst i forhold til oppfatning av mål og hovedmoment i fagplanen. Stort sett er det slik at forskjellene mellom forventninger til og erfaringer om endringer knyttet til læreverk og kompetanseutvikling er nokså lik. Forskjellen mellom forventninger og erfaringer om endringer knyttet til læreverk er imidlertid betydelig lavere når det gjelder samarbeid med skoleledelsen, samarbeid mellom kollegaer og samarbeid med foreldre. Ikke bare erfaringene, men også forventningene om endringer knyttet til disse områdene er nokså lav. Sett i sammenheng med forventningene til endringer som følge av kompetanseutviklingstiltak og evalueringsarbeid, kan den noe lavere forskjellen mellom forventninger og erfaringer som er knyttet til læreverk, tyde på at kompetansetiltakene og evalueringsarbeidet i større grad er planlagt og organisert med tanke på å skape endringer i læreres praksis, og derfor har høyere ambisjoner om at tiltakene skal lede til endringer. Læreverkene ser derimot ikke ut til å være utviklet med samme utgangspunkt i å skulle endre lærernes arbeid. Dette viser igjen hvordan

lærebokutvalget plasserer seg noe nærmere de skolepraktiske henvisninger sammenliknet med evaluerings- og kompetanseutvalget.

Tabell 10.17 presenterer forskjeller mellom gruppenes *sumskårer* når det gjelder forventninger og erfaringer til endring. Sumskårene er utregnet på bakgrunn av utvalgenes gjennomsnittskårer ved de ulike områdene, og tar derfor også hensyn til hvorvidt det er mange som plasserer seg i midtkategorien og i de negative kategoriene.

*Tabell 10.17. En sammenlikning mellom sumskårer for hvert enkelt utvalg når det gjelder forventninger og erfaringer omkring endringer av beslutninger som faller inn under de didaktiske dimensjonene orden, rekkefølge og utvalg.*

	ORDEN		REKKEFØLGE		UTVALG	
	Forvent.	Lærere	Forvent.	Lærere	Forvent.	Lærere
EVALUERINGSARBEID	2.43	<b>3,23</b>	2.78	<b>3,23</b>	<b>2.38</b>	3,32
KOMPETANSETILTAK	<b>2.44</b>	<b>3,30</b>	2.73	3,31	2.47	3,46
LÆREVERK	3.05	3,81	<b>2.91</b>	<b>3,67</b>	3.38	4,00
LÆREPLANEN	-	<b>3,34</b>	-	<b>3,33</b>	-	3,45

Ved å ta disse gjennomsnittsskårene i betraktning endrer bildet seg noe. Forskjellen mellom sumskårene når det gjelder forventninger på den ene siden og erfaringer på den andre siden er størst i forhold til kompetansetiltakene og evalueringstiltakene og minst i forhold til læreverkene. Dette bekrefter beskrivelsen av hvordan læreverkene skiller seg noe fra implementeringsutvalgene i henvisningshorisont. Mens kompetanseutvalget er noe mer programmatisk orientert, og således også mer orientert mot å kondensere beslutningsgrunnlaget i forhold til spørsmål omkring orden, er lærebokutvalget noe mer orientert mot de skolepraktiske diskurser, spesielt i forhold til rekkefølgedimensjoner. I forhold til læreverkene er det således både forventet og erfart at de først og fremst skal være til nytte og ha betydning i forhold til beslutninger om rekkefølge, det vil si i henhold til lærerens planlegging av undervisningens oppbygning og metodiske representasjon. Lærerne svarer at læreverket har ledet til størst endring på forhold som berører undervisningens rekkefølge, det vil si den samme dimensjonen som lærebokutvalget forventet at de største endringene skulle skje i forhold til. Alt i alt tyder dette på at forventningene omkring læreverkets betydning for lærernes arbeid er mer i tråd med lærernes egne erfaringer, sammenliknet med implementeringstiltakene, hvor forventningene samlet sett skiller seg mer fra lærernes erfaringer omkring tiltakenes betydning for deres beslutninger.

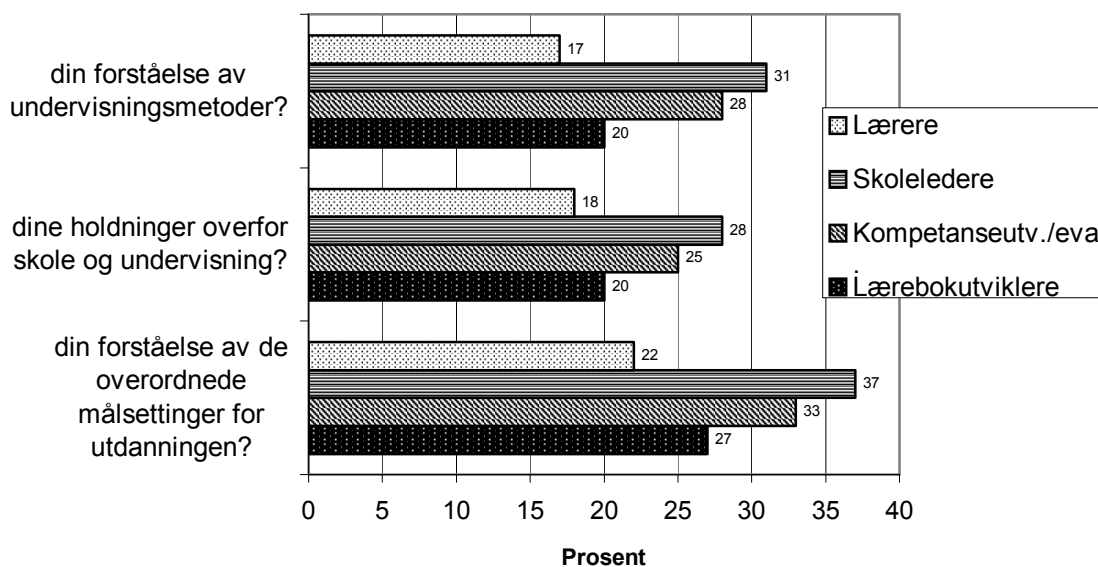
Mens lærerne svarer at de største endringene som følge av evalueringsarbeidet har skjedd på områder som omhandler undervisningens orden og rekkefølge, så svarer evalueringsutvalget at de forventer at den største endringen vil knytte seg til områder som omhandler undervisningens utvalg. Forskjellen mellom forventninger til og erfaringer om endringer er slik størst når det gjelder områder knyttet opp i mot utvalg eller sosiale beslutninger, og dette gjelder både kompetanseutvalget og evalueringsutvalget. Utvalgsforhold, det vil si sosiale forventninger, er i følge resultatene den meningsdimensjonen det er vanskeligst å koordinere gjennom beslutningspremiss og -program. Selv om de overordnede refleksjoner og planlegging av hvordan disse kan organiseres og presenteres, er det vanskelig å forutsi hvordan dette vil forstås, og hvordan en best kan skape en tilkoblingsmulig kommunikasjon. Dette er i tråd med de teoretiske beskrivelsene av hvordan kommunikasjonen først kan avgjøres i kommunikasjonens gang.

### **10.6 Ulike gruppers endringsopplevelser knyttet til læreplanen**

Som beskrevet teoretisk, og bekreftet empirisk, vil L97 ha ulik betydning, og rekonstrueres på forskjellig vis for dem som er involvert i reformarbeidet, avhengig av respondentens primære rolle og oppgave. Læreplanen får som kjent ikke bare betydning for lærernes undervisningspraksis gjennom lærernes bruk, forståelse og rekonstruksjon av læreplanen. Læreplanen gis også indirekte betydning gjennom kommunikasjonskanalene, ut i fra hvordan læreplanen rekonstrueres og innpasses i disse kanalenes egne behov, som igjen rekonstrueres i læreres praksis. I kapittel 8 ble det beskrevet hvordan L97 har spilt en viktig rolle på en rekke områder, både i utformingen av lærebøker, kompetanseutvikling og evalueringsarbeid. Resultatene blant lærerutvalget viser imidlertid at selv om både læreplanen og kommunikasjonskanalene spiller en viktig rolle for deres undervisningsarbeid, og har vært til stor nytte på en rekke områder av deres arbeid, så opplever lærernes samtidig at de endringene som kommer i kjølevannet av program og kanaler har vært svært begrenset.

Det neste spørsmålet omhandler hvorvidt resultatene kan gjenspeile en liknende tendens i implementerings- og lærebokutvalgene. Mener også de, til tross for at L97 har vært et viktig referansepunkt og slik spilt en viktig rolle i deres arbeid, at læreplanen ikke har ledet til særlige endringer i deres holdninger overfor skole og undervisning, deres forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen og deres forståelse av undervisningsmetoder?

**Prosent lærere, skoleledere, implementerere og lærebokutviklere som mener at L97 i svært høy grad eller i høy grad har endret...**



*Figur 10.6. Prosent av lærergruppen, skoleledergruppen, lærebokutvalget og implementeringsutvalget som svarer at L97 i svært høy grad eller i høy grad har endret deres holdninger til skole og undervisning og deres forståelse av målsettinger for utdanning og undervisningsmetoder.*

Figur 10.6 illustrerer hvor mange prosent av de ulike utvalgene som mener at deres ordensmessige henvisningshorisonter har endret seg i svært høy eller i høy grad som følge av L97. Det er forventbart at spesielt implementeringsutvalget vil vektlegge en slik endring med tanke på at de har hatt de høyeste forventninger til tiltakenes nytte og endring i henhold til nettopp ordensdimensjonen. Hver søyle representerer prosentverdien til hvert av utvalgene. Selv om det er enkelte markante forskjeller mellom gruppene i opplevelse av endring, viser resultatene at det også i disse gruppene bare er en nokså lav andel som mener at læreplanen har ledet til endringer i deres ordensmessige henvisningshorisont.

Kapittel 7 viste at læreplanen har vært det viktigste bakgrunnsdokumentet og hjelpemidlet i utformingen av kommunikasjonskanalene, og at alle utvalgene mener at L97 er svært godt ivaretatt i utformingen av kommunikasjonskanalene. At læreplanen likevel ikke oppleves som å ha endret flere av respondentenes ordensmessige henvisningshorisont, heller ikke innen implementeringsutvalget, bekrefter hvordan ikke bare undervisningspraksis, men også de programmatisk formidlingsdiskursene rekonstruerer læreplanen i henhold til egne referanser og behov. Dette bekrefter at læreplanen ikke forandrer diskursenes selvbeskrivelser.

Læreplanen rekonstrueres og innpasses i stedet innen formidlingsdiskursenes selvbeskrivelser, og endringene i selvbeskrivelsene vil ikke være av høyere grad enn det som kan aktualiseres innenfor disse selvbeskrivelsenes rammer eller mulighetshorisont.

Figuren tyder på at *skoleledere* spesielt, men også implementeringsutvalget, skiller seg fra lærebokutvalget og lærerutvalget i opplevelsen av endringer i forhold til forståelse av undervisningsmetoder, holdninger overfor skole og undervisning og forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen. Dette bekrefter hvordan implementeringsutvalget er mer orientert mot et sentralt reformprogram og formidlingen av de overordnede målsettingene som kan rekonstrueres ut i fra dette programmet, sammenliknet med lærebokutvalget, som er mer orientert mot de skolepraktiske diskursers behov for progresjonsmessige operasjoniseringer av dette programmet. Skolelederne skiller seg tydelig fra lærernes orienteringer gjennom fokus på formidling av reformprogrammet og ledelse av skolens pedagogiske arbeid i tråd med dette programmet.

L97 har hatt den største betydningen for *forståelse av de overordnede målsettinger for utdanning* i alle utvalgene. Dette beskriver hvordan L97, til tross for at den er omfattende og detaljert, med intensjoner om sterk nasjonal og enhetlig styring, først og fremst fikserer kontingens og stabiliserer beslutningsbehovet i henhold til de overordnede målsettinger, som altså kan beskrives som en ramme hvor organisasjonen kan speile sine beslutninger i.

### **Ulike lærergruppers endringsopplevelser knyttet til læreplanen**

Lærebokutvalget er en gruppe hvor den største andelen har lang undervisningserfaring fra grunnskolen. Mer enn halvparten av respondentene svarer at de har mer enn 20 års undervisningserfaring fra grunnskolen, 20 prosent svarer at de har vært i grunnskolen i mellom 10 og 20 år, 19 prosent har vært i skolen i 1-10 år, og bare 10 prosent har ikke undervist i grunnskolen. Godt over halvparten av respondentene i dette utvalget svarer dessuten at de har arbeidet som lærer samtidig som de har utarbeidet lærebøker i forbindelse med reform 97, og 71 prosent svarer at de i tillegg har vært engasjert i arbeid med implementeringen av L97 på en barne- eller ungdomsskole. Det er med andre ord en stor del av denne gruppen som har nær tilknytning til skolen, ikke bare på bakgrunn av tidligere undervisningserfaring fra grunnskolen, men også ved at de har arbeidet som lærer ved siden av lærebokarbeidet i tilknytning til reform 97, og ved at de har drevet implementeringsarbeid.

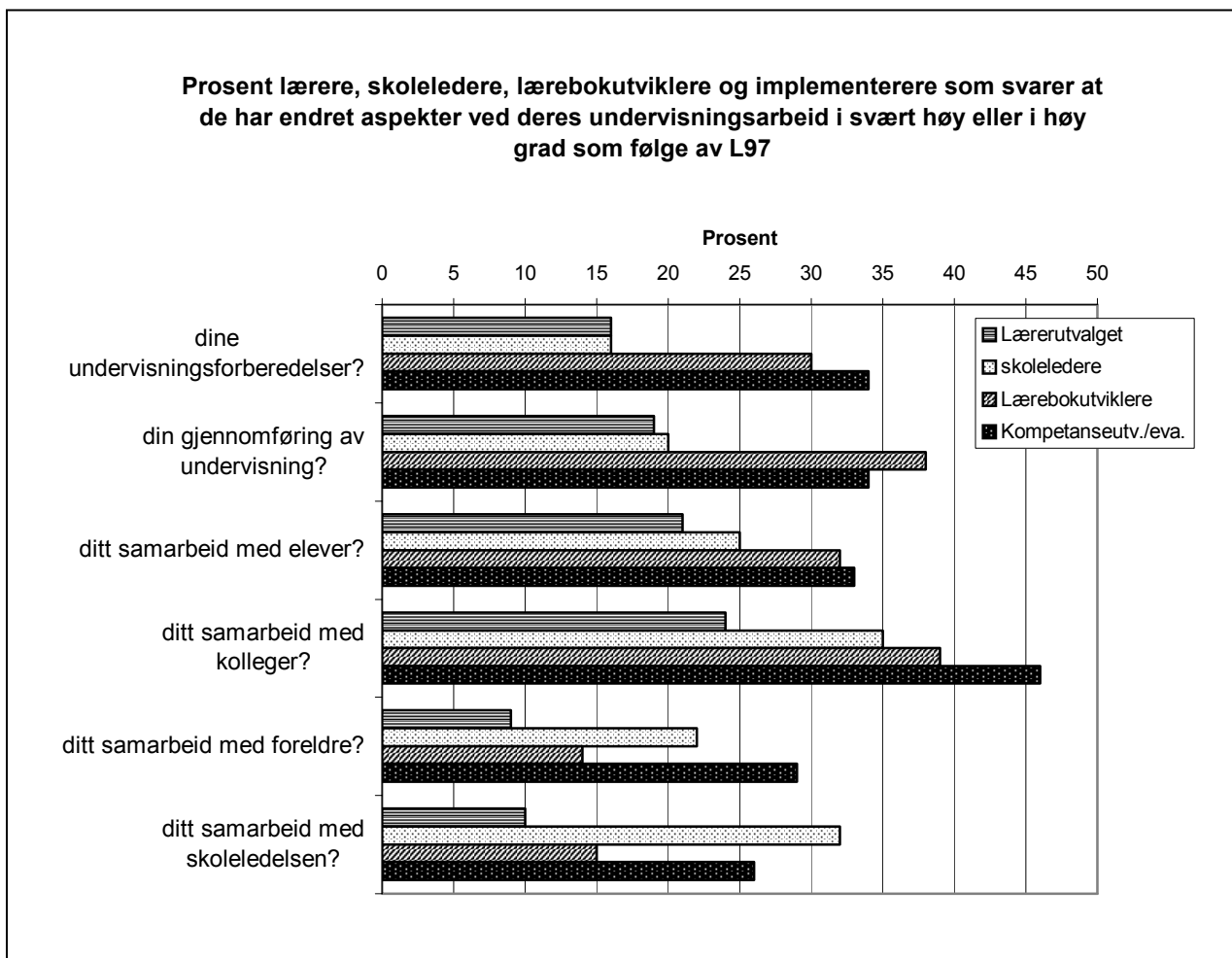
I evaluerings- og kompetanseutvalget svarer 44 prosent at de har mer enn 20 års undervisningserfaring fra grunnskolen. 32 prosent har mellom 10 og 20 års undervisningserfaring fra grunnskolen, 19 prosent mellom 1 og 10 år, og bare 4 prosent har ingen undervisningserfaring fra grunnskolen. 21 prosent svarer at deres funksjon i implementeringen blant annet var å være lærer, altså en betydelig lavere andel enn i lærebokutvalget, men 59 prosent svarer at de har vært engasjert ved en barne- eller ungdomsskole i arbeidet med implementering av L97. Denne gruppen er med andre ord også nært tilknyttet skolepraksis, selv om en lavere andel enn i lærebokutvalget har arbeidet som lærere under reform 97.

Med tanke på at en stor andel i alle utvalgene har arbeidet som lærere etter at L97 ble innført, er det interessant å sammenlikne hvorvidt de av respondentene i implementerings- og lærebokutvalget, som *i tillegg* til implementerings- og lærebokarbeidet har arbeidet som lærere, skiller seg fra andre lærere, som ikke har vært engasjert i implementerings- eller lærebokarbeid. Tidligere resultater, som viser forskjeller mellom ulike lærergrupper og ulike grupper i implementerings- og lærebokutvalgene, hvor blant annet lang undervisningserfaring gir erfaring i å holde de ulike diskurser tett, gir grunn til å forvente at både det forhold at denne gruppen har lang undervisningserfaring, og det forhold at erfaring fra implementeringsarbeid gir en mer reformprogrammatisk orientering, vil ha betydning for disse gruppenes opplevelse av endringer i undervisningspraksis. Samtidig vil erfaring fra flere diskurser i skoleorganisasjonen, både fra de skolepraktiske og de programmatisk orienterte, gi erfaring og trening i å holde diskursene tett. Både fordi de har inngående kjennskap til de områder de har jobbet med i forhold til implementeringsarbeid, og fordi denne kjenneskapen vil kunne gjøre det lettere å se muligheter for hvordan de programmatisk diskurser kan tilpasses de skolepraktiske diskurser, er det sannsynlig at denne lærergruppen i større grad vil se tilkoblingsmuligheter mellom endringer i deres praksis og reformprogrammet.

Evaluerings-, kompetanse- og lærebokutvalget ble stilt følgende spørsmål (se vedlegg, spørreskjema til personer som har deltatt i utvikling av lærebøker, spørsmål 41; spørreskjema til personer som har deltatt i arbeid med kompetansekurs, informasjonsformidling og evaluering i forbindelse med innføring av L97, spørsmål 43):

- Dersom du har arbeidet som lærer etter innføringen av L97; i hvilken grad har L97 endret...

På bakgrunn av dette spørsmålet skulle den delen av utvalgene som har arbeidet som lærere etter innføringen av L97 vurdere hvorvidt L97 har ledet til endringer i deres undervisningsarbeid. Vurderingen gjøres ut i fra en femdelt skala fra i svært høy grad til i svært lav grad.



*Figur 10.7. Prosent av lærerutvalget (N=670), skoleledergruppen (N=69), lærebokutvalget (N=144) og implementeringsutvalget (kompetanse- og evalueringsutvalget sett under ett) (N=135) som svarer at L97 i svært høy eller i høy grad har endret ulike aspekter ved deres undervisningsarbeid.*

I figur 10.7 fremkommer det som forventet, at de av lærerne som ved siden av undervisningsarbeidet også har drevet med lærebok- eller implementeringsarbeid, i langt større grad svarer at L97 har ledet til endringer i deres undervisningsarbeid, sammenliknet med lærerutvalget som representerer et normalfordelt lærerutvalg. Forskjellen er størst når det gjelder endringer i samarbeidet med kolleger.



Når det gjelder oppfatninger om endring i *undervisningsforberedelsene, gjennomføring av undervisning og samarbeid med kolleger*, er gjennomsnittsskåren i gruppenes svar signifikant forskjellig ( $\alpha < 5\%$ ) både mellom

- lærerutvalget (-) og lærebokutvalget (+), (- betyr mindre endret enn den andre gruppen, mens + betyr mer endret enn den andre gruppen)
- lærerutvalget (-) og implementeringsutvalget (+) og
- skoleledergruppen (-) og implementeringsutvalget (+)

Når det gjelder gruppenes gjennomsnittsskåre for vurdering av endringer i *samarbeidet med foreldre*, er forskjellene signifikant ( $\alpha < 5\%$ ) mellom

- lærergruppen (-) og de tre andre gruppene (+) og
- lærebokutvalget (-) og implementeringsutvalget (+)

Forskjellen i endringer i *samarbeidet med elever* er signifikant ( $\alpha < 5\%$ ) mellom

- lærerutvalget (-) og skolelederutvalget (+) og
- lærerutvalget (-) og implementeringsutvalget (+)

Forskjellen i endringer i *samarbeidet med skoleledelsen* er signifikant ( $\alpha < 5\%$ ) mellom

- lærerutvalget (-) og skoleledergruppen (+),
- lærerutvalget (-) og implementeringsutvalget (+) og
- lærebokutvalget (-) og implementeringsutvalget (+)

Alt i alt tyder resultatene på at lærere som enten har arbeidet med implementering eller lærebokutvikling, i langt større grad er orientert mot endringer i undervisningsarbeidet sammenliknet med normalutvalget av lærere. Det å arbeide som skoleleder ser også ut til å ha en positiv effekt på endringsorienteringen. Lærere i lærebokutvalget har også langt høyere verdier enn lærerutvalget på alle områdene. De som har arbeidet som konsulenter innen lærebokarbeid svarer i snitt at det har endret sitt undervisningsarbeid i høyere grad enn lærebokforfatterne og redaktørene. Forskjellen mellom lærerutvalget og lærebokkonsulentene er spesielt stort når det gjelder endringer i undervisningsforberedelser og gjennomføringen av undervisningen. Forfattere og redaktører skiller seg imidlertid mer fra lærerne enn konsulentene når det gjelder endringer i samarbeidet med kolleger.

Figur 10.6 viste at skoleledergruppen representerer den største gruppeandelen som mener at de har endret sin forståelse av undervisningsmetoder, holdninger overfor skole og undervisning og forståelse av overordnede målsettinger for utdanningen som følge av L97. Ved dette spørsmålet svarte de ut i fra deres spesifikke arbeid. Det vil si at lærere og skoleledere svarte ut i fra undervisningsarbeid, implementeringsutvalget ut i fra implementeringsarbeidet, mens lærebokutvalget svarte ut i fra lærebokarbeidet.

Figur 10.7 viser imidlertid at det ikke er skolelederne, men de som har arbeidet med implementeringsarbeid i forbindelse med L97, som i høyest grad svarer at de har endret sin undervisning, sine undervisningsforberedelser og samarbeid med lærerkolleger, elever og foreldre som følge av læreplanen. Det er ikke bare forventningene omkring endringer som følge av implementeringstiltakene som er større enn lærernes erfaringer, de som har arbeidet med implementering, samt skoleledelse, har i langt høyere grad enn lærerne opplevd endringer i deres undervisningsarbeid som følge av L97.

Forskjeller i de implementerings- og lærebokansvarliges forventninger til endringer og læreres opplevelse av endring, kan forklares som forskjeller mellom kjernen i deres ulike diskurser på bakgrunn av utvalgenes ulike oppgaver og funksjoner. Mens de programmatisk formidlingsdiskursene er orientert mot det sentrale reformprogrammet og disse diskursenes egenbehov, er de skolepraktiske diskurser orientert mot praktisk-pedagogiske problemstillinger og utviklingen av skolevisdommen, og disse diskursenes egenbehov. Også lærerne som deltar i implementeringsarbeid vil i undervisningsarbeidet være orientert mot undervisningskommunikasjonens gang. Reformprogrammet vil da ikke aktualiseres som en programmatisk diskurs, men ut i fra hvordan dette kan rekonstrueres innen undervisningskommunikasjonens gang.

At gruppen som har arbeidet med utforming og organisering av kommunikasjonskanaler likevel knytter større endringstro til læreplanens betydning for deres arbeid, kan beskrives på samme måte som at lang undervisningserfaring gir erfaring og trening i å holde diskurser tett. Deltakelse i programmatisk formidlingsarbeid vil også gi trening og erfaring i å se muligheter for å koble læreplanen til de skolepraktiske diskurser. Mange av kommunikasjonskanalens oppgaver og funksjoner går nettopp på å operasjonalisere læreplanen for skolepraksis ved å vise ulike tilkoblingsmuligheter som lærere på nytt kan rekonstruere innenfor sine praktiske diskurser. Denne erfaringen i å se tilkoblingsmuligheter vil komme dem til gode i deres

skolepraktiske diskurser, slik at læreplanen lettere kan tilpasses og rekonstrueres i henhold til denne praksis, og dermed samtidig tilskrives som årsak til endringer i deres praksis.

Samtidig viser resultatene at en sterkere *involvering* i selve reformarbeidet, gjennom kommunikativ deltakelse i og ansvar for implementeringsaktiviteter, som utforming og organisering av kompetansekurs og evaluering, har langt større betydning for opplevelsen av endring i undervisningsarbeidet, enn hva vanlig deltakelse i evalueringsaktiviteter eller kompetanseutvikling har. Dette aktualiserer muligheten for at en annen organisering av formidlingsarbeidet ved læreplanreformer også kan gi andre muligheter for reformprogrammatisk orientering i skolepraksis. Det sentrale vil da være å engasjere, involvere og ansvarliggjøre lærere kommunikativt i ulike deler av reformarbeidet. Resultatene tyder således på at det endringspotensial som ligger i kommunikasjonskanaler som beslutningspremiss ikke utnyttes, nettopp ved at lærerne ikke trekkes aktivt og ansvarlig inn i *beslutninger om kommunikasjonskanalene som beslutningspremiss*.

Forskjellen mellom lærebokutvalgets opplevelser av endringer sammenliknet med det normalfordelte lærerutvalgets opplevelse av endringer, er langt mindre enn hva forskjellen mellom implementeringsutvalget og det normalfordelte lærerutvalget er. Dette er i tråd med resten av resultatene. Lærebøkene skiller seg fra andre implementeringstiltak på en rekke måter, både ved å orientere seg mer mot de skolepraktiske diskurser enn implementeringsutvalget, som er mer orientert mot reformprogrammet, og ved samtidig å være mindre endringsorientert. Dette kan det konkluderes med både på bakgrunn av lærernes erfaringer om endringer i deres arbeid som følge av lærebøkene og på bakgrunn av de forventninger lærebokutvalget knytter til bøkens endring av undervisningspraksis. De skolepraktiske diskurser preges av en stabilitet som hovedsakelig kan sies å endres i en kontinuerlig kommunikasjonsprosess, i henhold til egendiskursens interne selvreferensielle rammer. For å opprettholde seg selv som gyldig beslutningsprogram for de skolepraktiske beslutninger, må lærebøkene dermed være preget av den samme stabilitet som skolepraksis. Tidligere resultater i dette kapitlet beskrev hvordan de skolepraktiske diskursers henvendelse til lærebøkene, som en operasjonalisert praktisk-pedagogisk selvreferanse i forhold til skoleorganisasjonens beslutningsprogram, resulterer i en stabiliserende sirkelgang. *Lærebøkene, ved å rekonstrueres som de pedagogiske praksisers operasjonaliserte selvreferanse i henvisningen til skoleorganisasjonens beslutningsprogram, læreplanen, bidrar*

*til å forsterke de skolepraktiske diskursers stabilitet innenfor en legitim reformprogrammatisk ramme.*

Resultatene viser at *læreplanen er en viktigere endringsdannende faktor på andre områder av reformarbeidet enn i undervisningsarbeidet.* Dette er i tråd med avhandlingens teser og teori. Kjernen i de programmatisk formidlingsdiskursene knytter seg langt tettere opp i mot reformprogrammet enn hva de skolepraktiske diskurser gjør. *Læreplanen ser først og fremst ut til å ha en indirekte betydning for endringer i lærernes arbeid gjennom dens betydning for organisering av kompetanseutvikling og evaluering,* som igjen har større betydning enn læreplanen for endringer i lærernes undervisningsarbeid. Læreplanen rekonstrueres med andre ord i utformingen og organiseringen av kommunikasjonskanalene, der fokus er å finne mulige tilkoblingsmuligheter mellom reformprogrammet og de skolepraktiske diskurser. Lærernes henvendelse til disse kommunikasjonskanalene bidrar til at enkelte av disse tilkoblingsmulighetene rekonstrueres og aktualiseres på ny i deres skolepraktiske diskurser.

*Lærebøkene ser derimot ut til å virke stabiliserende på undervisningen,* både i form av at de ikke i like stor grad som implementeringstiltakene er utviklet med tanke på å skape endringer i lærernes arbeid, og i form av at lærerne ikke anser dem som like betydningsfulle som implementeringstiltakene når det gjelder å bidra til å skape endringer i deres arbeid. Når resultatene samlet sett tyder på at lærebøkene samtidig er et av de aller viktigste hjelpemidlene i lærernes arbeid, kanskje det aller viktigste, innebærer dette at lærebøkene virker stabiliserende på en slik måte at de endringer som potensielt kunne skapes gjennom andre implementeringstiltak, ikke får gjennomslag i de skolepraktiske diskursers progresjonsmessige beslutninger, hvor lærebokens operasjonaliseringer utfyller store deler av beslutningsgrunnlaget.

## **10.7 Oppsummering**

### Forventninger til kommunikasjonskanalenes endringer av skolepraksis

- De som har deltatt i utforming og organisering av kommunikasjonskanalene uttrykker kun *begrensede forventninger til endringer i skolepraksis som følge av kommunikasjonskanalene.* De hadde til sammenlikning langt *høyere forventninger til tiltakenes nytte* for skolepraksis. På de endringsområdene hvor det er størst optimisme å spore, er det fortsatt bare så vidt i overkant av halvparten av respondentene som svarer at de i svært høy grad eller i høy grad forventer at tiltaket vil lede til endringer.

Dette beskriver hvordan de ansvarlige for kommunikasjonskanalene anser skolens praksis som stabil og endringsmulig først og fremst på områder som læreres forståelse av de overordnede mål og lærerkollegiets samarbeid seg i mellom og med skolens ledelse.

- De høyeste forventningene til endringer knytter seg til evalueringsarbeidet, spesielt i forhold til samarbeid med kolleger, skoleledelse og elever, forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen og holdninger overfor skole og undervisning. Dette kan ha sammenheng med at den skolebaserte vinklingen på evalueringsarbeidet, som i stor grad trekker den enkelte lærer inn i implementeringsarbeidet gjennom de skolebaserte evalueringsformer, gir lærerne mulighet til å aktualisere og bli kjent med reformens innhold, i samarbeid med andre lærere. De laveste forventningene om endring knytter seg til lærebokarbeidet.
- Forskjellen mellom lærebokens tettere kobling til de skolepraktiske diskurser og implementeringstiltakenes tettere kobling til et reformprogram og formidlingen av dette, bekreftes også av resultatene i dette kapitlet. Som i tidligere kapitler, og som antatt teoretisk, så henviser hvert nivå til sine egendiskurser og det som er kjernen i disse diskursene. Det som er nytt av endringsresultatene, sammenliknet med for eksempel nytteresultatene, er at inntrykket av distansen og grensen mellom diskursene vektlegges og forsterkes gjennom kommunikasjonskanalenes lave forventninger om å kunne endre de skolepraktiske diskurser, og da spesielt i forhold til det som utgjør nettopp kjernen i disse skolepraktiske diskurser, nemlig undervisningen og forventninger til den enkelte elevs forståelse, muligheter og dannelses.
- Resultatenes beskrivelser av grensene mellom nivåene forsterkes ytterligere ved at lærebøkene, som er de av kommunikasjonskanalene som utformes tettest i tilknytning til de skolepraktiske diskurser, også er de som forventes å lede til minst endring i de skolepraktiske diskurser. Selv om lærebøkene oppfattes som hele skoleorganisasjonens pedagogiske selvreferanse, som både intenderer mot og oppfattes som et praktisk-pedagogisk operasjonalisert hjelpemiddel, utformet som en rekonstruksjon av de progresjonsmessige problemstillinger i de skolepraktiske diskurser, så forventes de altså ikke å kunne endre undervisningens diskurser. Det er derfor en delt oppfatning i hele organisasjonen at undervisningens gang ikke kan bestemmes utenifra. Det vil ikke være mulig å forutsi eller rekonstruere hvordan en saklig henvisningshorisont vil rekonstrueres sosialt i fremtiden, den vil først avgjøres og konstrueres i og av undervisningens gang.

- Dette fører til en stabiliserende sirkelgang i de skolepraktiske diskursers beslutningsgrunnlag. Skoleorganisasjonens nivåer og ulike diskurser er altså lukkede og internt selvrefererende, også i henhold til henvisninger til hverandre (fremmedreferanse), slik at deres mulighet for å påvirke hverandre er begrenset til hvordan de enkelte diskurser selv lar seg påvirke ut i fra sine interne selvrefererende henvisningshorisonter. For å være tilkoblingsmulig som fremmedreferende henvisning for en annen diskurs, som lærebøkene vil være i forhold til de skolepraktiske diskurser, må læreboken være rekonstruerbar innenfor de skolepraktiske diskursers interne grenser. Når de skolepraktiske diskurser er preget av en stabilitet som endres kun i form av en kontinuerlig utvikling i henhold til egendiskursens interne selvreferensielle rammer, så betyr det at dersom lærebøkene skal kunne rekonstrueres som premiss innen de skolepraktiske diskurser, så må de være preget av den samme stabilitet. Som beslutningspremiss for de skolepraktiske diskurser vil lærebøkene derav kunne bidra til å forsterke de skolepraktiske diskursers stabilitet. Den stabiliserende sirkelgangen innebærer slik at tradisjoner i skolepraktiske diskurser og læreboktradisjoner gripes og forsterkes av hverandres tradisjoner og stabilitet i henvisnings- og beslutningsgrunnlag.

#### Endringsopplevelser knyttet til læreplan og kommunikasjonskanaler

- Resultatene viser at bare *en liten andel av lærerne svarer at de har endret sitt arbeid*. Den største prosentandel svarer at *evalueringsarbeidet* har ledet til endringer i deres arbeid. En litt lavere prosentandel svarer at *L97* har ledet til endringer. Resultatene tyder på at det er i samarbeidet med kollegaer, i de kollegiale diskurser, at reformforståelsen først og fremst utvikler seg. Her rekonstrueres og aktualiseres reformen på måter som gjør at lærerne ser tilkoblingsmuligheter til de skolepraktiske diskurser.
- Resultatene bekrefter de teoretiske beskrivelsene av hvordan de skolepraktiske diskurser preges av en stabilitet som hovedsakelig endres i form av en kontinuerlig utvikling i henhold til egendiskursenes interne selvreferensielle rammer. Noe av forklaringen bak lærebøkens suksess i skolepraksis som beslutningspremiss for de programmatisk beslutninger, er gjerne at de gjennom stabilitet og tradisjon i utforming og oppbygning gjør det mulig for en stabil skolepraksis å anvende lærebøkens operasjonaliserte beslutningsgrunnlag som grunnlag for egne diskursers selvbeskrivelse og rekonstruksjon av egne prosesser. For å opprettholde seg selv som

gyldig beslutningsprogram for de skolepraktiske beslutninger, må lærebøkene dermed være preget av den samme stabilitet som preger skolepraksis. De skolepraktiske diskursers henvendelse til lærebøkene, som en operasjonalisert praktisk-pedagogisk selvreferanse i forhold til skoleorganisasjonens beslutningsprogram, resulterer slik i en stabiliserende sirkelgang. Ved at lærebøkene rekonstrueres som de pedagogiske praksisers operasjonaliserte selvreferanse, i henvisningen til skoleorganisasjonens beslutningsprogram (læreplanen), så forsterkes de skolepraktiske diskursers stabilitet innenfor en legitim reformprogrammatisk ramme.

- Læreplanen ser ut til å ha virket endrende på lærernes arbeid over tid. Gjennom kommunikativ rekonstruksjon av læreplanens program har lærerne funnet tilkoblingsmuligheter til deres pågående diskurser. Dette er tilkoblingsmuligheter som gir grunnlag for selvbeskrivelser og legitimering av egne beslutninger, men med henvisning til læreplanen som program. Ved at kommunikasjonskanalene i tillegg belyser nye aspekter og tilkoblingsmuligheter ved læreplanen, slik som resultatene viser at spesielt evalueringstiltakene har gjort, blir læreplanen tilskrevet mer endring etter at den har virket en tid, og etter at kommunikasjonskanalene har bidratt til å engasjere lærerne i reformprogrammet.
- Resultatene beskriver slik at det ikke kan forventes noen umiddelbar virkning eller betydning av en læreplanreform. Den må gis mulighet til å virke over tid. Dette er i tråd med de teoretiske beskrivelsene av læreplanen som et koordinerende beslutningsprogram for skoleorganisasjonens beslutninger. Læreplanen avgrensar meningsdimensjonenes aktualiseringshorisonter, som et differensminimaliserende program. Hvert nivå vil måtte rekonstruere læreplanen innen en horisont av det som innen den enkelte diskurs kan aktualiseres som tilslutningsdyktig kommunikasjon. De ulike nivåer og diskurser forholder seg slik til sin egen selvproduksjon, og deres interne rekonstruksjoner av beslutningsgrunnlaget. Undervisningens orden kan for eksempel ikke avgjøres utenfor undervisningskommunikasjonens gang, verken av læreplanen, læreboken, eleven eller læreren. Undervisningens orden vil i stedet være gjenstand for kontinuerlige rekonstruksjoner som koordineres ut i fra tidsmessige og sosiale, doble henvisningsstrukturer (se figur 4.5 i kapittel 4). Læreplanens distinksjoner og tematisering må slik håndteres innenfor systemets egne prosesser. Så lenge disse prosesser endres som en kontinuerlig, rekursiv rekonstruksjon av undervisningens emergente orden, vil også de endringer som kan tilskrives læreplanen, ved at nye aktualiseringer kan beskrives og legitimeres ut i fra læreplanens

beskrivelser av skoleorganisasjonen, først vise seg over tid i diskursenes selvbeskrivelser.

- Beskrivelsene av læreplanens rolle og betydning som program kan ikke forventes som en endringsdannende og styrende faktor av skoleorganisasjonens ulike diskurser. Læreplanen kan i stedet fremstilles som en beskrivelse av de prosesser som allerede er i gang i skoleorganisasjonen. Ved å definere de beslutninger som skal treffes videre i skolen, for eksempel ved å definere de ønskede resultater av beslutningene, så bidrar læreplanen til å skape en synlig beslutningshistorie. Læreplanen utvikler slik en form som fungerer som en slags hukommelse for skolens beslutninger. På denne måten kan skolen utvikle sin egen kultur, en kultur som hele organisasjonen skal kunne kjenne seg igjen i og tilskrive sine beslutninger til. På denne måten vil læreplanen redusere usikkerhet omkring de beslutninger som skal tas i skolen. Det er tydelig at L97 har utviklet en kultur som skolepraksis har funnet tilkoblingsdyktig deres diskurser, jamfør kapittel 9. Læreplanen plasserer enkeltbeslutningene i forhold til hverandre, i en progresjonsmessig kjede, som koordinerer saklige og sosiale forventninger. Dette bekreftes også gjennom resultatene ved at læreplanen først og fremst anses som et hjelpemiddel i forhold til rekkefølgedimensjoner (kapittel 9).

#### Forskjeller i forventede og erfarte endringer

- Personer som har utarbeidet lærebøker, kompetanse- og evalueringstiltak er gjennomgående langt mer optimistiske i sine forventninger til endringer sammenliknet med lærernes opplevelser av endringer som følge av kommunikasjonskanalene i deres arbeid. Teoretisk bekrefter resultatene nivåforskjellene i skoleorganisasjonens diskurser, og hvordan de henviser til deres egne rammer og behov. Utformingen av kommunikasjonskanalene er orientert mot det som er kjernen i deres diskurs, det vil si formidling av et sentralt reformprogram. De er derfor mer programmatisk orientert i sine henvisningsstrukturer. Deres referanser til skolepraksis gjøres ut i fra disse programmatiske henvisningsstrukturer. Det er derfor naturlig at de er orientert mot tiltakenes formidling av reformprogrammet og de påfølgende endringer. Lærerne er derimot orientert mot de skolepraktiske diskursers interne henvisningsstrukturer, der undervisningens orden først vil avgjøres innenfor undervisningskommunikasjonens egne grenser. Ut i fra de skolepraktiske diskursers referanse til sine egendiskursers behov, vil reformprogrammet først kunne finnes nyttig og tilkoblingsdyktig når det kan tilpasses og innpasses i de praktisk-pedagogiske egendiskursers behov. Dette



beskriver hvordan læreplanen og kommunikasjonskanalene kan oppleves som nyttig uten at de leder til de store endringer i skolepraksis, ikke større enn at de kan inngå som en kontinuerlig utvikling over tid.

- Læreplanen har i langt høyere grad endret skoleledernes og implementeringsutvalgenes holdninger overfor skole og undervisning, forståelse av undervisningsmetoder og overordnede målsettinger, sammenliknet med både lærebokutvalget og ikke minst lærerutvalget. Resultatene beskriver med dette at *læreplanen er en viktigere endringsdannende faktor på andre områder av reformarbeidet enn i undervisningsarbeidet*. Dette er i tråd med avhandlingens teser og teori. Kjernen i de programmatisk formidlingsdiskursene knytter seg langt tettere inn mot reformprogrammet enn hva de skolepraktiske diskurser gjør. *Læreplanen ser først og fremst ut til å ha en indirekte betydning for endringer i lærernes arbeid gjennom dens betydning for organisering av kompetanseutvikling og evaluering*, som igjen har større betydning enn læreplanen for endringer i lærernes undervisningsarbeid. Læreplanen rekonstrueres i utformingen og organiseringen av kommunikasjonskanalene, der fokus er å finne mulige tilkoblingsmuligheter mellom reformprogrammet og de skolepraktiske diskurser. Lærernes henvendelse til disse kommunikasjonskanalene bidrar til at enkelte av disse tilkoblingsmulighetene aktualiseres på ny i deres skolepraktiske diskurser, ved at de igjen rekonstruerer disse tilkoblingsmulighetenes henvisning til læreplanen. Lærebøkene ser imidlertid ut til å virke stabiliserende på læreres arbeid, til tross for at læreplanen er et svært viktig utgangspunkt for og referansepunkt i lærebokarbeidet.
- Lærere, som ved siden av undervisningsarbeidet også har drevet med lærebok- eller implementeringsarbeid, svarer i langt større grad at L97 har endret deres undervisningsarbeid, sammenliknet med den lærergruppen som utgjør det normalfordelte lærerutvalget. Dette kan delvis forklares med at denne gruppen lærere gjerne har svært lang undervisningserfaring, og således, i tråd med tidligere resultater, har erfaring i å holde diskursene tett. Både fordi de har inngående kjennskap til de områder de har jobbet med i forhold til implementeringsarbeid, og fordi denne kjennskapet vil kunne gjøre det lettere å se muligheter for hvordan de programmatisk diskurser kan tilpasses de skolepraktiske diskurser, er det sannsynlig at denne lærergruppen i større grad vil se tilkoblingsmuligheter mellom endringer i deres praksis og reformprogrammet. Forskjellen mellom disse ulike lærergruppene vil imidlertid ikke kunne forklares på samme måte som for forskjellene mellom

forventninger og erfaringer til endringer. Her er det snakk om nivåforskjeller og ulike selvrefererende henvisningsstrukturer. Denne nivåskilnaden kan ikke forklare forskjeller mellom lærere. Selv om lærerne har deltatt i implementeringsarbeid, vil de i undervisningsarbeidet være orientert mot undervisningskommunikasjonens gang. Reformprogrammet vil da ikke aktualiseres først og fremst som en programmatisk diskurs, men ut i fra hvordan programmet kan rekonstrueres innen undervisningskommunikasjonens gang. At gruppen som har arbeidet med utforming og organisering av kommunikasjonskanaler likevel knytter større endringstro til læreplanens betydning for deres arbeid, kan derfor beskrives på samme måte som at lang undervisningserfaring gir erfaring og trening i å holde diskurser tett. Deltakelse i programmatisk formidlingsarbeid gir trening og erfaring i å se muligheter for å koble læreplanen til de skolepraktiske diskurser. Mange av kommunikasjonskanalenes oppgaver og funksjoner går nettopp på å operasjonalisere læreplanen for skolepraksis, ved å vise ulike tilkoblingsmuligheter som lærere på nytt kan rekonstruere innenfor sine praktiske diskursers horisonter. Denne erfaringen i å se tilkoblingsmuligheter, vil komme lærerne til gode i deres skolepraktiske diskurser, slik at de lettere kan tilpasse og rekonstruere læreplanen i henhold til deres praksis, samtidig som de kan tilskrive endringer i deres praksis til reformprogrammet. En sterkere *involvering* i selve reformarbeidet, gjennom aktiv deltakelse i og ansvar for implementeringsaktiviteter, som utforming og organisering av kompetansekurs og evaluering, har med andre ord langt større betydning for opplevelsen av endring i undervisningsarbeidet, enn hva vanlig deltakelse i evalueringsaktiviteter eller kompetanseutvikling har. Dette aktualiserer muligheten for at en annen organisering av formidlingsarbeidet ved læreplanreformer også kan gi andre muligheter for reformprogrammatisk orientering i skolepraksis. Det sentrale vil da være å engasjere, involvere og ansvarliggjøre lærere i ulike deler av reformarbeidet. Resultatene tyder således på at det endringspotensial som ligger i kommunikasjonskanaler som beslutningspremiss ikke utnyttes, nettopp fordi lærerne ikke trekkes tilstrekkelig aktivt og ansvarlig med i *beslutningene om kommunikasjonskanalene som beslutningspremiss*.

# Kapittel 11

## Avsluttende distinksjoner

*I sansene inntrer det øyeblikkelig fred,  
tiden selv, det evig forvandlende,  
står stille idet bevissthetens spredte stråler samler seg,  
og et avbilde av det uendelige, formen, reflekteres i det forgjengelige.  
(Schiller 2001<sup>26</sup>: 108)*

### 11.1 Beslutningens og dannelsens paradoks

Forskningsresultater og -litteratur fremstiller gjerne de stadige reform- og endringsforsøk i skolen som mislykkede på grunn av at de ikke leder til de store og umiddelbare endringer. Denne avhandlingen presenteres en mulighet for å beskrive reformprosessene i et annet perspektiv, der de manglende lineære styringsresultater og umiddelbare endringer fremstilles som en nødvendig del av organisasjonens selvorganiserende dynamikk. Det sentrale for avhandlingens valg av teori var at den skulle kunne beskrive læreplanens rolle i skolens praksis med andre funksjoner enn endringsfunksjonen primært. Valget av perspektiv som ble ansett som mest hensiktsmessig for dette utgangspunktet falt på Niklas Luhmanns teori om paradoksalt observerende systemer.

Et sentralt holdepunkt for Luhmanns systemteori er et konstruktivistisk syn på systemenes iakttagelser av verden. Verden er den samme til tross for at den observeres ulikt. Teorier om samfunn eller sosiale prosesser anses som en form for sosial selvobservasjon som også observeres ulikt. Samfunnet kan ikke observeres fra utsiden, vi må alltid observere det fra innsiden, og derfor bare delvis. Vi observerer med andre ord alltid i en ramme eller en form som utskiller noe som relevant, og noe annet som irrelevant. Enhver ny observasjon, også observasjon av egne observasjoner, krever en ny form eller en ny distinksjon mellom det aktuelle og det som ikke er aktuelt. Det avgjørende for observasjonen, og hva observatøren ser, er derfor selve *formen*, det vil si hvilke distinksjoner som trekkes i observasjonen. Selve

---

<sup>26</sup> Oversatt fra tysk av Sverre Dahl. Utgitt første gang på tysk i 1795.

substansen i en observasjon vil aldri kunne kopieres i to observasjoner etter hverandre, slik at vi kan iakttå den forrige observasjonen i seg selv. Det sentrale vil derfor være å beskrive observasjonsformen og dens referansepunkter.

Formen kan beskrives som en utligning av kompleksitetsforskjeller mellom det observerende system og systemets omverden. Selve grensen, distinksjonen mellom systemet og omverdenen, settes av systemet selv, som en kompleksitetsreducerende operasjon. Siden systemet ikke kan takle omverdenens kompleksitet i en og samme operasjon, må overskuddet i omverdenskompleksitet utlignes ved å skille ut en håndterbar kompleksitetshorisont, og derpå bygge sin egen kompleksitet (se kapittel 3, for eksempel s. 73). Formen markerer således noe som aktuelt på bakgrunn av den håndterbare mulige kompleksitetshorisonten som systemet råder over. Enhver iakttakelse krever slik produksjon av redundans, og markering av observasjonsformen kan beskrives som en redundansproduserende operasjon. Formens distinksjon skiller noe ut som aktuelt på bakgrunn av en mulighetshorisont. Siden nye aktualiseringer av mulighetshorisonten introduseres på nytt i systemet på bakgrunn av tidligere aktualiseringer innen den aktuelle mulighetshorisonten, kan systemets operasjoner beskrives som en form som introduserer seg på nytt i seg selv (se kapittel 5, for eksempel s. 197).

Iakttakelsesformens funksjon er å utligne kompleksitet for å skape mening. Helt sentralt er det at denne formen kun kan aktualiseres i et øyeblikk. Vi kan for eksempel ikke holde på en tanke, på tiden, eller tenke to identiske tanker etter hverandre. Hver ny tanke krever en rekonstruksjon og ny aktualisering av formen. Formen må således gjenintroduseres på ny og på ny, på bakgrunn av systemets hukommelse (se kapittel 5, s. 198). Selv om mening som medium består av to sider, det aktuelle og det mulige, så vil observasjonsformen begrense systemet til å se kun det av det mulige som er aktualisert som mening gjennom formen: *"The distinction medium/form serves as a frame without outside, as an internal frame that includes, via reentry, its own outside"* (Luhmann 2002: 85). Dette innebærer at formens ytterside, det meningsmessig mulige i neste operasjon, kan aktualiseres ved å reprodusere mening som medium. Nye observasjoner aktualiseres slik på bakgrunn av tidligere aktualiseringer, til tross for at observasjonsformen begrenser systemet til å se kun det av det mulige som er aktualisert. Mening kan på bakgrunn av dette beskrives som en emergent orden som utvikler og forandrer seg gjennom nye grensedragninger, der noe mulig blir aktuelt og skaper mening innenfor en

reproduserbar horisont av muligheter. Slik bygger systemet sin egen emergente orden og kompleksitet (se kapittel 3, for eksempel s. 73-74).

Det som kan trekkes ut som noe av det mest essensielle ved disse teoretiske aspektene er at samfunnets institusjoner og organisasjoner ikke består av annet enn stadige operasjoner, der noe trekkes inn som aktuelt på bakgrunn av en reproduksjon av systemets form. Samfunnets sosiale systemer kan således karakteriseres som kommunikative prosesser som rekonstruerer seg selv og sin omverden gjennom sine interne distinksjoner, det vil si på bakgrunn av reproduksjon av systemets egen form, der nye aktualiseringer produserer nye meningsmessige muligheter, som igjen kan introduseres som aktuelt i neste operasjon, i gjenintroduksjonen av formen som systemets hukommelse.

Innen slike sosiale systemer, som institusjoner og organisasjoner, eksisterer det en rekke delsystemer, som internt produserer sine meningsmessige horisonter. Delsystemene er dermed ikke annet enn ulike diskurser som på bakgrunn av diskursens hukommelse, det vil si de henvisningsstrukturer som viser tilbake til egne valg og muligheter, og som på bakgrunn av denne reproduserbare horisont av muligheter kan skape mening gjennom nye grensedragninger og derpå nye aktualiseringer, som igjen leder til nye menings- og henvisningsstrukturer. Hvert delsystem, eller hver diskurs innad i organisasjonen, vil slik bygge sin egen kompleksitet på bakgrunn av sin emergente orden (se kapittel 3, for eksempel s. 74).

Organisasjoner, som for eksempel skolen, bygger sin emergente orden, sin kompleksitet, på bakgrunn av beslutninger. Enhver beslutning i enhver diskurs baserer seg således på denne diskursens distinksjoner mellom systemet selv og dens omverden (se kapittel 3, for eksempel s. 84-87). Beslutningene tas på bakgrunn av henvisningsstrukturer som viser tilbake til egne valg og muligheter, hvorpå det på bakgrunn av denne reproduserbare horisonten av beslutningsmuligheter kan skapes mening gjennom nye beslutninger, det vil si nye grensedragninger og samtidig nye aktualiseringer. Problemet er at beslutningene rammes av det paradoksale ved alle observerende systemers operasjoner. Beslutningen vil aldri kunne komme til noen endelig bestemmelse, men alltid følges av beslutningsformens ytterside, det vil si aktualiseringens nødvendige følge av meningsmediets kontingente muligheter (se kapittel 3, for eksempel s. 87-91). Beslutningen vil med andre ord aldri følges med tilslutningssikkerhet.

I forlengelse av beskrivelsen av enhver beslutnings paradoksale karakter, kan dannelsens kategoriale problemstillinger, på bakgrunn av den systemteoretiske rekonstruksjon av dannelsesbegrepet i kapittel 4, beskrives som *dannelsens paradoks*. Dannelse kan ikke, i likhet med enhver diskurs, enhver beslutning eller enhver observasjon, bestemmes endelig, eller avgjøres med en endelig tilslutningssikkerhet. Dannelse som psykiske strukturer, det vil si som bevissthet, vil i seg selv ikke være tilgjengelig for sosiale systemer. Dannelse som bevissthetsoperasjon vil ikke på noen måte kunne vise seg i kommunikasjonen, ikke som annet enn diskursens interne kommunikative rekonstruksjon av dannelsens psykiske strukturer (se for eksempel kapittel 4, s. 175-176). Dannelse som del av skoleorganisasjonens kommunikasjon vil således ikke være annet enn det kommunikasjonssinnhold som aktualiseres gjennom organisasjonens ulike diskurser (se for eksempel kapittel 4, s. 178-182).

Skoleorganisasjonen aktualiserer slik dannelse som emergent orden gjennom sine selvreferensielle diskurser, enten de utspiller seg på et programmatisk eller et skolepraktisk nivå. Begrepet differensieres på bakgrunn av den kommunikative sammenheng som det rekonstrueres og aktualiseres i. Nivåenes diskurser kan analytisk differensieres ut i fra et politisk, et programmatisk og et skolepraktisk nivå, og dannelsens beskrivelser vil utdifferensieres på bakgrunn av hvilke meningsmessige strukturer som markeres i diskursens form (se for eksempel kapittel 4, s. 178-183). I likhet med beslutninger generelt, vil dannelsen heller ikke kunne komme til noen endelig bestemmelse. Det vil kreve at nye muligheter for dannelsens innhold, mål og mening avsluttes. I stedet vil det i et systemteoretisk perspektiv kunne beskrives hvordan dannelsen alltid vil aktualiseres i en eller annen form, der yttersiden representerer den ikke markerte mulighetshorizonten som kan introduseres som aktuelt i neste operasjon, hvilket igjen vil gjenintrodusere nye muligheter som ennå ikke er markerte.

De av skoleorganisasjonens aktuelle nivåer i denne avhandlingen, det vil si det programmatiske formidlingsnivå og det skolepraktiske nivå, vil slik rekonstruere dannelsens mål, innhold og muligheter innenfor sine interne rammer og henvisningsstrukturer. For det programmatiske formidlingsnivået vil denne henvisningsstrukturen kunne beskrives som skoledannelsens kanon, det vil si det som har fått gjennomslagskraft i de programmatiske formidlingsrammer tidligere, enten det er i form av lærebøker, evalueringsformer eller kompetanseutvikling. Kommunikasjonskanalene reformulerer de programmatiske beslutninger omkring skoledannelsens kanon på egne premisser. På samme måte vil

skolepraksis gjennom sine diskurser reformulere de programmatisk beslutninger på sine premisser, som skolevisdom. De programmatisk virkemidlenes betydning for de ulike diskurser, og derav også for undervisningspraksis, vil først kunne avgjøres i den konkrete diskursens gang.

Undervisningens (som kommunikativt system) dannelsesorden vil således verken avgjøres av læreplaner, lærebøker eller evalueringsresultater. Undervisningens dannelsesorden besluttes som emergent orden fra kontingent beslutning til kontingent beslutning, av undervisningens gang. Det innebærer at undervisningens dannelsesorden paradoksalt nok heller ikke kan avgjøres av kommunikasjonsdeltakerne, enten det er lærer eller elev. Som bevissthetsstrukturer inngår de i kommunikasjonssystemets omverden, og rekonstrueres i kommunikasjonen som beslutningens sosiale meningsdimensjon, men vil vel og merke aldri tilføyes med endelig tilslutningssikkerhet.

Konsekvensen av beslutningens og dannelsens paradoks, er at skoleorganisasjonens rammer, mål og innhold er besluttet på bakgrunn av ubesluttelige beslutninger, der hvert nivå og hver diskurs produserer sine rekonstruksjoner av organisasjonens rammer, mål og innhold på bakgrunn av den enkelte diskursens egne behov og gjenintroduksjon av internt produserte henvisningsstruktur. Det store spørsmålet som reiser seg i forlengelse av denne konsekvensen, er hvorledes skolen likevel kan opptre som en samlet organisasjon, hvorledes kommunikasjonen på de ulike nivåer likevel kan finne tilkoblingsmuligheter i forhold til hverandre? Løsningen ligger i beslutningspremissenes avparadokseringer.

### ***11.2 Læreplanen som differensproduserende beslutningsprogram***

Avparadoksering løser riktignok ikke beslutningens eller dannelsens paradoks ved å beslutte dannelsens endelige mål eller innhold en gang for alle. Gjennom avparadokserende premisser kan beslutningsgrunnlaget kondenseres, det vil si at organisasjonens beslutningsmekanismer sammenfattes for å øke organisasjonens redundans. Hensikten er å få beslutninger til å se besluttelige ut. Dette krever at organisasjonen makter å skape et tilsynelatende beslutningsgrunnlag som stabiliserer forventninger og fikserer kontingens, både saklig, sosialt og tidsmessig. I utgangspunktet er selv det å beslutte et beslutningsgrunnlag en paradoksal operasjon som må avgjøres fra organisasjon til organisasjon.

Organisasjonens programmer trekkes gjerne frem som det mest synlige beslutningspremisset (se for eksempel kapittel 3, s. 97-109, kapittel 4, s. 188-193). Læreplanen kan defineres som et slikt prosessorientert beslutningsprogram som setter premisser i henhold til betingelser og konsekvenser for organisasjonens beslutninger. En viktig funksjon ved både læreplanen og andre premisser vil være å redusere usikkerheten ved beslutningstaking, og samtidig utvikle organisasjonens "hukommelse", det vil si at den ved hjelp av beslutningspremisser skaper en form som behandler usikkerhet og skaper en beslutningshistorie (se for eksempel kapittel 3, s. 96-97).

Teoretisk ble læreplanen i kapittel 3 og 4 beskrevet som et program som legger en ramme for skolens beslutninger, men hvor hvert nivå og hver diskurs i skoleorganisasjonen rekonstruerer rammen og dens innhold i henhold til sin egen internt produserte henvisningshorisont. Selv om ikke hver diskurs rekonstruerer programmet på tilsvarende vis, har det likevel en koordinerende funksjon. Altså – ikke en styrende, men en funksjon som muliggjør diskursenes selvkoordinering gjennom en selvreferensiell produksjon av beslutningsgrunnlaget. Premissene rekonstrueres innenfor diskursens mulighetshorisont, og bidrar således til å utskille noe som aktuelt, internt ut i fra egendiskursens behov.

Det sentrale ved læreplanen som beslutningsprogram er tilsvarende at den er tilkoblingsmulig de ulike diskursenes selvbeskrivelser og egenbehov. Ut i fra en rekonstruksjon av læreplanen i lyset av diskursens egenbehov, bidrar læreplanen på diskursens selvkoordinerende premisser å produsere et refleksjons- og beslutningsgrunnlag som stabiliserer forventninger og beslutningsbehov. Skal læreplanen fungere som koordinerende beslutningsprogram må den med andre ord kunne innpasses som tilkoblingsmulig til diskursenes selvbeskrivelser, og i lyset av disse internt produserte selvbeskrivelsene besluttes som en koordinerende og legitimerende ramme for de enkelte diskursenes beslutningsbehov.

Ved at den enkelte diskurs kan koble seg til den samme rammen, som rekonstrueres internt i hver enkelt diskurs, blir det mulig å knytte skoleorganisasjonens beslutningsgrunnlag sammen, og kondensere redundans, uten at hvert nivå's autonomi og kontingente beslutningsgrunnlag slettes. Det sentrale i et kategorialt dannelsesperspektiv, er således at organisasjonens beslutningsgrunnlag rammes inn og danner en synlig progresjonsmessig beslutningshistorie som er produsert internt i de ulike diskurser. På denne måten knyttes



organisasjonens beslutningsgrunnlag sammen uten at det nødvendige handlingsrommet slettes, og diskursens interne referansegrunnlag og behov kan ivaretas.

Forskningsresultatene reflekterer at læreplanen danner en slik koordinerende programramme for de ulike diskurser. Respondentenes beskrivelser viser at de programmatisk formidlingsdiskursene beskriver L97 som det viktigste dokumentet og hjelpemidlet for deres arbeid, samtidig som de opplever at deres arbeid med kommunikasjonskanalene ivaretar L97 på en utfyllende måte (kapittel 7). Læreplanen har med andre ord utgjort en viktig del av beslutningsgrunnlaget i utformingen av kommunikasjonskanalene, som et beslutningsprogram som danner de overordnede rammer og strukturer for utformingen og organiseringen av arbeidet. Læreplanen har også utgjort et viktig hjelpemiddel i de skolepraktiske diskurser, selv om det er andre praktisk-pedagogisk operasjonaliserte hjelpemidler som anses som en viktigere del av beslutningsgrunnlaget, som års/halvårsplaner og lærebøker (kapittel 7). Læreplanen utgjør imidlertid et viktig grunnlag i utarbeidelsen av års/halvårsplanen.

Som ramme og beslutningsgrunnlag rekonstrueres læreplanen som beskrevet innenfor de enkelte diskursers beslutningshistorie, og derav i henhold til diskursens interne egenbehov. Selv om beslutningsgrunnlaget i de ulike diskursene, både i de programmatisk formidlingsdiskurser og i de skolepraktiske diskurser, viser seg å være knyttet opp mot en overordnet og generell felles programramme, nærmere bestemt demokratiske idealer og grunnleggende pedagogiske prinsipper, så er diskursenes prioriteringer av de mer konkrete idealer ulike, men i samsvar med det som er kjernen i den oppgave og funksjon som diskursene definerer seg selv ut i fra (kapittel 6). På et skolepraktisk nivå er idealene knyttet til sunn fornuft som avgjørende for undervisningens gang, altså idealer som ikke avgrenser muligheter på forhånd, men som ivaretar muligheten for å treffe avgjørelsene underveis, i henhold til elevenes kommuniserte behov og undervisningens gang. På et læreboknivå er idealene knyttet til programmatisk og faglige problemstillinger, mens de på et kompetanse- og evalueringsnivå er knyttet til politiske og programmatisk problemstillinger.

Det utskiller seg ulike forståelser av de interne diskurser, det vil si ulike meningsreferanser, som følge av differanser i roller og funksjon. Meningsreferansene skiller seg ikke langt fra hverandre, de knytter seg til den samme kjerne, som for eksempel til en programmatisk formidlingsramme, rekonstruert som for eksempel lærebokdiskurser eller evalueringsdiskurser, der kjernen i lærebokarbeidet blir en læreboktradisjon som henviser til

en programmatisk rekonstruksjon, aktualisert som praktisk-pedagogiske operasjonaliseringer. Diskursene omkring utformingen av kommunikasjonskanalene utdifferensierer dermed forskjeller ut i fra oppgave og funksjon. Forskjellene kan vise seg i de ulike oppgavene og funksjonene som utspiller seg som utformingen av ulike kommunikasjonskanaler. Også innad i disse enkelte diskursene omkring utformingen av kommunikasjonskanalene utdifferensierer det seg ulike diskurser på bakgrunn av differanser i rolle og funksjon.

Først og fremst viser utdifferensieringen seg ved at læreplanen har utgjort en viktigere del av beslutningsgrunnlaget i utformingen av kommunikasjonskanalene, sammenliknet med de skolepraktiske diskurser. I tråd med innledende teser har læreplanen hatt en mer primær funksjon knyttet til utformingen av kommunikasjonskanalene, mens undervisningsarbeidet i større grad baseres på operasjonaliserte planer knyttet til skolens indre liv, hvor beslutninger om kommunikasjonsprosesser preges av den institusjonelle selvhenvissende forståelse som et kollegium måtte ha av læreplanen og dens mål, innhold og intensjoner (kapittel 8). Forskjeller mellom de ansvarlige for kommunikasjonskanalenes forventninger om tiltakenes nytte og endring i skolepraksis, og lærernes erfaringer om tiltakenes nytte og endringer i skolepraksis, beskriver også hvordan diskursene på de ulike nivå henviser til sine egenbehov og det som er kjernen i disse diskursene.

Læreplanen oppleves dessuten i langt høyere grad som endrende for skoleledernes og implementeringsutvalgenes holdninger overfor skole og undervisning, forståelse av undervisningsmetoder og overordnede målsettinger, sammenliknet med både lærebokutvalget og ikke minst lærerutvalget. I tråd med innledende teser oppleves læreplanen således som et viktigere endringsdannende medium på andre områder av reformarbeidet enn undervisningsarbeidet. Kjernen i spesielt enkelte av de programmatiske formidlingsdiskursene knytter seg slik langt tettere opp i mot reformprogrammet, enn hva de skolepraktiske diskurser gjør. Læreplanen ser slik ut til først og fremst å ha en indirekte betydning for endringer i lærernes arbeid gjennom den betydning den gis i organiseringen av kompetanseutvikling og evaluering. Læreplanen rekonstrueres i utformingen og organiseringen av kommunikasjonskanalene, der fokus er å finne mulige tilkoblingsmuligheter mellom reformprogrammet og de skolepraktiske diskurser. Lærernes henvendelse til disse kommunikasjonskanalene bidrar til at enkelte av de operasjonaliserte tilkoblingsmulighetene aktualiseres i deres skolepraktiske diskurser, ved at de på nytt rekonstruerer disse tilkoblingsmulighetenes henvisning til læreplanen.

Diskursenes ulike orienteringer, på bakgrunn av oppgaver og funksjon, kan forklares ut i fra deres henvisning til ulike beslutningshistorier og dermed ulike henvisningshorisonter i beslutningsøyeblikket. Dette gjelder altså ikke bare mellom et programmatisk og et skolepraktisk nivå, selv om forskjellen mellom den reformprogrammatisk orienteringen og den praktisk-pedagogiske orienteringen er tydelig. Diskursene differensierer seg inn i en mengde ulike aktualiseringer, selv om diskursene kan være orientert mot en tilsvarende henvisningshorisont, enten den er en reformprogrammatisk horisont eller en praktisk-pedagogisk horisont. Lærebokutvalget skiller seg for eksempel fra implementeringsutvalget ved å orientere seg sterkere mot de skolepraktiske diskurser, mens implementeringsutvalget først og fremst orienterer seg mot en reformprogrammatisk ramme. Kompetanseutviklings- og evalueringsutvalget vektlegger generell del og prinsippdelen i læreplanen i høyest grad, også når det gjelder ivaretagelse, og omhandler med andre ord læreplanens mer overordnede funksjoner, samt læreplanen som et differensminimaliserende, det vil si kondenserende program (kapittel 8). Gjennom dette programmet opprettholdes de lange linjer for offentlig oppdragelse innen det moderne samfunnet, og bidrar til å videreføre enhetsskolen innen distinksjonen mellom likeverd og tilpasset opplæring. Lærebokutvalget står imidlertid nærmere lærernes praktisk-pedagogiske diskurser, og er primært mer opptatt av skolens innhold og mål, med større vektlegging av læreplanens fagplandel (kapittel 8). De fagorienterte problemstillinger er de som primært utgjør en forskjell i lærebokutvalgets beslutningsgrunnlag.

Datamaterialet har også kunnet utdifferensiere enkelte tydelige og systematiske forskjeller innad i lærergruppen og innad i implementerings- og lærebokutvalget. Blant lærerutvalget utdifferensierer det seg en gruppe som ved siden av undervisningsarbeidet også har drevet med lærebok-, evaluerings- eller kompetansearbeid. I tråd med hva en kan forvente ut i fra de ulike læreplandiskursenes differensieringer av læreplanens mål og innhold, så svarer denne gruppen i langt større grad at L97 har endret deres undervisningsarbeid, sammenliknet med lærerne som inngår i det normalfordelte lærerutvalget (kapittel 10). Det sentrale er at denne forskjellen ikke kan forklares på samme måte som nivåforskjeller og diskursenes ulike kjerne, enten som programmatisk eller praktisk-pedagogisk. Selv for lærere som har deltatt i utarbeidelse av kommunikasjonskanaler, så vil undervisningsarbeidet nødvendigvis være orientert mot undervisningskommunikasjonens gang, og de aktualiseringer som her kan gjøres på bakgrunn av hva som kan oppleves som en meningsfull progresjon på bakgrunn av

tidligere aktualiseringer. Hva som kan aktualiseres som kategorialt dannende kan med andre ord ikke avgjøres utenfor undervisningskommunikasjonens gang, men ut i fra hva som her kan aktualiseres som tilslutningsdyktig kommunikasjon. At lærergruppen som har arbeidet med utforming og organisering av kommunikasjonskanaler likevel knytter større endringstro til læreplanens betydning, kan forklares ut i fra at deltakelse i programmatisk formidlingsarbeid utvikler en praktisk-analytisk didaktisk kompetanse som gir trening og erfaring i å se muligheter til å tilpasse og innpasse læreplanen til de skolepraktiske diskurser, det vil si finne tilkoblingsmuligheter til de aktuelle skolepraktiske diskursers egenbehov.

Andre sentrale forskjeller innad i lærerutvalget viser seg blant annet mellom lærergruppen og skoleledergruppen. Skoleledergruppen svarer at de har hatt mer nytte av både læreplanen, vurderingsarbeidet og kompetansetiltakene på de fleste områdene av deres arbeid, sammenliknet med lærernes svar. En annen systematisk forskjell, som ikke bare viser seg i lærerutvalget, er at utdanning av høyere grad eller lærerutdanning på 5 år eller mer og lang undervisningserfaring fra grunnskolen (10 år eller mer), er med på å gi erfaring i å holde de ulike diskurser tett. Gjennom erfaring med flere læreplanreformer, som gjerne gir en læreplananalytisk kompetanse, og gjennom deltakelse i diskurser på ulike nivåer av skoleorganisasjonen, opparbeider deltakerne en praktisk-analytisk didaktisk kompetanse som er til hjelp i å se tilpasningsmuligheter i andre diskurser, og derav tilkoblingsmuligheter i henhold til egendiskursens henvisningshorisont. Lang erfaring gir med andre ord samtidig erfaring i at læreplanen og kommunikasjonskanaler kan tilpasses og tilkobles som beslutningsgrunnlag i henhold til diskursens selvreferanse, og dermed samtidig anvendes som legitimeringsgrunnlag for diskursens beslutninger.

Resultatene påpeker betydningen av å gi lærerne mulighet til å delta kommunikativt i ulike implementeringsprosesser. Gjennom kommunikasjon om sentrale tema i reformen gis lærerne mulighet til å konstruere en reformforståelse som grunnlag for planlegging og undervisning i tilknytning til de aktuelle behov i skoleorganisasjonen. Nettopp denne formen for deltakelse kan ha blitt realisert gjennom deler av det skolebaserte evalueringsarbeidet som satsningsområde (kapittel 6). Gjennom dette arbeidet har lærerne i kollegiale diskurser kunnet konstruere en analytisk forståelse av hvordan læreplanen kan inneha ulike tilkoblingsmuligheter til deres skolepraktiske diskurser. En sterkere involvering i selve reformarbeidet, gjennom aktiv deltakelse i og ansvar for implementeringsaktiviteter, har med andre ord langt større betydning for opplevelsen av å kunne koble reformprogrammet til de

praktisk-pedagogiske diskurser, enn hva vanlig deltakelse i evalueringsaktiviteter eller kompetanseutvikling har.

Dette aktualiserer muligheten for at en annen organisering av det programmatisk formidlingsarbeidet, der det vektlegges å engasjere og ansvarliggjøre lærere mer aktivt i dette arbeidet, for eksempel gjennom ulike former for kollegaveiledning, vurdering og liknende samarbeidsformer. Resultatene tyder på at det tilslutnings- og endringspotensiale som ligger i kommunikasjonskanalene ikke utnyttes, nettopp ved at lærerne ikke trekkes inn på en tilstrekkelig aktiv og ansvarlig måte i beslutningen av kommunikasjonskanalene som beslutningspremiss.

Differensieringen av læreplandiskursene, ut i fra hvilket nivå i skoleorganisasjonen de utspiller seg i, ut i fra hvilken oppgave og funksjon som knytter seg til diskursene, og ut i fra erfaringer med å holde ulike diskurser tett gjennom lang undervisningserfaring, ledererfaring eller erfaring fra ulike former for reformprogrammatisk formidlingsarbeid, holder redundansen i skoleorganisasjonen lav nok til at diskursene kan rekonstruere skoledannelsens kanon innefor undervisningskommunikasjonens meningshorisont. På denne måten vil dannelsen kunne konstrueres som en dynamisk, emergent orden, der kommunikasjonsprosessens egne seleksjoner danner tilslutningsmuligheter for videre kommunikasjon, ved at elevene kan koble seg til strømmen av kommunikasjon, og plassere den i forhold til tidligere kommunikasjon og forventninger til senere kommunikasjon (se for eksempel kapittel 4, s. 176-177).

Læreplanens lave redundans gir store tilpasningsmuligheter ved rekonstruksjon av læreplanen i de skolepraktiske diskurser. På denne måten kan læreplanen rekonstrueres i en undervisningssammenheng som ivaretar undervisningens egne behov, og således innen en kategorial dannelseshorisont, samtidig som beslutningene kan legitimeres innenfor læreplanen som program. En kategorial dannelse krever imidlertid at undervisningsprogresjonen eller skolevisdommen kobler seg til og aktualiserer en større sammenheng. Det som i kritisk-konstruktiv didaktikk betegnes som å aktualisere en objektivisert virkelighet, men som i systemteoretisk forstand må avgrenses som rekonstruksjon av skoledannelsens kanon innen skolevisdommens aktualiseringsmuligheter, som også er rekonstruksjoner av samfunnets dannelsesideal, viser at undervisningens kommunikasjon må koble seg til de programmatisk koordineringer av skoledannelsens kanon. Dette krever at både læreplanen og

kommunikasjonskanalene fungerer som mer enn et differensproduserende beslutningsgrunnlag, men samtidig også som et samlende og kondenserende program. Spørsmålet er om læreplanen og kommunikasjonskanalene har maktet å samle skoleorganisasjonens beslutninger innen en samlende ramme som knytter beslutningene i organisasjonen sammen, uten at dette går på bekostning av læreres valgmuligheter og dermed mulighetene for å skape en tilslutningsdyktig skolevisdom?

### **11.3 Læreplanen som differensminimaliserende og stabiliserende program**

Til tross for diskursenes differensieringer av læreplanen som beslutningsgrunnlag, så forventes den samtidig å være et differensminimaliserende program av alle utvalgene i undersøkelsene. Selv om læreplanen rekonstrueres og utdifferensierer seg på grunnlag av diskursenes ulike kjerne og henvisningshorisont, så forventes den altså likevel å kondensere beslutningsgrunnlaget i de enkelte diskurser. Dette viser seg tydeligst i resultatene om alle respondentgruppens forventninger til en læreplan. Både lærerutvalget, implementerings- og lærebokutvalget forventer en læreplan som tilbyr et differensminimaliserende beslutningsgrunnlag (kapittel 6). I forhold til de overordnede målsettinger og innhold forventes det jevnt over en forpliktende læreplan, mens det for de mer konkrete progresjons- og utvalgmessige spørsmål, forventes en anbefalende læreplan. Distinksjonen mellom de forpliktende henvisninger i forhold til overordnede ordensdimensjoner og de mer anbefalende retningslinjer i forhold til mer konkrete progresjons- og utvalgsforhold, viser hvordan respondentene ivaretar behovet for valgmuligheter innenfor en samlende beslutningsramme. Gjennom programmet opprettholdes således de lange linjer for offentlig oppdragelse innen det moderne samfunnet, og enhetsskolen videreføres innen distinksjonen mellom likeverd og tilpasset opplæring, der lik rett til en allmenn utdanning som ivaretar senere behov for kvalifikasjoner, kombineres med et kategorialt dannelsesprosjekt, der beslutningene søker å utvikle kommunikasjonen som tilslutningsmulig for den enkelte elevs meningshorisont og tilpasningsbehov, slik at hver og en elev kan koble seg til en meningsfull undervisningsprogresjon.

Læreplanens kondenserende funksjon på skoleorganisasjonens beslutningsgrunnlag viser seg først og fremst ved at læreplanen har utgjort den viktigste delen av beslutningsgrunnlaget i utformingen av kommunikasjonskanalene. Læreplanen har også utgjort en viktig del av beslutningsgrunnlaget i skolepraksis, om enn ikke like viktig som for de programmatisk

formidlingsdiskursene. Selv om det er forskjeller mellom forventet og erfart nytte, så er det faktisk læreplanen som oppleves som mest nyttig for lærernes arbeid, sammenliknet med kommunikasjonskanalene (kapittel 9). Læreplanen er først og fremst til nytte i den konkrete undervisningsplanleggingen. Denne nytten er knyttet til progresjonsmessige meningsdimensjoner, som utarbeidelse av års/halvårsplan, bestemmelse av undervisningsmål og planlegging av undervisningens innhold og tema, og ikke i forhold til didaktiske refleksjoner av mer overordnet verdi. Det som først og fremst skiller læreplanen som nyttigere enn kommunikasjonskanalene, er at den både oppleves som nyttigst på en rekke områder, samtidig som den jevnt over anses som nyttig på de fleste områdene av lærernes arbeid.

Selv om læreplanen fungerer som en programramme for skoleorganisasjonens ulike beslutninger, og således bidrar til å kondensere beslutningsgrunnlaget både for utformingen av kommunikasjonskanalene og skolepraksis, så har læreplanen bare i liten grad ledet til endringer i de skolepraktiske beslutninger. Læreplanen ser imidlertid ut til å ha virket noe endrende på lærernes arbeid over tid, selv om endringene fortsatt skjer på den nedre delen av skalaen. I tråd med de teoretiske beskrivelsene kan det med andre ord ikke forventes noen umiddelbar endrende virkning av en læreplanreform, den må først få tid til å virke (kapittel 10).

Konklusjonen av dette fremtredende resultatet om respondentenes syn på læreplanens endringsmuligheter, beskriver at læreplanen ikke først og fremst har med forandringer å gjøre. Over tid skjer det enkelte endringer, ikke som følge av læreplanen i seg selv, men som følge av at lærerne velger å gi læreplanen innpass og betydning på en måte som skaper endringer i deres arbeid. Læreplanens selvbeskrivende kommentar til skolens pågående endringsprosesser kan over tid bidra til å styrke lærernes fokus på disse prosessene, og således forsterke de rådende forestillinger. På denne måten inngår den i en kontinuitet i skolens kommunikasjon og utvikling, snarere enn å skape oppbrudd og endring. Læreplanen kan likevel fremstå offentlig som et endringsorientert reforminstrument, og således opprettholde ideen om skolen som et reformerbart instrument for styresmaktens ønskede skole- og samfunnsutvikling.

Selv om læreplanens funksjon ikke først og fremst kan beskrives som endringsdannende, så viser resultatene at læreplanen fungerer som et koordinerende beslutningsprogram for skoleorganisasjonens beslutninger. Læreplanen avgrenser meningsdimensjonenes aktualiseringshorisonter, som et differensminimaliserende program, samtidig som de enkelte

diskurser kan rekonstruere dette programmet innen det som kan aktualiseres som tilkoblingsmulig kommunikasjon. Undervisningens orden kan for eksempel ikke avgjøres utenfor undervisningskommunikasjonens gang, verken av læreplanen, læreboken, eleven eller læreren. Undervisningens orden vil i stedet være gjenstand for kontinuerlige rekonstruksjoner som koordineres ut i fra rekkefølgedimensjonens og utvalgsdimensjonens doble henvisningsstrukturer (se figur 4.5, s. 190).

Læreplanens distinksjoner og tematisering må slik håndteres innenfor systemets egne prosesser. Så lenge disse prosesser endres som en kontinuerlig, rekursiv rekonstruksjon av undervisningens emergente orden, vil også de endringer som kan tilskrives læreplanen, ved at nye aktualiseringer kan beskrives og legitimeres ut i fra læreplanens beskrivelser av skoleorganisasjonen, først vise seg over tid i diskursenes selvbeskrivelser (kapittel 10). De ulike nivåer og diskurser forholder seg slik til sin egen selvproduksjon og deres interne rekonstruksjoner av beslutningsgrunnlaget, samtidig som dannelsesdiskursen kan beskrives, forklares og legitimeres ut i fra det overordnede reformprogrammet, og således innenfor skoledannelsens kanon. Læreplanen koordinerer slik skoleorganisasjonens selvorganiserende beslutninger ved å beskrive de prosesser som allerede er i gang i skoleorganisasjonen. Slik kan læreplanen som program redusere usikkerhet omkring de beslutninger som tas i skolen, det vil si stabilisere forventninger ved å definere de handlinger eller beslutninger som skal treffes videre i organisasjonen, og definere de ønskede resultater av beslutningene.

Læreplanen skaper med andre ord en *form* som behandler usikkerhet. Formen skaper en *beslutningshistorie* som stabiliserer forventninger til fremtidige beslutninger, og på denne måten kan læreplanen tilskrives en slags hukommelse for skolens beslutninger. Læreplanen bidrar således til at skolen utvikler en kultur som hele organisasjonen kan gjenspeile seg i og tilpasses egendiskursenes selvbeskrivelser. Resultatene viser hvordan diskursene kan plassere enkeltbeslutningene i forhold til hverandre, i en progresjonsmessig kjede som koordinerer ordensmessige og utvalgsmessige forventninger. Gjennomgående viser resultatene hvordan denne koordineringen skjer i lyset av egendiskursens behov, men samtidig innenfor læreplanens beskrivende og legitimerende ramme.



## **11.4 Kommunikasjonskanalene som differensminimaliserende og stabiliserende beslutningspremiss**

I tråd med de innledende teser, så bidrar kommunikasjonskanalene til å forsterke læreplanen som koordinerende ramme for skoleorganisasjonens beslutninger. Det sentrale i denne sammenheng er at læreplanen har utgjort det viktigste premisset i kommunikasjonskanalenes beslutningsgrunnlag. Når disse kanalene igjen gis betydning i skolepraksis, vil kanalenes rekonstruksjon av læreplanen samtidig gis betydning og rekonstrueres i skolepraksis. På denne måten gis læreplanen en indirekte funksjon via kommunikasjonskanalene, så lenge disse kanalene gis betydning i skolepraksis. Selv om det er læreplanen som oppleves som nyttigst i skolepraksis, finner lærerne nytte også i kommunikasjonskanalene.

Kompetanseutvikling og evalueringstiltak har først og fremst vært til nytte for lærernes ordensmessige distinksjoner, mens læreplanen og lærebøkene først og fremst har vært til nytte for distinksjoner i henhold til rekkefølge. De tiltak som har vært til mest nytte, altså læreplanen og lærebøkene, er de tiltakene som lærerne mener har spilt den viktigste rollen i de progresjonsmessige distinksjoner. Kompetanseutvikling og evalueringstiltakene har vært til mest betydning for de saklige distinksjoner.

Lærernes planleggingsvirksomhet kan slik beskrives som en mengde beslutninger som rekonstruerer og organiserer en saklig orden i forhold til gitte sosiale utvalg, plassert i en viss progresjon som binder beslutningene sammen i en kjede. De beslutningspremisser lærerne anser som mest tilkoblingsmulig til deres planleggingsarbeid, er derfor de som lar seg rekonstruere innenfor denne planleggingens rammer. De tiltak som kan tilby operasjonaliserte beslutninger om progresjon vil slik lette lærernes planleggingsarbeid. Både kompetanse- og evalueringstilvalgene kobler sine diskurser tett opp til reformprogrammet, og forventer således å formidle beslutningspremisser av mer overordnet art. I skolepraksis har disse kommunikasjonskanalene også spilt en viktig rolle som beslutningspremiss i forhold til overordnede problemstillinger, slik som overordede refleksjoner omkring undervisningens mål og innhold. Evalueringstiltakene har hovedsakelig dreid seg om skolebaserte vurderingstiltak. Det har vært knyttet høye forventninger til deres mulige nytte i skolepraksis, samtidig som lærerne på sin side har opplevd kollegasamarbeidet som nyttig.

Både kompetanse- og evalueringstiltakenes satsning, og lærernes utbytte, ligger først og fremst i de skolenære tiltak som lederutvikling, skolebasert evaluering, tema og

prosjektarbeid, fagspesifikke kurs og elevvurdering. De skolenære kommunikasjonskanaler kan beskrives som tiltak som lærerne kan koble direkte til deres diskurser, først og fremst til de kollegiale diskurser. Resultatene beskriver hvordan det i en reformsatsning kan være størst mulighet for å skape en tilkoblingsmulig kommunikasjon mellom et programmatisk nivå og et skolepraktisk nivå, dersom kanaliseringstiltakene knytter seg direkte inn i dannelsesdiskursen på det skolepraktiske nivå, ved å koble seg på skolebaserte tiltak, som kollegabaserte vurderingsformer og andre samarbeidsformer mellom kollegaer.

Det er imidlertid lærebøkene som skiller seg ut blant kommunikasjonskanalene på ulike måter. Lærebøkene kobler seg tettere på de skolepraktiske diskurser enn de andre kommunikasjonskanalene, og forventer således også å være mer til nytte i forhold til lærerens konkrete planlegging, først og fremst i henhold til spørsmål om metodikk (jamfør elev innholdsaksen i den didaktiske trekanten). Dette dreier seg om beslutninger om undervisningens progresjon, oppbygning og metodiske representasjon, som alle knytter seg til beslutningers tidsmessige meningsdimensjon. Den kanskje viktigste oppgaven en lærer har, er å gjøre undervisningskommunikasjonen tilkoblingsmulig ved å føye den inn i en rekke av tydelige henvisningsstrukturer. Tydelige strukturer bidrar til å fiksere kontingens ved både å begrense og å synliggjøre kommunikasjonens henvisningshorisonter gjennom tematisering av tidligere beslutninger og forventninger om fremtidige beslutninger. Kommunikasjonens nåværende tilstand kan ikke leses. Kommunikasjonen kan enten omtales i fortid eller i ettertid. Ulike alternativer kan derfor ikke prøves ut ved å gå mer og mer inn på samme differanse før konsekvensene inntreffer. Det er derfor viktig å gjøre beslutningshistorie, henvisningshorisont og tilslutningsmuligheter til et kommunikasjons- og beslutningstema i seg selv, både i lærerens planleggingsarbeid og ikke minst i undervisningskommunikasjonen (se kapittel 3, s. 90).

Det er også nettopp i henhold til å synliggjøre progresjon og på den måten gjøre det mulig å kommunisere omkring disse forhold, at lærebøkene har blitt mest brukt, og oppleves å ha vært til mest nytte. Ved å benytte læreboken som en kilde til å rekonstruere undervisningens progresjon, både i henhold til undervisningens beslutningshistorie og i henhold til forventninger til fremtidige beslutninger, har undervisningen et synlig og konkretisert beslutningsgrunnlag hvor kommunikasjonen paradoksalt nok kan bevege seg frem og tilbake i tid, og henviser til tidligere beslutninger og påfølgende forventninger om nye beslutninger. Ved å anvende læreboken som en rekonstruksjon og synliggjøring av undervisningens

progresjon, selv om det er et paradoksalt premiss, så blir undervisningens beslutningsgrunnlag, det vil si den konkrete skolevisdommen, tydeligere aktualisert som grunnlag for nye beslutninger. Å planlegge undervisningen på grunnlag av en lærebok med tydelig progresjon, gjør det dermed lettere å henvise til læreboken i undervisningskommunikasjonens selvproduksjon, samtidig som den ikke forstyrrer undervisningens egne beslutninger om undervisningens progresjon.

Ved at lærebøkene kobler seg tett opp til de skolepraktiske diskurser, blir det mulig for lærerne å rekonstruere lærebøkene som et kondensert beslutningsgrunnlag. Resultatene, både i henhold til forventninger til læreplanens forskrifter og retningslinjer (kapittel 6), og i henhold til lærebøkens sentrale posisjon i lærernes beslutningsgrunnlag, viser at lærerne ønsker å forholde seg til praktisk-pedagogiske operasjonaliseringer av læreplanen som program, der kriteriet først og fremst er at de lett lar seg rekonstruere i henhold til og tilkobles en spesifikk undervisningskontekst. Lærebøkene anses og anvendes som en slik operasjonalisering av skoleorganisasjonens beslutningsprogram. Lærerne anser det dessuten som mulig å legitimere og begrunne sine beslutninger i henhold til læreplanen som program, så lenge de fatter sine beslutninger på grunnlag av en lærebok. Lærebøkene anses slik som et gyldig beslutningspremiss som lærerne kan legitimere sine valg i henhold til.

Ut i fra resultatene kan lærebøkene fremstilles som et differensminimaliserende beslutningspremiss, og som et langt mer kondenserende beslutningsgrunnlag for organisasjonens beslutninger enn hva læreplanen er. Samtidig kan lærebøkene beskrives som en kanalisering som bidrar til å stabilisere organisasjonens beslutninger innenfor læreplanens rammer, med tanke på at både lærebokutvalget og lærerutvalget mener at lærebøkene ivaretar læreplanens mål og innhold.

Et gjennomgående og helt sentralt resultat, er at lærebøkene utgjør en pedagogisk selvreferanse både for kommunikasjonskanalene og for de skolepraktiske diskurser. Lærebøkene har en sentral rolle både i utformingen av nye lærebøker, i utformingen av implementeringstiltak og ikke minst i undervisningspraksis. Det er spesielt lærerutvalget som plasserer undervisningsarbeidets henvisningshorisont innen operasjonaliserte planer knyttet til skolens indre liv, der spesielt års/halvårsplaner og lærebøker spiller en viktig rolle, men hvor læreplanen, sammen med lærebøkene, legges til grunn for utarbeidelsen av års/halvårsplanene.

At lærebøkene på denne måten ser ut til å fungere som en operasjonalisert pedagogisk selvreferanse, som de fleste diskursene i skoleorganisasjonen forholder seg til, etterlater en mulighet for at diskursene blir grepet av en læreboktradisjon, der lærebokens rekonstruksjon og progresjonsmessige operasjonalisering av læreplanens mål og innhold gis en funksjon som skolens operasjonaliserte program, som i mindre grad enn læreplanen krever analyser, bearbeidelser og didaktiske refleksjoner i henhold til mulige tilkoblinger til den aktuelle egendiskursens behov. Lærebøkene er operasjonalisert på en måte som innebærer at de sammenliknet med læreplanen kan brukes mer direkte som grunnlag for de skolepraktiske beslutninger, mens læreplanen krever en didaktisk kompetanse i analyse og bearbeidelse for videre tilkobling.

Når resultatene beskriver at lærebøkene kun har ledet til små endringer i skolens praksis, samtidig som lærebøkene oppleves som skoleorganisasjonens pedagogiske selvreferanse, så er dette med på å illustrere hvor vanskelig det er å skape differensminimaliserende beslutningspremisses i en differensiert organisasjon. Inntrykket av grensene mellom skoleorganisasjonens nivåer og diskurser forsterkes ved at lærebøkene, til tross for at de i skolepraksis fremstår som det mest sentrale beslutningspremiss, og hele organisasjonens pedagogiske selvreferanse, likevel blir tilknyttet de laveste forventninger til hvorvidt de kan virke endrende på de skolepraktiske beslutninger. De lave forventningene følges også av svært lave erfaringer til lærebøkernes endringsmuligheter på lærernes egen praksis. Lærebøkene ser slik ut til å ha virket stabiliserende på skolens praksis.

Til tross for de tydelige grensene mellom diskursene, som utdifferensierer seg med henvisninger til egne behov, så har skoleorganisasjonen likevel et beslutningsprogram som stabiliserer diskursenes beslutningsbehov og koordinerer de ulike selvbeskrivelser innenfor læreplanens ramme. Det er først og fremst lærebøkene og læreplanen som fyller dette beslutningsgrunnlaget, men også de skolebaserte evalueringstiltakene og enkelte former for kompetanseutvikling utgjør en del av grunnlaget, spesielt i forhold til beslutninger omkring ordensdimensjonen og for beslutninger som tas i og om det kollegiale samarbeidet. Det sentrale er imidlertid hvordan lærebøkene gis en stabiliserende og koordinerende funksjon, og hvordan de som hele organisasjonens operasjonaliserte pedagogiske selvreferanse blir oppfattet som et gyldig beslutningsgrunnlag som ivaretar læreplanens intensjoner. Lærebøkene er slik med på å forsterke stabiliteten i organisasjonens selvbeskrivelser.

Skoleorganisasjonens nivåer og diskurser kan slik beskrives som lukkede prosesser som refererer til sin egen beslutningshistorie og sine egne behov. Selv andre diskurser innad i organisasjonen beskrives i lyset av delsystemets egen beslutningshistorie og påfølgende referansegrunnlag (fremmedreferanse). Nivåenes og diskursenes mulighet til å påvirke hverandre vil begrense seg til hvordan de enkelte diskurser selv lar seg påvirke ut i fra sin interne selvrefererende henvisningshorisont. For at lærebøkene skal være tilkoblingsmulig som de skolepraktiske diskursers fremmedreferanse, må lærebøkene være rekonstruerbare innenfor de skolepraktiske diskursers interne grenser. Det er nettopp dette lærebøkene ser ut til å lykkes med. De er operasjonalisert med en praktisk-pedagogisk innfallsvinkel som gjør de tilkoblingsmulig til skolepraksis uten store tilpasninger. Når de skolepraktiske diskurser er preget av en stabilitet som endres hovedsakelig i form av en kontinuerlig utvikling i henhold til egendiskursens interne selvreferensielle rammer, så må gjerne lærebøkene være preget av den samme stabilitet dersom de skal kunne rekonstrueres som premiss innen de skolepraktiske diskurser. Som beslutningspremiss for de skolepraktiske diskurser vil lærebøkene derav kunne bidra til å forsterke de skolepraktiske diskursers stabilitet, hvilket medfører en stabiliserende sirkelgang hvor både de skolepraktiske tradisjoner og læreboktradisjonen gripes og forsterkes av hverandres tradisjoner og stabilitet i hverandres henvisnings- og beslutningsgrunnlag. Til tross for at læreplanen er et reformprogram med hensikter om å reformere skolens beslutningsgrunnlag, så forsterkes de skolepraktiske diskursers stabilitet gjennom rekonstruksjonen av lærebøkens operasjonalisering av læreplanen, innenfor en legitim reformprogrammatisk ramme.

Alt i alt er dette med på å forsterke skolens enhetlige kultur, ved at de rådende beslutningspremisser henviser til læreplanen som program og stabiliserer kontingens. Lærebøkens kondenserende funksjon som et paradoksalt grunnlag for rekonstruksjon av undervisningens progresjon, aktualiserer imidlertid hvorvidt læreboken som beslutningsgrunnlag gjør det mulig å ivareta et beslutningsprogram for skoleorganisasjonens kanskje viktigste funksjon. Denne funksjonen kan knyttes til dannelses- og utdannelsesdimensjonen, og distinksjonen mellom likeverd og tilpasset opplæring, hvor lik rett til en allmenn utdanning, som ivaretar senere behov for kvalifikasjoner, blir kombinert med et kategorialt dannelsesprosjekt, der kommunikasjonen søker å utvikle det som for den enkelte elev kan oppfattes som en tilslutningsmulig og meningsfull undervisningsprogresjon, ut i fra denne elevens meningshorisont og tilpasningsbehov.

## **11.5 Premissenes premiss**

Beslutningens og dannelsens paradokser, som kan uttrykkes som de ubesluttelige beslutningers og den ubestemmelige og uvisse dannelsens problem, løses i skoleorganisasjonen gjennom å beslutte ulike beslutningspremisser og program. Læreplanen som program, og kommunikasjonskanalene, kan slik fremstilles som paradoksale beslutningsmekanismer som skal effektivisere og lette beslutningsgrunnlaget i de ulike diskurser, nettopp for å unngå at diskursene rammes av ubesluttet somhet. Skoleorganisasjonen er slik avhengig av å treffe beslutninger på grunnlag av premisser som får beslutningene til å se besluttelige ut, og skolevisdommen til å se rekonstruerbar ut. Til tross for at disse premissene må rekonstrueres og besluttes på nytt som premisser ut i fra den enkelte diskursens selvreferanse og egenbehov, så får program og kommunikasjonskanaler en koordinerende funksjon gjennom å være tilkoblingsmulig og innrammende for de ulike selvbeskrivelsene i organisasjonen.

Det er på denne bakgrunn ikke oppsiktsvekkende at lærerne ønsker et kondensert beslutningsgrunnlag, der program og premisser er operasjonalisert og tilkoblingsmulig deres konkrete beslutningsbehov. Lærerne har begrenset tid til planlegging, og må således effektivisere beslutningsgrunnlaget gjennom premisser som er operasjonalisert i henhold til de praktisk-pedagogiske selvbeskrivelser. Lærebøkene gis således en sentral plass i planleggingsarbeidet, sammen med læreplanen. Det er derfor heller ikke oppsiktsvekkende at lærerne ønsker en kondensert læreplan, som gir mulighet for tilpasset opplæring, men som likevel kan fungere som en effektivisering og premissdanner for den uoverkommelige mengden ubesluttelige beslutninger som hele veien må treffes, som en enhetsdannende opprettholdelse av de lange linjer for offentlig oppdragelse. Det er derfor interessant at de nye læreplanene som nå står for tur som gjeldende program for skolens beslutninger, vil åpne for et mer kontingent grunnlag i forhold til L97, og overlate mer konkretisering og operasjonalisering til de skolepraktiske diskurser. Resultatene viser at de aller fleste lærerne *ønsker* å forholde seg til en detaljert og innholdsrik læreplan, som ved siden av å være rik på forslag og henvisninger, gir *valgmuligheter*. Spørsmålet er om andre styringsvirkemidler gir de samme valgmuligheter som en læreplan faktisk gir.

Resultatene som er presentert i denne avhandlingen taler for at den tilsynelatende utvidelsen av handlingsrommet som de mindre konkrete og mer åpne læreplanene vil tilby lærerne, i stedet vil invitere lærebøkene til å utfylle den ledige plassen i de skolepraktiske diskursers

beslutningsgrunnlag. Frykten for de nasjonale prøver vil kunne gjøre det enda vanskeligere enn før å stole på egne valg i planleggingsprosessen, og det vil ikke bli mindre viktig å kunne henvise til lærebøkene som legitimeringskilder for lærernes valg. Som resultat kan de nye læreplanene (L2006), stikk i strid med sine offisielle intensjoner, føre frem til at lærernes kontingente handlingsrom forminskes, og at lærernes muligheter til lokalt tilpasset undervisning dermed også bygges ned.

Som en oppfølging av dette forskningsprosjektet vil det være interessant å trekke disse perspektivene videre nettopp over på læreplanen av 2006 (L2006) som beslutningsprogram. Mer konkret vil dette kunne dreie seg om å analysere skoleorganisasjonens overgang fra et prosessorientert til et mer målorientert beslutningsprogram, og de aktuelle kommunikasjonskanalenes rekonstruksjon og betydning som premisser for skolepraksis. De evalueringstiltak som knytter seg sterkere til målorienterte program sammenliknet med prosessorienterte program og de mer prosessorienterte skolebaserte evalueringstiltakene, vil være de målorienterte resultatevalueringene, slik som systematisk ferdighets- og kunnskapstesting av elever. Et sentralt spørsmål vil da være hvordan en programmatisk satsning på slike tiltak følges opp ved å rekonstrueres og gis betydning som premiss i de skolepraktiske beslutningsprosesser, og hvordan disse sammen med L2006 og andre premisser som kompetanseutvikling og ikke minst lærebøker, til sammen rekonstrueres som beslutningsgrunnlag for de skolepraktiske diskurser.

En mulig tese vil blant annet være at en programmatisk forskyvning fra en kondenserende prosessorientering mot en mindre kontingensfikserende målorientering vil danne et kondensunderskudd i de skolepraktiske diskursers rekonstruerte beslutningsgrunnlag, slik at andre premisser enn læreplanen, som for eksempel lærebøkene, i skolepraksis blir besluttet som grunnlag for å dekke noe av underskuddet ved å fikserer kontingens og avgrense kommunikasjonens henvisningshorisonter. De skolepraktiske diskursers behov for kondensering av beslutningsgrunnlaget og derav stabilisering av det stadig kontingente beslutningsbehovet, underbygger en slik tese. En annen sentral problemstilling vil være endringsaspektet ved en slik forskyvning i programorientering, mer spesifikt i forhold til hvordan de autopoietiske diskursers behov for stabilitet og kontinuitet i beslutningsrekken bidrar til å rekonstruere og omdanne en slik programorientering i henhold til de skolepraktiske diskursers beslutningshistorie og påfølgende mulighetshorisonter. Resultatene i denne avhandlingen tilsier at det til tross for programmatisk endringer ikke kan forventes store

umiddelbare endringer i de skolepraktiske diskurser. Et interessant spørsmål er hvorvidt og hvordan den mer vektlagte målorienteringen i programmer og kommunikasjonskanaler på sikt følges opp med endringer i skolepraksis, og hvilke konsekvenser en eventuelt mer effektivitets- og resultatorientert undervisningsdiskurs vil ha for de skolepraktiske dannelsesdiskurser.



## Litteratur

Adelman, N.E., Panton Walking Eagle, K. og Hargreaves, A. (1997): *Racing With the Clock: Making Time for Teaching and Learning in School Reform*. New York, Teachers College Press.

Aboulafia, A. og Lerche Nielsen, J. (1997): Situated Learning. Nogle Videnskabsteoretiske Synspunkter. I O. Danielsen (red.): *Læring og multimedier*. Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.

Alseth, B., Breiteig, T. og Brekke, G. (2003): *Endringer og utvikling ved R97 som bakgrunn for videre planlegging og justering – matematikkfaget som kasus*. Rapport 02/2003 Notodden, Telemarksforskning.

Almendingen, S.F., Klepaker, T. og Tveita, J. (2003): Det bortkomne faget. Naturfaget tilbake i norsk grunnskole. Synteserapport.

<http://www.forskningsradet.no/servlet/BlobServer?blobcol=urlvedleggfil&blobheader=application%2Fmsword&blobkey=id&blobtable=Vedlegg&blobwhere=1088882926560>  
(Nedlastet 13.06.05)

Andersen, N.Å. (2001): Beslutningens ubesluttelighet. MPP Working Paper 3/2001.  
<http://ep.lib.cbs.dk/paper/ISBN/8790403908>  
(Nedlastet 13.06.05)

Andersen, N.Å. og Born, A.W. (2001): *Kærlighed og omstilling. Italesættelsen af den offentligt ansatte*. København, Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Augustin, A. (1946): *The First Catechetical Instruction* [De Catechizandis Rudibus]. Oversatt og innledet av J.P. Christopher. Westminster, Md., Newman Bookshop.

Augustin, A. (2002): *Augustins filosofiske dialoger*. Bind 3: Den frie vilje, Læreren. Oversatt av T. Damsholt. Fredriksberg, Forlaget ANIS.

- Bachmann, K.E. (2002): Læreplanens betydning for lærernes arbeid. I K. Nesje og S. Hopmann (red.): *En lærende skole. L97 i skolepraksis*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Bachmann, K.E.; Sivesind, K.; Afsar, A og Hopmann, S. (2004): *Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Forskningsserien nr. 40. Høgskolen i Agder, Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Bachmann, K.E. og Høhr, H. (1999): Den nye læreplanen – en trussel mot livsverdenen? I A.O. Telhaug og P. Aasen (red.) *Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Ball, D.L. og Feiman-Nemser, S. (1988): Using Textbooks and Teachers' Guides: A Dilemma for Beginning Teachers and Teacher Educators. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 401-423.
- Bateson, G. (1972): *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. London, Intertext Books.
- Bean, R.M., Zigmond, N. og Hartman, D.K. (1994): Adapted Use of Social Studies Textbooks in Elementary Classrooms. *Remedial and Special Education*, 15(4), 216-226.
- Ben-Peretz, M. (1990): *The Teacher-Curriculum Encounter. Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. State University of New York Press.
- Biehl, J., Olhaver, F. Og Riquarts, K. (1999): *Sekundäre Lehrplanbindungen. Vergleichende Untersuchungen zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen*. Kiel: IPN.
- Biehl, J., Hopmann, S. og Ohlhaber, F. (1996): Wie wirken Lehrpläne? Modelle, Strategien, Widersprüche. *Pädagogik*, 48(5), 33-37.
- Bjørndal, B. (1969): *En studie i nyere amerikansk læreplantenkning*. Universitetsforlaget, Oslo.

Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1975): *Innføring i økopedagogikk. En studiebok for lærere*. Oslo, Aschehoug.

Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978): *Nye veier i didaktikken*. Oslo, Aschehoug.

Blankertz, H. (1969): *Theorien und Modelle der Didaktik*. München, Juventa Verlag.

Bloom, B.S. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals*. I B.S. Bloom (red.): *Cognitive Domain*. Bind nr 1. New York, McKay.

Bruner, J.S. (1960): *The Process of Education*. Cambridge, Harvard University Press.

Brunsson, N. (1990): Reformert som rutin. I N. Brunsson og J.P. Olsen (red.): *Makten att reformera*. s. 27-43. Stockholm, Carlsson.

Brunsson, N. og Olsen, J. P. (1990a): Kan organisationsformer väljas? I N. Brunsson og J. P. Olsen (red.): *Makten att reformera*. Stockholm, Carlsson.

Brunsson, N. og Olsen, J. P. (1990b): Reformert och makt. I N. Brunsson og J. P. Olsen (red.): *Makten att reformera*. Stockholm, Carlsson.

Bueie, A. A. (2002): *Lærebokvalg – en formalisert og systematisk prosess? En undersøkelse av valg av lærebøker for norskfaget i den videregående skolen*. Rapport 11/2002. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold.

Bähr, K. m.fl. (2000): *Curriculum-Making: Structures, Expectations, Perspectives*. Implementation Report. National Research Programme 33, Effectiveness of our Education Systems. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

Christophersen, J. m.fl. (2003): *Evaluering av samfunnsfag i Reform 97*. Synteserapport. <http://www.program.forskningsradet.no/reform97/uploaded/nedlasting/christophersen.rtf>. (Nedlastet 15.10.04)

Crismore, A. (1989): Rhetorical Form, Selection and Use of Textbooks. I S. DeCastell, A. Luke og C. Luke (red.): *Language, Authority and Criticism. Readings on the School Textbook*. London, The Falmer Press.

Cokk, S. og Yanow, D. (2001): Culture and Organizational Learning. I J.M. Shafritz og J.S. Ott (red.): *Classics of Organization Theory*. Orlando, Harcourt.

Comenius, J.A. (1999): *Didactica Magna*. Lund, Studentlitteratur. Oversetting og innledning: Tomas Kroksmark.

Coplestone, F. (1993): *A History of Philosophy*. Volume I: Greece and Rome. New York, Image Books.

Crismore, A. (1984): The Rhetoric of Textbooks: Metadiscourse. *Journal of Curriculum Studies*, 16(3).

Cuban, L. (1986): *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*. New York, Teachers College Press.

Cuban, L. (1993): *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880-1990*. New York, Teachers College Press.

Dahllöf, U. (1971): *Svensk utbildningsplanering under 25 år*. Lund, Studentlitteratur.

Davey, B. (1988): How do Classroom Teachers use their Textbooks? *Journal of reading*, 1, 340-345.

Derbolav, J. (1975): *Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen*. Stuttgart, Kohlhammer.

Dilthey, W. (red.) (1996): *Hermeneutics and the Study of History*. Ewing, NY, Princeton University Press.

<http://site.ebrary.com/lib/ntnu/Doc?id=10035874&ppg=241>

(Nedlastet 13.06.05)

Durkheim, E. (2001): *The Elementary Forms of Religious Life*. Oxford, Oxford University Press.

Eisner, E. (1990): Who Decides What Schools Teach? *Phi Delta Kappan*, 71(7), 523-525.

Eisner, E. (1992): Educational Reform and the Ecology of Schooling. *Teachers College Record*, 93(4), 610-627.

Ekholm, M. (1996): I skärningen mellan centralism och decentralism: Styrning av skolor i Europa. *Skolen i Norden*, 96(3), 5-10.

Ekholm, M. og Kull, M. (1996): School Climate and Long Term Changes. Empirical Findings of Stability and Change in Nine Schools that have been followed over 25 years. Trykket i kompendium til: Research Conference: Does History Matter; Stability and Change in Education. Trondheim, 7-9 October 1999, Departement of Education, Norwegian University of Science and Technology.

Elliot, D.L. og Woodward, A. (1990): Textbooks, Curriculum, and School Improvement. I D.L. Elliot og A. Woodward (red.): *Textbooks and Schooling in the United States. Eighty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, The University of Chicago Press.

Elster, J. (1994): Nature and Scope of Rational-Choice Explanation. I M. Martin og L.C. McIntyre (red.): *Readings in the Philosophy of Social Science*. Massachusetts, The MIT Press.

Engelsen, B.U. (1992): *Kan læring planlegges? Læreplanarbeid – hva, hvordan, hvorfor*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Englund, T. (1995): Didaktik på läroplanteoretisk grund. I K. Schnack (red.): *Læseplanstudier 3. Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie*. Bind 20. Danmarks Lærerhøjskole.

- Englund, T. (1997): Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens: *Didaktik*. Studentlitteratur, Lund.
- Englund, T. (2000): Rethinking Democracy and Education: Towards an Education of Deliberative Citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305-313.
- Francke-Wikberg, S. og Lundgren, U.P. (1985): *Att värdera utbildning*. Del 1. En introduktion til pedagogisk utvärdering. ALMA serien 103. Stockholm, Wahlström & Widstrand.
- Frey, K. (1972): *Theorien des Curriculums*. Weinheim, Beltz.
- Frey, K. (1975): Rechtfertigung von Bildungsinhalten. I R. Künzli (red.): *Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation*. Weinheim, Beltz.
- Frey, K. og Aregger, K. (1975): Ein Modell zur Integration von Theorie und Praxis in Curriculumprojekten: Das Generative Leitsystem. I H. Haft og U. Hameyer (red.): *Curriculumplanung. Theorie und Praxis*. München, Kösel.
- Goodlad, J. (1969): Curriculum: State of the Field. *Review of Educational Research*, 39(3), 367-375.
- Goodlad, J. m.fl. (1979): *Curriculum Inquiry: the Study of Curriculum Practice*. New York, McGraw-Hill.
- Granheim, M., Lundgren, U.P. og Tiller, T. (red) (1996): *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrlig? Om målstyring og kvalitetsvurdering av norsk skole*. Oslo, Tano.
- Gundem, B.B. (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Gundem, B.B. (1997a): *Læreplanhistorie – historien om skolens innhold – som forskningsfelt*. Rapport nr. 4/1997, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Gundem, B.B. (1997b): Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. I M. Uljens (red.): *Didaktik*. Lund, Studentlitteratur.

Gundem, B.B. (1998): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo, Universitetsforlaget.

Guneriussen, W. (1999): *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Tromsø, Tano Aschehoug.

Gustafsson, C. (1982): Läromedlens styrande funktion i undervisningen. En empirisk studie. I U.P. Lundgren, G. Svingby og E. Wallin (red.): *Läroplaner och läromedel*. Höskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, Rapport 13/1982.

Gustavsson, B. (1996): *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Finland, Wahlström & Widstrand.

Habermas, J. (1987): *The Theory of Communicative Action II*. Cambridge, Polity Press.

Hagen, R. (1997): Vitenskapssystemets refleksjon – fra identitet til differens. *Sosiologisk tidsskrift*, 1, 3-20. Oslo, Universitetsforlaget.

Hagen, R. (2002): Positivismekritikkens positivisme. *Sosiologisk årbok 1*, 1-29.

Hagesæther, G. (2003): Erfaringer med KRL-faget og konsekvenser for fagplanen i L97. Synteserapport.

<http://www.forskningsradet.no/servlet/BlobServer?blobcol=urlvedleggfil&blobheader=application%2Fmsword&blobkey=id&blobtable=Vedlegg&blobwhere=1088882926594>

(Nedlastet 13.06.05)

Hameyer, U. (1983a): Allgemeine Curriculumtheorien. I U. Hameyer, K. Frey og H. Haft (red.): *Hanbuch der Curriculumforschung: Übersichten zur Forschung*. Weinheim, Beltz.

Hameyer, U. (1983b): Systematisierung von Curriculumtheorien. I U. Hameyer, K. Frey og H. Haft (red.): *Handbuch der Curriculumforschung: Übersichten zur Forschung*. Weinheim, Beltz.

Hameyer, U., Frey, K. og Haft, H. (1983): Einführung. I U. Hameyer, K. Frey og H. Haft (red.): *Handbuch der Curriculumforschung: Übersichten zur Forschung*. Weinheim, Beltz.

Hauge, M. (1999): *Ei "inspirasjonskjelde" eller ei "tvangstrøye" – Ei undersøking av læraren sin bruk av L97*. Hovedoppgave ved Pedagogisk institutt, Norges teknisk naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Hellern, V. (1988): Læreboka – den egentlige kulturbærer. I Å. Enerstvedt og E.B. Johnsen (red.): *En bok for sakens skyld*. Norsk Faglitterær Forfatterforening: Oslo.

Hellesnes, J. (1975): *Sosialisering og teknokrati*. Oslo, Gyldendal.

Herbart, J.F. (1901): *Outlines of Educational Doctrine*. New York, The MacMillan Company.

Hollis, M. (1994): *The philosophy of Social Science: an Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.

Hopmann, S. (1988): *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln*. Kiel, IPN/114.

Hopmann, S. (1997): Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens (red.): *Didaktik*. Lund, Studentlitteratur.

Hopmann, S. (1999a): Lehrplan des Abendlandes – am Ende seiner Geschichte? Geschichte der Lehrplanarbeit und des Lehrplans seit 1900. I R. Keck m.fl. (red): *Lehrplan des Abendlandes – revisited*. Hohengrefe.

Hopmann, S. (1999b): The Curriculum as a Standard of Public Education. *Studies in Philosophy and Education*, 18, 89-105.

Hopmann, S. (under utgivelse): *Didaktikkens didaktikk*.



Hopmann, S. og Künzli, R. (1994): Topik der Lehrplanung: Das Aarauer Lehrplannormal. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 2, 161-184.

Hopmann, S. og Künzli, R. (1998): Entscheidungsfelder der Lehrplanung. I R. Künzli og S. Hopmann (red.): *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur, Rüegger.

Hopmann, S. og Nesje, K. (2002): Innledning. I K. Nesje og S. Hopmann (red.): *En lærende skole. L 97 i skolepraksis*. Oslo, Cappelen Akademiske Forlag.

Hugo de Sancto Victore (1997): *Didascalicon de studio legendi. Studienbuch*. Freiburg, Herder.

Humbolt, W. (2000): Theory of Bildung. I I. Westbury, S. Hopmann og K. Riquarts (red.): *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Haavelsrud, M. (1979): Samfunnet og lærebøker i samfunnskunnskap. I M. Haavelsrud (red.) *Indoktrinering eller politisering? Form og innhold i ungdomsskolens undervisning i samfunnskunnskap*. Oslo, Universitetsforlaget.

Imsen, G. (1999): *Lærereens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo, Tano Aschehoug.

Imsen, G. (2003): Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. Synteserapport fra prosjektet ”Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen”.

<http://www.forskningsradet.no/servlet/BlobServer?blobcol=urlvedleggfil&blobheader=application%2Fpdf&blobkey=id&blobtable=Vedlegg&blobwhere=1088882926604>

(Nedlastet 13.06.05)

Johansson, M. (1988): Den omöjliga läroboken. I T. Rönström (red.): *Skolböcker 1-3*. Stockholm 1988.

Johnsen, E.B. (1989): *Den skjulte litteraturen*. Oslo, Universitetsforlaget.

Johnsen, E.B. (1993): *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo, Scandinavian University Press.

Johnsen, E.B. (1997): Finnes det en lærebøkernes litteralitet? I E.B. Johnsen: *Tekstens mellommenn. Norsk sakprosa, tredje bok*. Oslo, Universitetsforlaget.

Kant, I. (1992): *Kant on Education*. London, Kegan Paul, Trench, Trübner & Co.

Karlsen, G. (2002): *Utdanning, styring og marked*. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv. Oslo, Universitetsforlaget.

Klafki, W. (1983): Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pedagogikk. Trykket i kompendium til: Research Conference: Does History Matter; Stability and Change in Education. Trondheim, 7-9 October 1999, Departement of Education, Norwegian University of Science and Technology.

Klafki, W. (2000a): The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. I I. Westbury, S. Hopmann og K. Riquarts (red.): *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Klafki, W. (2000b): Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. I I. Westbury, S. Hopmann og K. Riquarts (red.): *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Århus, Klim.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996a): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996b): *Kompetanseutviklingsplan for perioden 01.01.96-31.12.99*.

<http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/dep/kuf/1997/publ/014005-990598/dok-bn.html>

(Nedlastet 13.06.05)

Künzli, R. (1975): Begründung und Rechtfertigung als Anspruch curricularer Planung. I R. Künzli (red.): *Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation*. Weinheim, Beltz.

Künzli, R. (1998): The Common Frame and the Places of Didaktik. I B.B. Gudem og S. Hopmann (red.): *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York, Peter Lang.

Künzli, R. (2000): German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. I I. Westbury, S. Hopmann og K. Riquarts (red.): *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Künzli, R. og Hopmann, S. (1998): *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur, Rüegger.

Lorentzen, S. (1984): *Ungdomsskolens samfunnsfag – intensjon og realitet: en undersøkelse av samfunnsfagenes utvikling i grunnskolens ungdomstrinn, med særlig vekt på en funksjonsanalyse av Mønsterplanens samfunnsfagkapittel*. Oslo, Universitetsforlaget.

Luhmann, N. (1990a): The Cognitive Program of Constructivism and a Reality that Remains Unknown. I W. Krohn, G. Küppers og H. Nowotny (red.): *Selforganization. Portrait of a Scientific Revolution. Sociology of the Sciences. Yearbook 1990, Volume XIV*, 64-86. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Luhmann, N. (1990b): *Essays on Self-Reference*. New York, Colombia University Press.

Luhmann, N. (1995): *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. Opladen, Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1996): On the Scientific Context of the Concept of Communication. *Social Science Information*, 35(2), 257-267. London, SAGE Publications.

Luhmann, N. (1998): Erkendelse som konstruktion. I M. Hermansen (red.): *Fra læringens horisont – en antologi*. Århus, Klim.

Luhmann, N. (2000a): *Sociale systemer. Grundrids til en almen teori*. København, Hans Reitzels Forlag.

Luhmann, N. (2000b): *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden, Westdeutcher Verlag.

Luhmann, N. (2002): *Theories of Distinction. Redescribing the Descriptions of Modernity*. Stanford, Stanford University Press.

Luhmann, N. (2003): Organization. I T. Bakken og T. Hernes (red.): *Autopoietic Organization Theory. Drawing on Niklas Luhmann's Social System Perspective*. København, Abstrakt Liber, Copenhagen Business School Press.

Luhmann, N. og Schorr, K.E. (2000): *Problems of Reflection in the System of Education*. European Studies in Education, 13. New York, Waxmann Münster.

Lundgren, U.P. (1989): *Att Organisera Omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm, Utbildningsförlaget.

Lundgren, U.P., Svingby, G. og Wallin, E. (red.) (1982): *Läroplaner och läromedel*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, Rapport 13/1982.

Lundquist, A. (1983): Förord. I M. Weber: *Ekonomi och Samhälle. Förståendesociologins grunder. Bind 1*. Lund, Argos

Lüth, C. (2000): On Wilhelm von Humbolt's Theory of Bildung. I I. Westbury, S. Hopmann og B. B. Gudem (red.): *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Løvlie, L. (2003): Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard og L. Løvlie (red.): *Dannelsens forvandlinger*. Oslo, Pax Forlag.

- Långström, S. (1997): *Författarröst och lärobokstradition. En historiedidaktisk studie*. Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitetet.
- March, J.G. (1988a): Footnotes to Organizational Change. I March, J.G. (red.): *Decisions and Organizations*. Oxford, Basil Blackwell.
- March, J.G. (1988b): The Technology of Foolishness. I March, J. G. (red.): *Decisions and Organizations*. Oxford, Basil Blackwell.
- March, J.G. (1988c): Bounded Rationality, Ambiguity, and the Engineering of Choice. I March, J.G. (red.): *Decisions and Organizations*. Oxford, Basil Blackwell.
- March, J.G. (1994): *A primer on Decision Making: How decisions happen*. New York, Free Press.
- Marx, K. (1930): *Kapitalen*. Første bok: Kapitalens produksjonsprosess. Oslo, Fram Forlag.
- Marx, K. (1956): *Selected Writings in Sociology and Social Philosophy*. London, Watts & Co.
- Maturana, H.R. og Varela, F.J. (1980): *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Reidel, Dordrecht.
- Mediås, O.A. (1999): Fra veiledning til resultatoppfølging. Den statlige regionale styring av skoleverket før og etter 1992. I A.O. Telhaug og P. Aasen (red.) *Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo, Cappelen Akademiske Forlag.
- Menck, P. (1989): Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33(3), 362-380.
- Mencke, D. og Davey, B. (1994): Teachers' Views of Textbooks and Text Reading Instruction: Experience Matters. *Journal of Reading*, 37(6), 464-470.
- Mill, J. S. (1998): *On Liberty and other Essays*. Oxford, Oxford University Press.

Moe, S. (2004): Emile Durkheim: oppdragelse, utdanning og sosiologi. I K. Steinsholt og L. Løvlie (red.): *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idèhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo, Universitetsforlaget.

Musil, R. (1990): *Mannen uten egenskaper*. 1. Bind. Oslo, Solum Forlag.

Myhre, R. (1993): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo, Gyldendal Ad Notam.

Nabe-Nielsen, B. (2001): Introduktion til den danske utgave. I W. Klafki: *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Århus, Forlaget Klim.

Nesje, K. (2000): *IKT og danning. En didaktisk analyse av informasjons- og kommunikasjonsteknologi i skolen*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk, Pedagogisk institutt, Norges teknisk naturvitenskapelige universitet.

Nyström, B. (1994): Retorik och inläring enligt Institutio oratoria. I S. Selander og B. Englund (red.): *Konsten att informera och övertyga. En antologi om pedagogik, text och retorik*. Stockholm, HLS Förlag.

Nørager, T. (1995): *System og livsverden*. Århus, Forlaget ANIS

OECD-Vurdering av Norsk utdanningspolitikk (1989): Norsk rapport til OECD – Ekspertvurdering fra OECD. Gjøvik, Aschehoug.

Olsen, J.P. og Peters, B.G. (1996): Learning from Experience? I J.P. Olsen og B.G. Peters (red.): *Lessons from Experience. Experimental Learning in Administrative Reforms in Eight Democracies*. Oslo, Scandinavian University Press.

Parsons, T. (1951): *The Social System*. London, Routledge & Kegan Paul.

Pinar, W. F., m.fl. (1995): *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. Peter Lang, New York.

- Platon (1992): *Platons Skrifter*. Bind 2. København, Hans Reitzels Forlag.
- Quintilian (2001a): *The Orator's Education* [Institutio oratoria]. Bok 1-2. London, Harvard University Press.
- Quintilian (2001b): *The Orator's Education* [Institutio oratoria]. Bok 3-5. London, Harvard University Press.
- Rasmussen, J. (2002): Textual Interpretation and Complexity – Radical Hermeneutics. Paper presented at the American Educational Research Conference, AERA, New Orleans, USA.
- Remillard, J.T. (1999): Curriculum Materials in Mathematics Education Reform: A Framework for Examining Teachers' Curriculum Development. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 315-342.
- Rosenmund, M., Fries, A.V. og Heller, W. (2002): *Comparing Curriculum-Making Processes*. Bern, Peter Lang.
- Schein, E.H. (2001): Defining Organizational Culture. I J.M. Shafritz og J.S. Ott (red.): *Classics of Organization Theory*. Orlando, Harcourt.
- Schiller, F. (2001): *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oslo, Solum.
- Schleiermacher, F. (1959): *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh.
- Schnack, K. (1995): Educational Texts in the Light of General Didactics. I Peder Skyum-Nielsen (red.): *Text and Quality*. København, Scandinavian University Press.
- Schwab, J. J. (1970): *The Practical: A language for Curriculum*. Washington, National Education Association.
- Scott, W.G. (2001): Organization Theory: An Overview and an Appraisal. I J.M. Shafritz og J.S. Ott (red.): *Classics of Organization Theory*. Orlando, Harcourt.

Selander, S. (1994): Pedagogiska texter och retorik: En osynlig, formande text. I S. Selander og B. Englund (red.): *Konsten att informera och övertyga. En antologi mellan pedagogik, text och retorik*. Stockholm, HLS Förlag.

Sextus Empiricus (1933): *Against the Logicians*. Volume II. London, Harvard University Press.

Shafritz, J.M. og Ott, J.S. (red.) (2001): *Classics of Organization Theory*. Orlando, Harcourt.

Shannon, C. og Weaver, W. (1949): *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, University of Illinois Press.

Sigurgeirsson, I. (1992): *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*. University of Sussex.

Siljander, P. (2004): Johann Friedrich Herbart: Pedagogikens grundproblem: om tvång och frihet i fostran. I K. Steinsholt og L. Løvlie (red.): *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo, Universitetsforlaget.

Sivesind, K. (under utarbeidelse): Dr.polit. avhandling. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Sivesind, K. og Hopmann, S. (1997): Fra læreplanutforming til undervisningsplanlegging. I B. Karseth, S. Gudmundsdottir og S. Hopmann: *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift i anledning professor Bjørg Brandtzæg Gundems 70-års dag*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Sivesind, K., Bachmann, K. og Afsar, A. (2003): *Nordiske læreplaner*. Oslo, Læringscenteret.

Skjervheim, H. (1992): Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I E.L. Dale (red.): *Pedagogisk filosofi*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.



Sosniak, L.A. og Stodolsky, S.S. (1993): Teachers and Textbooks: Material Use in Four Fourth-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*, 93(3), 249-275.

Spencer Brown, G. (1979): *Laws of Form*. New York, Dutton.

Stenmo, L.M. (1999): *Med læreplanen i bakhodet – En undersøkelse om lærernes bruk av L97 i undervisningen*. Hovedoppgave, Trondheim, Pedagogisk institutt, Norges teknisk naturvitenskapelige universitet.

Stichweh, R. (1990): Self-Organization and Autopoiesis in the Development of Modern Science. I W. Krohn, G. Küppers og H. Nowotny (red.): Selforganization. Portrait of a scientific revolution. *Sociology of the Sciences. Yearbook 1990, XIV*, 195-207. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Stodolsky, S.S. (1988): *The Subject Matters. Classroom Activity in Math and Social Studies*. Chicago, University of Chicago Press.

Stortingsmelding nr. 51(1988-89) II, *Den sentrale administrasjonen for opplæring under kirke- og undervinsingsdepartementet*.

Stortingsmelding nr. 37 (1990-91): *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 29 (1994-95): *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*. Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 21 (1996-97): *Finansiering av lærebøker for 2. - 10. klassetrinn og status for tilrettelegging av skolelokaler til seksåringer i forbindelse med Reform 97*. Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Stortingsmelding nr 28 (1998-99): *Mot rikare mål*. Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Strømnes, Å.L. (1993): *Kunnskapssyn og pedagogikk. Historisk analyse og jamføring*. Trondheim, Tapir Forlag.

Strømnes, Å.L., Rørvik, H. og Eilertsen, T.V. (1997): Didactical Thinking and Research in Norway during the Four Last Decades. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3-4), 237-258.

Svingby, G. (1985): *Sätt kunskapen i centrum!* Stockholm, Utbildningsförlaget.

Svingby, G., Lendahls, B. og Ekbo, D. (1990): *Omvärldskunskap*. Göteborgs universitet 1990.

Telhaug, A.O. (1997): *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo, Didakta Norsk Forlag.

Telhaug, A.O. og Volckmar, N. (1999): Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000. Utdanningstenkningen i de politiske programmer. I A.O. Telhaug og P. Aasen (red.) *Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo, Cappelen Akademiske Forlag.

Trotzig, E. (1994): En osynlig, formande text. Frågan som konvention i texter för skolan. I S. Selander og B. Englund (red.): *Konsten att informera och övertyga. En antologi mellan pedagogik, text och retorik*. Stockholm, HLS Förlag.

Tyack, D. og Cuban, L. (1995): *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Tyler, R.W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, University of Chicago Press.

Thyssen, O. (2000): *Iagttagelse og blindhed. Om organisation, fornuft og utopi*. København, Handelshøjskolens forlag.

Thyssen, O. (2002): *Værdiledelse. Om organisationer og etikk*. København, Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet (2005): Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag.

<http://skolenettet.no/upload/Lareplan/retningslinjer.pdf>

(Nedlastet 13.06.05)

von Bertalanffy, L. (1968): *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York, George Braziller.

von Wright, G.H. (1997): *Vitenskapen og fornuften*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.

Weaver, R.K. og Rockman, B.A. (1993): Assessing the Effects of Institutions. I R.K. Weaver og B.A. Rockman (red.): *Do Institutions Matter? Government Capabilities in the United States and Abroad*. Washington, D.C., The Brooking Institution.

Weber, M. (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der Verstehenden Soziologie*. Tübingen, J.C.B. Mohr.

Weniger, E. (2000): Didaktik as a Theory of Education. I I. Westbury, S. Hopmann og K. Riquarts (red.): *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Westbury, I. (1990): Textbooks, Textbook Publishers, and the Quality of Schooling. I D. L. Elliot og A. Woodward (red.): *Textbooks and Schooling in the United States. Eighty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, University of Chicago Press.

Westbury, I. (1991): Textbooks. I A. Lewy (red.): *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, Pergamon Press.

Westbury, I. (1998): Didaktik and Curriculum Studies. I B.B. Gudem og S. Hopmann (red.): *Didaktik and/or Curriculum. An international Dialogue*. New York, Peter Lang.

Westbury, I. (2000): Teaching as a Reflective Practice: What might Didaktik Teach Curriculum? I I. Westbury, S. Hopmann og K. Riquarts (red.): *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Woodward, A. og Elliot, D.L. (1990): Textbook Use and Teacher Professionalism. I D. L. Elliot og A. Woodward (red.) *Textbooks and Schooling in the United States. Eighty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, University of Chicago Press.

Zahoric, J.A. (1991): Teaching Style and Textbooks. *Teaching & Teacher Education*, 7(2), 185-196.

Aasen, P. (2000): Utdannelsespolitikken både og. Kronikk i Aftenposten 25.03.00.

## Vedlegg

Brev til skolesjefer/rådmenn med informasjon om undersøkelsen.

Purrebrev til skolesjefer/rådmenn.

Følgerev til rektor, sendt ut sammen med spørreskjemaene.

Svarbrev som fulgte med følgerrevet til skoleleder. Følgerrevet skulle fylles ut av skoleleder og sendes med sammen med de utfylte spørreskjemaene i en ferdig frankert konvolutt.

1. purrebrev til skoleledere.

2. purrebrev til skoleledere.

Følgerrev til lærere, heftet sammen med spørreskjemaet og utlevert til den enkelte lærer.

Brev til personalet ved skolen som deltok i pilotundersøkelsen.

Følgerrev til implementeringsutvalg. Heftet sammen med spørreskjemaet.

Purrebrev til implementeringsutvalg.

Følgerrev til lærebokforfattere. Heftet til spørreskjemaet.

Purrebrev til lærebokutvalget.

Spørreskjema til lærere med informasjonsbrev

Spørreskjema til implementeringsutvalg med informasjonsbrev

Spørreskjema til lærebokutvalg med informasjonsbrev





### **Til skolesjefen**

Den offentlige evalueringen av Reform 97, som gjennomføres i regi av Norges Forskningsråd, på oppdrag av Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, er nå i gang. I den forbindelse vil vi informere deg om at vi har trukket ut ungdomskolene i din kommune til å delta i evalueringen. Undersøkelsen skjer i form av at alle lærerne ved skolen og skolens ledelse skal fylle ut et spørreskjema.

Prosjektet, som ledes av professor Stefan Hopmann ved Pedagogisk institutt, NTNU, er også en del av et større internasjonalt prosjekt, og skal kunne bidra med kunnskap om den norske skolen i sammenlikning med en rekke andre europeiske land og USA. Prosjektets målsetting er å få frem lærernes betydning og profesjonalitet i skolens arbeid. Vi er derfor interessert i lærernes oppfatninger av reformen og læreplanen, deres bruk og fortolkning av lærebøkene som er laget i forbindelse med ny læreplan og deres erfaringer med tilbud og deltakelse i kompetansekurs og evalueringsarbeid.

For å få troverdige resultater som vi kan arbeide videre med må svarprosenten være så høy som mulig. Vi vet fra tidligere undersøkelser at rektors måte å håndtere evalueringen på er avgjørende for svarprosenten ved den enkelte skole. Som følge av lærernes travle arbeidsdag, er det kun ved de skoler hvor rektor anmoder om deltakelse, og hvor det avsettes tid for utfylling, at tilfredstillende svarprosent oppnås. Det vil derfor være til stor hjelp og betydning for evalueringsarbeidet dersom du kan gi en anbefaling til rektorene ved kommunens ungdomsskoler om å delta i undersøkelsen.

Informantene er selvsagt sikret absolutt anonymitet.

Dersom du har spørsmål angående spørreskjemaet, kan du ta kontakt med Kari E. Bachmann ved NTNU, telefon 73 59 19 64.

*Takk for din medvirkning!*

Vennlig hilsen

Stefan Hopmann, prosjektleder, NTNU







Skolesjefen

Telefon: 73 59 19 64

E-post: [kari.bachmann@svt.ntnu.no](mailto:kari.bachmann@svt.ntnu.no)

Postadresse: Lab. for IKT og læring, Paviljong B, 7491 Trondheim

Vår dato: 12.12.01

Vår ref.:

Deres dato:

Deres ref.:

## Til skolesjefen i XX kommune

I oktober sendte vi et brev om at ungdomsskolene i XX kommune hadde blitt trukket ut til å delta i nasjonal evaluering av Reform 97, ved prosjekt *Hvordan formidles læreplanen – en komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler, deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Prosjektet gjennomføres i regi av Norges Forskningsråd, på oppdrag av Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. I begynnelsen av november ble det sendt ut et spørreskjema som ledelse og undervisningspersonell ved skolene skulle besvare.

Dersom vi skal kunne dra nytte av arbeidet med evalueringen og de resultatene den gir, er vi imidlertid avhengige av at alle skolene som er trukket deltar i undersøkelsen. Skolenes frist for innsending av spørreskjema var satt til 28. november. Med dette brevet vil vi informere om at svarprosenten i XX kommune dessverre var svært lav, og at vi av den grunn har sendt ut et nytt brev til rektorene hvor vi ber om at ledelsen og det pedagogiske personale ved skolen svarer på spørreskjemaet.

Vi har forståelse for at lærernes arbeidsdag er travel, og at tiden i november og desember kan være fullsatt med andre gjøremål. Vi håper imidlertid at rektorene kan avsette tid i januar til utfylling av skjemaene, og sende de i retur innen **20. januar 2002**. Det hadde vært til stor hjelp dersom du nok en gang kan oppfordre rektorene om å delta i evalueringen.

Skolene og den enkelte informant er sikret absolutt anonymitet!

Dersom du har spørsmål om evalueringen kan du ta kontakt med Kari Bachmann på telefon nr: 73 59 19 64, eller på e-post: [Kari.Bachmann@svt.ntnu.no](mailto:Kari.Bachmann@svt.ntnu.no)

Takk for din medvirkning!

Vennlig hilsen

Stefan Hopmann, prosjektleder, NTNU





Telefon: 73 59 19 64

E-post: kari.bachmann@svt.ntnu.no

Postadresse: Lab. For IKT og læring, Paviljong B, 7491 Trondheim

## Til rektor

I forbindelse med den nasjonale evalueringen av Reform 97, sender vi et spørreskjema som vi ønsker at skolens ledelse og undervisningspersonale skal fylle ut. Prosjektet, som ledes av professor Stefan Hopmann ved Pedagogisk institutt, NTNU, gjennomføres i regi av Norges Forskningsråds program *Evaluering av Reform 97*, på oppdrag av Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. Prosjektet er samtidig en del av et større internasjonalt prosjekt, og skal kunne bidra med kunnskap om den norske skolen i sammenlikning med en rekke andre europeiske land og USA. Prosjektets målsetning er å få frem lærernes betydning og profesjonalitet i skolens arbeid. Vi er derfor interessert i lærernes oppfatninger av reformen og læreplanen, deres bruk og fortolkning av lærebøkene som er laget i forbindelse med ny læreplan og deres erfaringer med tilbud og deltakelse i kompetansekurs og evalueringsarbeid.

For å få troverdige resultater må svarprosenten være så høy som mulig. Vi vet fra tidligere undersøkelser at rektors måte å håndtere evalueringen på har avgjørende betydning for svarprosenten ved den enkelte skole. Som følge av lærernes travle arbeidsdag, er det kun ved de skoler hvor rektor anmoder om deltakelse og hvor det avsettes tid for utfylling, at tilfredstillende svarprosent oppnås. Vi ber derfor om at du videreformidler spørreskjemaet til det pedagogiske personalet og resten av ledelsen ved skolen. Hver enkelt informant skal motta en konvolutt som de kan legge skjemaet i før de leverer det til deg, enten ved at du samler det inn, eller ved at dere avtaler et sted hvor konvoluttene kan legges. Det beste er om du setter av tid til utfylling i personalets fellestid, samler de inn igjen og sender svarene tilbake til oss i den ferdig frankerte konvolutten innen 28. november 2001. Vi er svært takknemlige for at du tar hånd om dette på en god måte!

Vi ber deg om å fylle ut vedlagte svarbrev om antall lærere ved skolen og antall personer i ledelsen. Ut i fra svarbrevet vil vi kunne identifisere skolen, men dette gjøres for å kunne ta kontakt dersom enkelte skoler ikke svarer eller har svært lav svarprosent. Svarbrevet vil skilles fra spørreskjemaene umiddelbart etter at skjemaene tas ut av konvolutten, slik at det ikke vil være mulig å koble skjemaene til den enkelte skole. Ingen av spørreskjemaene vil på noe tidspunkt i prosessen kunne tilbakeføres til den enkelte respondent. Informantene er sikret absolutt anonymitet!

***Frist for tilbakesending av spørreskjema er 28. november 2001***

Dersom du har spørsmål angående evalueringen eller spørreskjemaet, kan du ta kontakt med Kari E. Bachmann ved NTNU, telefon 73 59 19 64.

*Takk for din medvirkning!*

Vennlig hilsen

Stefan Hopmann, prosjektleder, NTNU





NTNU  
Norges teknisk-  
naturvitenskapelige  
universitet  
Pedagogisk institutt

**Hvordan formidles læreplanen?  
En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler**

## **Svarbrev**

**Vennligst send dette tilbake sammen med de ferdig utfylte spørreskjemaene**

<b><i>Skole:</i></b>	
<b><i>Antall personer i skolens ledelse:</i></b>	
<b><i>Antall lærere ved skolen:</i></b>	
<b><i>Antall utfylte og tilbakesendte spørreskjema:</i></b>	





Telefon: 73 59 19 64  
E-post: kari.bachmann@svt.ntnu.no  
Postadresse: Lab. For IKT og læring, Paviljong B, 7491 Trondheim

Vår dato: 12.12.01

Vår ref.:

Deres dato:

Deres ref.:

### Til rektor ved XXXX ungdomsskole

I forbindelse med nasjonal evaluering av Reform 97, mottok dere i november et spørreskjema til utfylling av skolens ledelse og undervisningspersonale. Prosjektet ledes av professor Stefan Hopmann ved Pedagogisk institutt, NTNU, og gjennomføres i regi av Norges Forskningsråds program *Evaluering av Reform 97*, på oppdrag av Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

Dersom skolens meninger om reformen skal synliggjøres, er vi avhengige av at alle skolene som er trukket deltar ved å svare på spørreskjemaet. **Vi har ikke mottatt noen spørreskjema fra deres skole / Vi har mottatt svært få skjema fra deres skole.** Vi ber derfor på ny om at du videreformidler spørreskjemaet til det pedagogiske personalet og resten av ledelsen ved skolen.

Vi har forståelse for at lærernes arbeidsdag er travel, og at tiden i november og desember kan være fullsatt med andre gjøremål. Vi ber dere derfor om å sette av tid i januar, om mulig benytte deler av en planleggingsdag, til å fylle ut skjemaene, og sende de tilbake til oss innen **20. januar 2002**. Dersom vi ikke har spørreskjemaene i hende innen 25. januar, vil vi ta kontakt med deg pr. telefon. Skolesjefen er informert om dette brevet.

Informantene er selvsagt sikret absolutt anonymitet!

Dersom du skulle mangle konvolutter eller spørreskjemaer kan du ta kontakt med Kari Bachmann på telefon nr: 73 59 19 64, eller på e-post: [Kari.Bachmann@svt.ntnu.no](mailto:Kari.Bachmann@svt.ntnu.no)

Takk for din medvirkning!

Vennlig hilsen

Stefan Hopmann, prosjektleder, NTNU







Telefon: 73 59 19 64  
E-post: kari.bachmann@svt.ntnu.no  
Postadresse: Lab. For IKT og læring, Paviljong B, 7491 Trondheim

Vår dato: 13.02.02

Vår ref.:

Deres dato:

Deres ref.:

## Til rektor ved XXXX ungdomsskole

I forbindelse med nasjonal evaluering av Reform 97, mottok dere i november et spørreskjema til utfylling av skolens ledelse og undervisningspersonale, og i desember et brev hvor lærerne ved skolen anmodes om å svare på spørreskjemaet. Prosjektet ledes av professor Stefan Hopmann ved Pedagogisk institutt, NTNU, og gjennomføres i regi av Norges Forskningsråds program *Evaluering av Reform 97*, på oppdrag av Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

Dersom skolens meninger om reformen skal synliggjøres, er vi avhengige av at alle skolene som er trukket deltar ved å svare på spørreskjemaet. Dessverre har vi **ikke mottatt noen spørreskjema fra deres skole / mottatt svært få skjema fra deres skole**. Vi ber derfor nok en gang om at du så snart som mulig videreformidler spørreskjemaet til det pedagogiske personalet og resten av ledelsen ved skolen.

Skulle du mangle konvolutter eller spørreskjemaer, vennligst ta kontakt med Kari Bachmann på telefon nr: 73 59 19 64, eller på e-post: [Kari.Bachmann@svt.ntnu.no](mailto:Kari.Bachmann@svt.ntnu.no)

Dersom dere har sendt svar i mellomtiden, kan dere se bort fra denne henvendelsen.

Vennlig hilsen

Stefan Hopmann, prosjektleder, NTNU





## Til deg som informant

Med dette brevet følger et spørreskjema til utfylling. Undersøkelsen er en del av den nasjonale evalueringen av Reform 97, som gjennomføres på oppdrag av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Prosjektet er også en del av et større internasjonalt prosjekt, og skal kunne bidra med kunnskap om den norske skolen i sammenlikning med en rekke europeiske land og USA.

Reformens praktiske betydning ligger etter vår mening ikke i politiske visjoner og tiltak, men i den enkelte lærers arbeid og de praktiske tiltak som har betydning for dette arbeidet. Den viktigste delen av evalueringen bør være det som konkret berører den enkelte lærers virksomhet. Vi er derfor interessert i *din oppfatning* av reformen og læreplanen, *din bruk* av læremidlene som er laget i forbindelse med ny læreplan og *dine erfaringer* med tilbud og deltakelse i kompetansekurs og evalueringsarbeid.

For å få resultater som vi kan jobbe videre med, er det viktig med en god svarprosent. Vi er klar over at arbeidsdagene allerede er fylt opp av nødvendige gjøremål, men håper likevel at skolen kan sette av tid til utfyllingen. Forhåpentligvis vil gjennomgangen av spørreskjemaet gi nye ideer til arbeidet framover og kartlegge viktige spørsmål som man mer eller mindre bevisst tar stilling til gjennom de daglige valg.

Vi er takknemlige for at du tar deg tid til å fylle ut spørreskjemaet, legger det i den vedlagte konvolutten og returnerer den til skolens ledelse og på denne måten gjør dine erfaringer tilgjengelige som grunnlag for den nasjonale evalueringen av skolen. Svarfrist er 23. november. Som informant er du selvsagt sikret absolutt anonymitet, og materialet vil behandles etter kriterier satt av Datatilsynet.

*Takk for din medvirkning!*

Vennlig hilsen

Stefan Hopmann, prosjektleder, NTNU



## **Til personalet på XX skole!**

Vi takker for din deltakelse i utprøvingen av spørreskjemaet. Det er til stor hjelp om du nå kan gi oss enkelte kommentarer på spørreskjemaet, slik at vi ut i fra dine synspunkter kan forsøke å forbedre det.

Var det enkelte spørsmål eller uttrykk som var uklare eller vanskelige å forstå, i tilfelle hvilke spørsmål dreier det seg om, og på hvilken måte var de uklare?

Er det informasjon du mener ville være relevant i forhold til spørsmålene, men som du ikke fikk mulighet til å svare på gjennom spørsmålene og de alternativene som der er tilgjengelige?

Andre synspunkter:





Vår dato: 07.01.02

Vår ref.:

Deres dato:

Deres ref.:

## Til deg som har deltatt i implementering av Reform 97

Vi har gjennom Statens Utdanningskontor fått informasjon om at du har deltatt i implementeringsarbeid med L97. I form av ditt arbeid med kompetansekurs, informasjonsformidling og/eller evaluering spiller du en viktig rolle som informant i prosjektet *Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Prosjektet, som ledes av professor Stefan Hopmann ved Pedagogisk institutt, NTNU, gjennomføres i regi av Norges Forskningsråds program *Evaluering av Reform 97*, på oppdrag av Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

Prosjektet er samtidig en del av et større internasjonalt prosjekt, som skal bidra med kunnskap om det norske utdanningssystemet i sammenlikning med en rekke andre europeiske land og USA. Prosjektets målsetning er å sammenlikne hvordan læreplan og undervisning forstås i læreres praksis og i implementeringsarbeidet. 1600 lærere har tidligere i år blitt tilsendt et spørreskjema om dette tema.

I denne undersøkelsen er vi interessert i *ditt arbeid med kompetansekurs, informasjonsformidling og/eller evaluering i forbindelse med innføring av L97*. Vi er interessert i dine oppfatninger om reformen og læreplanen og ditt arbeid med og dine intensjoner for det implementeringsarbeidet du har deltatt i. Et liknende spørreskjema er sendt ut til personer som har deltatt i arbeid med lærebøker etter Reform 97.

For å få troverdige resultater må svarprosenten være så høy som mulig. Vi ber deg om å fylle ut spørreskjemaet og sende det tilbake til oss innen mandag 25. februar. Selv om du i spørreskjemaet vil kunne komme med opplysninger som ikke oppleves som anonyme, vil **alle data bli behandlet konfidensielt etter kriterier satt av Datatilsynet**. Vi forsikrer deg om at vi ikke på noen måte vil bringe videre informasjon som kan knyttes til deg som person. Nummeret som er satt på første side i spørreskjemaet skal utelukkende brukes for å kunne purre på de som ikke svarer, og vil *aldri* på noe steg i prosessen bli koblet til navnene på de som har svart.

Dersom du har spørsmål angående evalueringen eller spørreskjemaet, kan du ta kontakt med Kari E. Bachmann ved NTNU; telefon 73 59 19 64, eller e-post [Kari.Bachmann@svt.ntnu.no](mailto:Kari.Bachmann@svt.ntnu.no)

Takk for din medvirkning!

Vennlig hilsen

Professor Stefan Hopmann, prosjektleder, NTNU.







Telefon: 73 59 19 64  
E-post: kari.bachmann@svt.ntnu.no  
Postadresse: Lab. For IKT og læring, Paviljong B, 7491 Trondheim

Vår dato: 27.02.02

Vår ref.:

Deres dato:

Deres ref.:

## Til deg som har deltatt i implementering av Reform 97

I forbindelse med nasjonal evaluering av Reform 97, skal du i løpet av januar d.å. ha mottatt et spørreskjema til utfylling. Prosjektet ledes av professor Stefan Hopmann ved Pedagogisk institutt, NTNU, og gjennomføres i regi av Norges Forskningsråds program *Evaluering av Reform 97*, på oppdrag av Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. I form av *ditt arbeid med kompetansekurs, informasjonsformidling og/eller evaluering i forbindelse med Reform 97* spiller du en viktig rolle som informant i prosjektet.

For å få troverdige resultater må imidlertid svarprosenten være så høy som mulig. Vi kan ikke se at du har returnert spørreskjemaet. Vi ber deg derfor på nytt om å fylle ut spørreskjemaet og sende det tilbake til oss så snart som mulig og innen fredag 22. mars.

***Alle data bli behandlet konfidensielt etter kriterier satt av Datatilsynet.***

Dersom du har spørsmål om undersøkelsen, eller mangler svarkonvolutt eller spørreskjema, vennligst ta kontakt med Kari Bachmann på telefon nr: 73 59 19 64, eller på e-post: [Kari.Bachmann@svt.ntnu.no](mailto:Kari.Bachmann@svt.ntnu.no)

Dersom du har sendt svar i mellomtiden, kan du se bort fra denne henvendelsen.

*Takk for din medvirkning!*

Vennlig hilsen

Stefan Hopmann, prosjektleder, NTNU





Telefon: 73 59 19 64

E-post: kari.bachmann@svt.ntnu.no

Postadresse: Lab. For IKT og læring, Paviljong B, 7491 Trondheim

Vår dato: 07.01.02

Vår ref.:

Deres dato:

Deres ref.:

## Til deg som har deltatt i lærebokarbeid i forbindelse med Reform 97

Vi har gjennom Forlag/Læringscenteret fått informasjon om at du har deltatt i arbeid med lærebøker etter at L97 ble trådt i kraft. I form av ditt lærebokarbeid spiller du en viktig rolle som informant i prosjektet *Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Prosjektet, som ledes av professor Stefan Hopmann ved Pedagogisk institutt, NTNU, gjennomføres i regi av Norges Forskningsråds program *Evaluering av Reform 97*, på oppdrag av Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

Prosjektet er samtidig en del av et større internasjonalt prosjekt, som skal bidra med kunnskap om det norske utdanningssystemet i sammenlikning med en rekke andre europeiske land og USA. Prosjektets målsetning er å sammenlikne hvordan læreplan og undervisning forstås i læreres praksis og i implementeringsarbeidet. 1600 lærere har tidligere i år blitt tilsendt et spørreskjema om dette tema.

I denne undersøkelsen er vi interessert i *ditt arbeid med lærebøker etter Reform 97*. Vi er interessert i dine oppfatninger om reformen og læreplanen og ditt arbeid med og dine intensjoner for læreboken/lærebøkene som er utarbeidet i forbindelse med ny læreplan. Et liknende spørreskjema er sendt ut til personer som har deltatt i arbeid med kompetansekurs, informasjonsformidling og evaluering i forbindelse med innføring av L97.

For å få troverdige resultater må svarprosenten være så høy som mulig. Vi ber deg om å fylle ut spørreskjemaet og sende det tilbake til oss innen mandag 25. februar. Selv om du i spørreskjemaet vil kunne komme med opplysninger som ikke oppleves som anonyme, vil **alle data bli behandlet konfidensielt etter kriterier satt av Datatilsynet**. Vi forsikrer deg om at vi ikke på noen måte vil bringe videre informasjon som kan knyttes til deg som person. Nummeret som er satt på første side i spørreskjemaet skal utelukkende brukes for å kunne purre på de som ikke svarer, og vil *aldri* på noe steg i prosessen bli koblet til navnene på de som har svart.

Dersom du har spørsmål angående evalueringen eller spørreskjemaet, kan du ta kontakt med Kari E. Bachmann ved NTNU; telefon 73 59 19 64, eller e-post [Kari.Bachmann@svt.ntnu.no](mailto:Kari.Bachmann@svt.ntnu.no).

Takk for din medvirkning!

Vennlig hilsen

Professor Stefan Hopmann, prosjektleder, NTNU.





Telefon: 73 59 19 64  
E-post: kari.bachmann@svt.ntnu.no  
Postadresse: Lab. For IKT og læring, Paviljong B, 7491 Trondheim

Vår dato: 15.04.02

Vår ref.:

Deres dato:

Deres ref.:

## Til deg som har deltatt i lærebokarbeid i forbindelse med Reform 97

I forbindelse med nasjonal evaluering av Reform 97, skal du i løpet av januar d.å. ha mottatt et spørreskjema til utfylling. Prosjektet ledes av professor Stefan Hopmann ved Pedagogisk institutt, NTNU, og gjennomføres i regi av Norges Forskningsråds program *Evaluering av Reform 97*, på oppdrag av Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. Du er trukket ut som informant i form av *ditt arbeid med lærebøker etter Reform 97*, og du spiller derfor en viktig rolle for prosjektet.

For å få troverdige resultater må imidlertid svarprosenten være så høy som mulig, og vi er spesielt interessert i svar fra forfattere og redaktører. Det er derfor av stor betydning for oss dersom du svarer! Vi ber deg derfor om å fylle ut spørreskjemaet og sende det tilbake til oss så snart som mulig og innen tirsdag 30. april.

***Alle data bli behandlet konfidensielt etter kriterier satt av Datatilsynet.***

Dersom du har spørsmål om undersøkelsen, vennligst ta kontakt med Kari Bachmann på telefon: 73 59 19 64, eller på e-post: [Kari.Bachmann@svt.ntnu.no](mailto:Kari.Bachmann@svt.ntnu.no)

Dersom du har sendt svar i mellomtiden, vennligst se bort fra denne henvendelsen.

*Takk for din medvirkning!*

Vennlig hilsen

Stefan Hopmann, prosjektleder, NTNU





## Til deg som informant

Med dette brevet følger et spørreskjema til utfylling. Undersøkelsen er en del av den nasjonale evalueringen av Reform 97, som gjennomføres på oppdrag av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Prosjektet er også en del av et større internasjonalt prosjekt, og skal kunne bidra med kunnskap om den norske skolen i sammenlikning med en rekke europeiske land og USA.

Reformens praktiske betydning ligger etter vår mening ikke i politiske visjoner og tiltak, men i den enkelte lærers arbeid og de praktiske tiltak som har betydning for dette arbeidet. Den viktigste delen av evalueringen bør være det som konkret berører den enkelte lærers virksomhet. Vi er derfor interessert i *din oppfatning* av reformen og læreplanen, *din bruk* av læremidlene som er laget i forbindelse med ny læreplan og *dine erfaringer* med tilbud og deltakelse i kompetansekurs og evalueringsarbeid.

For å få resultater som vi kan jobbe videre med, er det viktig med en god svarprosent. Vi er klar over at arbeidsdagene allerede er fylt opp av nødvendige gjøremål, men håper likevel at skolen kan sette av tid til utfyllingen. Forhåpentligvis vil gjennomgangen av spørreskjemaet gi nye ideer til arbeidet framover og kartlegge viktige spørsmål som man mer eller mindre bevisst tar stilling til gjennom de daglige valg.

Vær vennlig å returner spørreskjemaet i den vedlagte konvolutten til skolens ledelse så snart som mulig.

Som informant er du selvsagt sikret absolutt anonymitet, og materialet vil behandles etter kriterier satt av Datatilsynet.

*Takk for din medvirkning!*

Vennlig hilsen

Stefan Hopmann, prosjektleder, NTNU



## Hvordan formidles læreplanen?

### En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler

#### Spørreskjema til lærere og skoleledere

Dersom du som rektor eller inspektør ikke har undervisning, kan du se bort i fra del 2 og 3 i spørreskjemaet.

- Alle sidene i skjemaet skal leses av en maskin.
- Bruk svart eller blå kulepenn. Ikke skriv utenom feltene, det er bare feltene som blir lest.
- Krysser du feil, kan du fylle hele ruta med farge før du setter kryss i riktig rute.
- Ta ikke kopi av skjemaet. Bare originalt skjema kan leses maskinelt.

#### 1. Personlige opplysninger om utdanning og arbeid

1. Hvilken kommune arbeider du i?  (vennligst skriv i feltet til høyre →)
2. **Kjønn**    Kvinne .....   
                  Mann .....
3. **Alder...**  |  år
4. **Antall år med godkjent lærerutdanning?**  
Uten godkjent lærerutdanning .....   
2 år .....   
3-4 år .....   
5 år eller mer .....
5. **Hva slags utdanning har du?**  
Allmennlærerutdanning .....   
Allmennlærer m/tilleg. utd. fra høgsk./univ. ....   
Universitetsutdanning .....   
Annen utdanning .....
6. **Hvilken stillingsbetegnelse har du?**  
Lærer .....   
Inspektør .....   
Rektor .....   
Spesialpedagog .....   
Annet .....
7. **Hvor lenge har du undervist i skolen?**  
Mindre enn 5 år .....   
5-10 år .....   
11-15 år .....   
16-20 år .....   
Mer enn 20 år .....
8. **Har du i de senere år publisert noe som forfatter eller medforfatter?**  
Lærebøker .....   
Læremateriell for bruk i skolens underv. ....   
Kursmateriell .....   
Fagpedagogisk litteratur .....   
Fagartikler i pedagogiske tidsskrift .....   
Debattinnlegg i tidsskrifter/presse .....
9. **Har din skole...**  
Fådelte klasser? .....   
Bare en klasse på minst to av trinnene? ....   
Parallele klasser på minst to av trinnene? ..



## 2. Læremidler i planlegging og undervisning

10. I del 2 og 3 av spørreskjemaet ber vi deg om å ta utgangspunkt i *ett* av fagene du underviser i. Velg gjerne det faget du underviser mest i.

Engelsk .....   
 Kunst og håndverk .....   
 Matematikk .....   
 Musikk .....   
 Natur- og miljøfag .....   
 Norsk .....   
 Samfunnsfag .....   
 Annet (vennligst spesifiser i feltet til høyre).....

11. Hvor ofte bruker du følgende planer/veiledninger i planlegging og undervisning i det faget du har valgt?

	Ofte	Sjelden	Aldri
L97, generell del .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L97, prinsippdel (prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L97, fagplandel .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metodiske veiledningshefter til L97 .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens planer (f. eks. virksomhetsplaner, utviklingsplaner, prosjektplaner) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Års/halvårsplaner .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningsplaner laget av kollegaer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunale planer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Hvor ofte bruker du følgende hjelpemidler i planlegging og undervisning i det faget du har valgt?

	Ofte	Sjelden	Aldri
<b>Trykt materiell:</b>			
Eget undervisningsmateriell fra tidligere år.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevenes lærebøker (den læreboken elevene vanligvis bruker).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre lærebøker .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerveiledninger tilhørende lærebøkene .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet undervisningsmateriell fra lærebokforlagene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagbøker/fagtidsskrifter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppslagsverk (leksikon og lignende).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dagspresse/uketidsskrifter .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Populærvitenskapelige publikasjoner .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kopier .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Teknisk materiell/hjelpemidler:</b>			
Fjernsyn/Video .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internett.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tekstbehandling på datamaskin.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CD-ROM .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Overhead.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plater, kassetter, CD-plater, lydbøker .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet (vennligst spesifiser under) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Hvor godt kjenner du en års/halvårsplan ved skolen som er utarbeidet for det aktuelle faget og trinnet du underviser på? .....

I svært høy grad	I høy grad	I lav grad	I svært lav grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. På hvilken måte har et læreverkt blitt brukt i utviklingen av denne årsplanen? (Sett om nødvendig flere kryss)

- Det er plukket temaer fra et læreverkt, og fordelt de over året .....
- Det er plukket temaer fra flere læreverkt og andre kilder .....
- Planen følger rekkefølgen av temaer slik de er presentert i et læreverkt .....
- Planen er laget ut i fra L97 .....
- Det er ikke benyttet læreverkt for å lage planen .....
- Jeg kjenner ikke planens opprinnelse .....

15. Arbeider du i henhold til et eller flere læreverkt i det faget du har valgt? (Velg ett av alternativene)

- Jeg bruker i hovedsak ett læreverkt i planlegging og undervisning .....
- Jeg bruker ett læreverkt i undervisningen og flere i planleggingen .....
- Jeg bruker flere læreverkt i både planlegging og undervisning .....
- Jeg bruker ett eller flere læreverkt i planlegging, men ingen i undervisningen ....
- Jeg bruker ingen læreverkt i det faget jeg har valgt .....

16. I resten av spørsmålene om læremidler (t.o.m. spm. 30) ber vi deg om å ta utgangspunkt i den læreboken eller en av de lærebøkene du bruker i det faget du har valgt. Vennligst oppgi en lærebok du bruker i planlegging og undervisning, helst den du bruker mest:

<b>Tittel:</b>
<b>Forlag:</b>
<b>Trinn:</b>

17. Hvem har deltatt i drøftingene om å anskaffe dette læreverket? (Sett om nødvendig flere kryss)

- Enkeltlærere .....
- Skolens ledelse .....
- Et lærerteam på klassetrinnet .....
- Et lærerteam som underviser i faget .....
- En gruppe med representanter fra personalet og representanter for foreldre/elever .....
- Personalet i samlet gruppe .....
- Kommuneadministrasjon .....
- Vet ikke .....

18. Har du vært med på å velge læreverket?

- Ja .....
- Nei .....

19. Har du deltatt på kurs eller konferanser som berørte eller omhandlet dette læreverket? Ja .....   
Nei .....

20. Hvordan fordeler du tiden i arbeidet med den aktuelle læreboken? (Sett om nødvendig flere kryss)

I løpet av året ser jeg an og velger bort temaer fra læreboken dersom tiden ikke strekker til .....

Jeg er streng med tidsbruken i løpet av året slik at alle temaer som på forhånd er valgt ut fra læreboken blir gjennomgått .....

Jeg hopper over sider for å komme gjennom alle temaer i læreboken i løpet av året .....

Jeg gjennomgår et bestemt antall sider pr uke for å komme gjennom hele læreboken .....

21. Hvilken funksjon har den aktuelle læreboken i planlegging og undervisning av det faget du har valgt? (Sett ett kryss for hvert spørsmål):

Elevene...	Ofte	Sjelden	Aldri
arbeider med lesestoffet i boken .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arbeider med skriftlige oppgaver i boken .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gjør praktiske oppgaver etter forslag fra boken .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
får leksestoff i boken.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lærer...	Ofte	Sjelden	Aldri
finner opplegg for tema- og prosjektarbeid i boken.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
finner tilleggsoppgaver til raske elever i boken.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
presenterer stoffet i undervisningen med utgangspunkt i boken.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Elevene...	Ofte	Sjelden	Aldri
velger individuelt hvilken lærebok de skal bruke i undervisningen innenfor et gitt tema eller arbeidsform .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
velger individuelt hvilke oppgaver de skal gjøre innenfor et tema som presenteres i læreboken.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
velger samlet hvilket stoff og hvilke oppgaver som det skal arbeides med i undervisningen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bestemmer individuelt progresjon og hastighet i gjennomgangen av læreboken .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Hvilken funksjon har lærerveiledningen som følger læreboken? Jeg bruker lærerveiledningen ... Ofte Sjelden Aldri

for å sette meg inn i bakgrunnskunnskap i lærerstoffet .....

for å få tips og ideer til utvalg og organisering av stoff.....

for å få tips og ideer til måter å integrere stoffet til andre fag .....

for å få tips og ideer til min måte å presentere stoffet på for klassen .....

for å få tips og ideer til ulike former for elevaktiviteter.....

for å få tips og ideer til differensieringstiltak.....

**23. I hvilken grad mener du at læreverket du har valgt ivaretar...**

	I svært høy grad	I høy grad	I lav grad	I svært lav grad
målene i generell del av L97? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mål og hovedmoment i den aktuelle fagplanen i L97? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arbeidsmåter skissert i den aktuelle fagplanen i L97? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**24. Hvilken hjelp har du hatt av det aktuelle læreverket. Læreverket har vært til hjelp når det gjelder...**

(Sett ett kryss for hvert spørsmål)

	Helt enig	Noe enig	Både og	Noe uenig	Helt uenig
å gjøre opp egne tanker omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
utarbeidelse av en års/halvårsplan for den enkelte klasse/trinn .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å skape faglig enighet og avtaler med kolleger.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å gi informasjon til foreldre om mål og innhold i undervisning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bestemmelse av undervisningsmål.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planlegging av undervisningens innhold og tema.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fastsettelse av metodene for undervisningen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planlegging av den enkelte undervisningstime .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planlegging av bruk av læremidler i undervisningen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kontrollering av læringsresultater .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fortolkning og konkretisering av mål og innhold i L97 .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**25. I hvilken grad mener du at læreverket har endret... (Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

	I svært høy grad	I høy grad	I nokså høy grad	I lav grad	I svært lav grad
din forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
din oppfatning av mål og hovedmoment i den aktuelle fagplanen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dine holdninger overfor skole og undervisning? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
din forståelse av undervisningsmetoder? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dine undervisningsforberedelser? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
din gjennomføring av undervisning? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med elever? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med kollegaer? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med foreldre? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med skoleledelsen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Hvor er tyngdepunktet lagt i læreboken når det gjelder innholdet? (Sett ett kryss for hvert begrepspar.)

Stoffet tar utgangspunkt i elevenes hverdagserfaringer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Stoffet tar utgangspunkt i fagets logikk/språk/begreper
Mangler synlig sammenheng og progresjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Progresjonen følger en tydelig rød tråd
Stoffet er utelukkende fagspesifikt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Stoffet settes i sammenheng med andre fag
Stoffet forutsetter at eleven bearbejder og problematiserer innholdet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eleven behandles som mottaker av kunnskap
Stoff/arbeidsoppg. gir mange muligheter for elevsamarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Stoff/arbeidsoppgaver gir få muligheter for elevsamarbeid
For vanskelig for mange elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kan tilpasses ulike kunnskaps- og utviklingsnivå
Stoffet presenteres som entydig og sikker viten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Stoffet presenteres som kontroversielt

27. Hvor er tyngdepunktet lagt i den aktuelle læreboken når det gjelder design? (Sett ett kryss for hvert begrepspar, nærmest det utsagnet som passer best.)

Grafisk design (typografi, bilder, illustrasjoner) følger en helhetlig struktur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Grafisk design mangler sammenheng og en "rød tråd"
Visuelle virkemidler supplerer og forklarer teksten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Visuelle virkemidler fremstår som tilfeldige
Kjedelig design	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tiltalende og innbydende design

### 3. Oppfatninger om fag og undervisning

28. Vi ber deg oppgi, for de tre siste månedene, hvor intensivt du har drøftet planleggingen i det faget du har valgt:

	Veldig intensivt	Intensivt	Mindre intensivt	Knapt nok	Ikke i det hele tatt
Med elevene om deres ønsker for undervisningen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Med foreldrene om mine planer for undervisningen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Med kollegaer om mine planer for undervisningen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Min undervisning med kollegaer som underviser i andre fag....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Min undervisning med kollegaer som underviser på andre trinn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**29. Vurder i hvilken grad læreplanen har vært til hjelp på følgende områder for det aktuelle faget:  
Læreplanen har vært til hjelp når det gjelder...**

	Helt enig	Noe enig	Både og	Noe uenig	Helt uenig
å gjøre opp egne tanker omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
utarbeidelse av en års/halvårsplan for den enkelte klasse/trinn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å skape faglig enighet og avtaler med kolleger.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å gi informasjon til foreldre om mål og innhold i undervisn. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bestemmelse av undervisningsmål.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planlegging av undervisningens innhold og tema.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fastsettelse av metodene for undervisningen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planlegging av den enkelte undervisningstime.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planlegging av bruk av læremidler i undervisningen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kontrollering av læringsresultater.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**30. Følgende utsagn beskriver de ulike områder skolen er ment å bidra til. Hva mener du er ditt fags viktigste bidrag i din fremtidige undervisning? Kryss av ved *de to* utsagnene du finner viktigst:**

- Fagets bidrag til elevenes mestring av hverdagslige erfaringer og problemer.....
- Fagets bidrag til en utvikling av elevenes engasjement og deltakelse i nåværende og fremtidig samfunnsliv og videre deres bidrag til den offentlige diskusjon.....
- Fagets bidrag til en innføring i fagdisiplinen.....
- Fagets bidrag til elevenes allmenndannelse.....
- Fagets bidrag til utviklingen av elevenes læringsarbeid/evnen til å lære nytt stoff.....
- Fagets bidrag til utvikling av elevenes evner og ferdigheter.....
- Fagets bidrag til å gi elevene kjennskap til allmenn gyldig kunnskap.....

## 4. Tilbud og deltakelse i regionalt og lokalt reformarbeid

**31. Hvilke områder/fag er dekket gjennom de kompetansekurs du har deltatt på i forbindelse med innføringen av L97? (Sett om nødvendig flere kryss)**

- Ikke deltatt på noen kurs.....
- Skoleledelse.....
- Hovedtrinnenenes egenart og fellestrekk.....
- Lek og læring.....
- Temaorganisert opplæring og prosjektarbeid.....
- Skolevurdering.....
- Elevvurdering.....
- Informasjons- og kommunikasjonsteknologi.....
- Kristendoms kunnskap med religion og livssynsorientering.....
- Norsk.....
- Kunst og håndverk.....
- Matematikk.....
- Skolens og elevens valg.....
- Natur- og miljøfag.....
- Andre kurs (vennligst spesifiser i feltet til høyre).....



**38. Ta fortsatt utgangspunkt i det tilbud av kurs og konferanser som har vært til mest nytte for deg. I hvilken grad har dette endret... (Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

	I svært høy grad	I høy grad	I nokså høy grad	I lav grad	I svært lav grad
din forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
din oppfatning av mål og hovedmoment i de(n) aktuelle fagplanen(e) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dine holdninger overfor skole og undervisning? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
din forståelse av undervisningsmetoder? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dine undervisningsforberedelser? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
din gjennomføring av undervisning? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med elever? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med kollegaer? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med foreldre? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med skoleledelsen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Evaluering**

**39. Hvor ofte vurderer du elevenes arbeid og prestasjoner i form av...**

	Ukentlig	Månedlig	Halvårlig	Årlig	Sjeldnere	Aldri
mappevurdering? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diagnostiske prøver? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kommunale standardiserte prøver? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
heldagsprøver, tentamener, eksamener? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
forberedte prøver/kontrollprøver? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lekseprøver? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vurdering av hjemmearbeid? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
prosjektvurdering? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
konferansesamtale med foreldre og eventuelt elever? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
forberedte elevsamtaler? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**40. Hvem har deltatt i vurderingen av skolens arbeid før og etter L97? (Sett om nødvendig to kryss ved hvert alternativ)**

	Før	Etter	Ikke deltatt	Vet ikke
Skolens ledelse.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerteam .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plangruppe med skolens ledelse og lærere repr. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Et samarbeidsorgan ved skolen (SU/FAU o.l.).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den kommunale skoleledelse .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagforening.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utredningsinstitutter/firmaer/forskningsmiljøer .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**41. Hvilke områder har vært gjenstand for skolens egen vurdering før og etter L97? (Sett om nødvendig to kryss ved hvert alternativ)**

	Før	Etter	Ikke deltatt	Vet ikke
Skolens utviklingsarbeid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kompetanseutviklingen ved skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ledelsesarbeidet ved skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppvekst og læringsmiljø ved skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Temaorganisert undervisning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prosjektarbeid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordeling av tidsbruk på prosjekter og fag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Individuelle undervisningsplaner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevenes lærebøker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomføring av undervisning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grunnlag for elevvurderingen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**42. Hvilke områder har vært gjenstand for kommunal vurdering før og etter L97? (Sett om nødvendig to kryss ved hvert alternativ)**

	Før	Etter	Ikke deltatt	Vet ikke
Opplæringsprosessen og pedagogisk virksomhet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ressursbruk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevprestasjoner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Helse, miljø og sikkerhet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**43. Hvilket vurderingsarbeid har vært til mest nytte for deg? (Sett kun ett kryss)**

Vurdering av skolens arbeid i samarbeid med andre lærere.....	<input type="checkbox"/>
Ekstern kommunal vurdering.....	<input type="checkbox"/>
Andre eksterne skoleevalueringer.....	<input type="checkbox"/>
Elevvurdering.....	<input type="checkbox"/>

**44. Ta utgangspunkt i det vurderingsarbeidet som har vært til mest nytte for deg (jf. spørsmål 47). I hvilken grad har dette vært til hjelp når det gjelder... (Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

	Helt enig	Noe enig	Både og	Noe uenig	Helt uenig
å gjøre opp egne tanker omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
utarbeidelse av en års/halvårsplan for den enkelte klasse/trinn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å skape faglig enighet og avtaler med kolleger.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å gi informasjon til foreldre om mål og innhold i undervisning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bestemmelse av undervisningsmål.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planlegging av undervisningens innhold og tema.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fastsettelse av metodene for undervisningen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planlegging av den enkelte undervisningstime.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planlegging av bruk av læremidler i undervisningen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kontrollering av læringsresultater.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fortolkning og konkretisering av mål og innhold i L97.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**45. Ta fortsatt utgangspunkt i det vurderingsarbeidet som har vært til mest nytte for deg.**

**I hvilken grad har dette endret...**

**(Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

I svært I høy I nokså I lav I svært  
høy grad grad høy grad grad lav grad

din forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
din oppfatning av mål og hovedmoment i de(n) aktuelle fagplanen(e) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dine holdninger overfor skole og undervisning? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
din forståelse av undervisningsmetoder? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dine undervisningsforberedelser? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
din gjennomføring av undervisning? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med elever? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med kollegaer? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med foreldre? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med skoleledelsen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 5. Læreplanens utforming og funksjon

**46. Hva er din grunnleggende forventning til en læreplan? Nedenfor nevner vi bestemte læreplandeler. Bør disse være med i læreplanen? Velg *ett* svaralternativ for hvert spørsmål:**

	Ja, som forpliktende retningslinjer	Ja, som anbefaling	Nei
Utdanningspolitiske målsettinger .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mål for skoleåret.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagets innhold og emner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rekkefølgen for emner som skal behandles .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angivelse av tid for emner som skal behandles.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minimumsliste over innhold.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Henvisninger til læremidler, metoder, fremgangsmåter .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kriterier for vurdering av prestasjoner .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tidspunkt for måling av prestasjoner .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagogiske og fagdidaktiske begrunnelser .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktiske ideer om hvordan man virkeliggjør læreplanens krav	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Litteraturhenvisninger for de enkelte emner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. I hvor stor utstrekning mener du at din undervisning blir fastlagt gjennom læreplanen? Oppgi i prosent:

	prosent
--	---------

48. I hvor stor grad blir etter din vurdering en ny læreplan bestemt ut i fra eksisterende undervisningspraksis? Oppgi i prosent

	prosent
--	---------

49. I hvilken utstrekning blir etter din mening, utviklingen av læremidler (lærebøker etc) bestemt av læreplanen? Oppgi i %:

	prosent
--	---------

50. I hvilken grad har L97 endret...  
(Sett ett kryss for hvert spørsmål)

I svært I høy I nokså I lav I svært  
høy grad grad høy grad grad lav grad

din forståelse av de overordnede målsetninger for utdanningen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dine holdninger overfor skole og undervisning? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
din forståelse av undervisningsmetoder? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dine undervisningsforberedelser? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
din gjennomføring av undervisning? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med elever? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med kollegaer? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med foreldre? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med skoleledelsen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

51. Hvilke idealer er viktige for deg i dine undervisningsforberedelser?

Velg de to viktigste idealene:

- Landets mulighet til å opprettholde internasjonal konkurransevne .....
- Grunnlaget for et kristent livssyn.....
- De grunnleggende prinsipper i pedagogisk arbeid.....
- De grunnleggende prinsipper for en langsiktig utdanningspolitikk.....
- Grunnverdiene i et demokratisk, åpent samfunn .....
- Interesser til diskriminerte grupper i samfunnet.....
- Fagenes indre logikk.....
- Alminnelig sunn fornuft.....
- Mulighetene for å omsette/gjennomføre planene .....
- Ivaretagelse og videreføring av den vestlige kulturarv.....
- Ikke noe av dette, jeg bedømmer fra sak til sak.....





Telefon: 73 59 19 64

E-post: kari.bachmann@svt.ntnu.no

Postadresse: Lab. For IKT og læring, Paviljong B, 7491 Trondheim

Vår dato: 07.01.02

Vår ref.:

Deres dato:

Deres ref.:

## Til deg som har deltatt i implementering av Reform 97

Vi har gjennom Statens Utdanningskontor fått informasjon om at du har deltatt i implementeringsarbeid med L97. I form av ditt arbeid med kompetansekurs, informasjonsformidling og/eller evaluering spiller du en viktig rolle som informant i prosjektet *Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Prosjektet, som ledes av professor Stefan Hopmann ved Pedagogisk institutt, NTNU, gjennomføres i regi av Norges Forskningsråds program *Evaluering av Reform 97*, på oppdrag av Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

Prosjektet er samtidig en del av et større internasjonalt prosjekt, som skal bidra med kunnskap om det norske utdanningssystemet i sammenlikning med en rekke andre europeiske land og USA. Prosjektets målsetning er å sammenlikne hvordan læreplan og undervisning forstås i læreres praksis og i implementeringsarbeidet. 1600 lærere har tidligere i år blitt tilsendt et spørreskjema om dette tema.

I denne undersøkelsen er vi interessert i *ditt arbeid med kompetansekurs, informasjonsformidling og/eller evaluering i forbindelse med innføring av L97*. Vi er interessert i dine oppfatninger om reformen og læreplanen og ditt arbeid med og dine intensjoner for det implementeringsarbeidet du har deltatt i. Et liknende spørreskjema er sendt ut til personer som har deltatt i arbeid med lærebøker etter Reform 97.

For å få troverdige resultater må svarprosenten være så høy som mulig. Vi ber deg om å fylle ut spørreskjemaet og sende det tilbake til oss så raskt som mulig. Selv om du i spørreskjemaet vil kunne komme med opplysninger som ikke oppleves som anonyme, vil **alle data bli behandlet konfidensielt etter kriterier satt av Datatilsynet**. Vi forsikrer deg om at vi ikke på noen måte vil bringe videre informasjon som kan knyttes til deg som person. Nummeret som er satt på første side i spørreskjemaet skal utelukkende brukes for å kunne purre på de som ikke svarer, og vil *aldri* på noe steg i prosessen bli koblet til navnene på de som har svart.

Dersom du har spørsmål angående evalueringen eller spørreskjemaet, kan du ta kontakt med Kari E. Bachmann ved NTNU; telefon 73 59 19 64, eller e-post [Kari.Bachmann@svt.ntnu.no](mailto:Kari.Bachmann@svt.ntnu.no)

Takk for din medvirkning!

Vennlig hilsen

Professor Stefan Hopmann, prosjektleder, NTNU.



## Hvordan formidles læreplanen?

### En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler

Spørreskjema til personer som har deltatt i arbeid med kompetansekurs,  
informasjonsformidling og evaluering i forbindelse med innføring av L97.

- Alle sidene i skjemaet skal leses av en maskin.
- Bruk svart eller blå kulepenn. Ikke skriv utenom feltene, det er bare feltene som blir lest.
- Krysser du feil, kan du fylle hele ruta med farge før du setter kryss i riktig rute.
- Ta ikke kopi av skjemaet. Bare originalt skjema kan leses maskinelt.

#### 1. Personlige opplysninger om utdanning og arbeid

1. **Kjønn**    Kvinne .....   
                  Mann.....

2. **Alder...**  år

3. **Hva slags utdanning har du?**

- Allmennlærerutdanning .....   
Allmennlærer m/tilleg.utd.fra høgsk./univ.....   
Annen høgskoleutdanning, 3-årig .....   
Annen høgskoleutdanning, 4-årig eller mer...   
Universitetsutdanning, lavere grad .....   
Universitetsutdanning, høyere grad .....   
Annen utdanning, vennligst  
spesifiser i feltet til høyre.....  →

4. **Hvor lang undervisningserfaring har du fra  
grunnskolen:**

- Ingen .....   
Mindre enn 5 år.....   
5-10 år.....   
11-15 år.....   
16-20 år.....   
Mer enn 20 år.....

5. **Hvor lang erfaring har du fra annet  
undervisningsarbeid:**

- Ingen .....   
Mindre enn 5 år.....   
5-10 år.....   
11-15 år.....   
16-20 år.....   
Mer enn 20 år .....

6. Er du medlem i en organisasjon?

- Nei .....   
Ja, vennligst spesifiser i feltet til høyre .....  →

7. Hvor arbeidet du til daglig i 1997, og hvor arbeider du i dag? (Sett om nødvendig flere kryss)

- |   | 1997                     | 2001                       |
|---|--------------------------|----------------------------|
| Barne-/ungdomsskole .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| Høgskole .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| Universitet .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| Kommuneadministrasjon .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| Faglig pedagogiske senter/råd<br>på lokalt eller regionalt nivå ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| Statens utdanningskontor .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| KUF .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| NLS .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| Læringssenteret .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| Lærebokforlag .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| Lærerorganisasjoner .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| Andre fagforbund .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| Annet, vennligst spesifiser i feltet til høyre ...                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> → |

8. Hvor har du vært engasjert i arbeid med implementering av L97? (Sett om nødvendig flere kryss)

- Barne-/ungdomsskole .....   
Høgskole .....   
Universitet .....   
Kommuneadministrasjon .....   
Faglig pedagogiske senter/råd  
på lokalt eller regionalt nivå .....   
Statens utdanningskontor .....   
KUF .....   
NLS .....   
Læringssenteret .....   
Lærebokforlag .....   
Lærerorganisasjoner .....   
Andre fagforbund .....   
Annet .....

9. Hva var/er din funksjon i implementeringen av L97? (Sett om nødvendig flere kryss)

- Lærer .....   
Politiker .....   
Administrativ leder .....   
Prosjektkoordinator .....   
Faglig rådgiver/konsulent .....   
Forsker/utreder .....   
Nettverkskoordinator .....   
Etter-/videreutdanner .....   
Lærebokforfatter .....   
Redaktør .....   
Veileder i skolen .....   
Evalueringsansvarlig .....   
Annet .....

**10. Har du i de senere år publisert noe som forfatter/medforfatter? (Sett om nødvendig flere kryss)**

- Lærebøker .....
- Læremateriell for bruk i undervisning.....
- Kursmateriell .....
- Fagpedagogisk litteratur .....
- Fagartikler i pedagogiske tidsskrift .....
- Debattinnlegg i tidsskrifter/presse .....
- Annet, vennligst oppgi i feltet til høyre .....  →

**11. Hvor lenge har du anslagsvis vært involvert i følgende implementeringsoppgaver som gjelder L97?**

- |  | mindre enn<br>1 måned    | 1-6<br>måneder           | 6-12<br>måneder          | 1-2<br>år                | 2-3<br>år                | mer enn<br>3 år          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Arbeid med kompetansekurs/<br>informasjonsformidling ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Evalueringsarbeid .....                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lærebokutvikling.....                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**12. I hvilke år har du deltatt i implementeringsarbeidet? (Sett om nødvendig flere kryss)**

- 1996 .....       1998.....       2000.....
- 1997 .....       1999.....       2001.....

**13. Hvilke tilbud har du vært med å utarbeide i forbindelse med implementeringen av L97? Jeg har deltatt i utarbeidelse eller organisering av...(Sett om nødvendig flere kryss)**

- Kompetansekurs/informasjonsformidling:**
- sentrale/regionale kompetansekurs eller konferanser om L97...
- kompetansekurs/møtevirksomhet ved en skole i forbindelse med L97.....
- fagspesifikke etter-/videreutdanningskurs.....
- didaktiske eller metodiske etter-/videreutdanningskurs (f.eks prosjektundervisning, tverrfaglig undervisning o.l.) .....
- annen informasjon om L97.....
- Evalueringsarbeid:**
- skolebasert evaluering .....
- ekstern kommunal skoleevaluering .....
- andre eksterne skoleevalueringer.....
- elevtester/ vurdering av elever.....
- vurdering av det administrative arbeidet med reformen.....
- evaluering av lærebøker.....
- evaluering av andre læremidler .....
- Læremiddelproduksjon:**
- lærebokarbeid .....
- andre læremidler .....
- annet, vennligst spesifiser i feltet til høyre .....  →



**14. Hvem har du samarbeidet med i planlegging og organisering av implementeringsarbeidet, og hvordan vil du vurdere deres innflytelse på arbeidet? (Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

	Ikke samarbeidet	Ingen	Liten	Middels	Stor	Svært stor
Skoleledelser.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagdidaktiske forskningsmiljø.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagogiske forskningsmiljø.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagvitenskapelige miljø.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Politiske partier.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunale skoleadministrasjoner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentrale utdanningsadministrasjoner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NLS eller Læringscenteret.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forlagsredaktører.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forlagskonsulenter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre fagkonsulenter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærebokforfattere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerorganisasjoner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre fagforbund.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirke- og trossamfunn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Næringslivet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre, vennligst spesifiser i feltet under:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2. Arbeid med kompetansekurs og informasjon

Vi ber deg besvare denne delen dersom du har *deltatt i arbeid med kompetansekurs og annen informasjonsformidling* som gjelder L97. Dersom du ikke har deltatt i slikt arbeid kan du gå videre til del 3.

### 15. Hvor viktig var/er følgende planer og dokumenter i ditt arbeid med kompetansekurs og informasjonsformidling som gjelder L97? (Sett ett kryss for hvert spørsmål)

	Svært viktig	Litt viktig	Ikke viktig
L97, generell del .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L97, prinsippdel (prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L97, fagplandel .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metodiske veiledningshefter til L97 .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kompetanseutviklingsplan utarbeidet i KUF .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreplaner fra andre land .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uttalelser/utredninger fra sakkyndig .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rapporter om bruk av og erfaringer med M87 .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forskrifter eller andre administrative anvisninger .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre planer/dokumenter, vennligst spesifiser i feltet under .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 16. Hvor viktig var/er følgende materiell i ditt arbeid med kompetansekurs og informasjonsformidling som gjelder L97? (Sett ett kryss for hvert spørsmål)

	Svært viktig	Litt viktig	Ikke viktig
Læreverk .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagvitenskapelig publikasjoner/litteratur (bøker, tidsskrifter o.l.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagdidaktiske publikasjoner/litteratur .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Allmenndidaktiske/pedagogiske publikasjoner/litteratur .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppslagsverk (leksikon og lignende) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dagspresse/uketidsskrifter .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fjernsyn/Video .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internett .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CD-ROM .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet (vennligst spesifiser under) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**17. Hvilke av de følgende instanser har eller skal vurdere resultatet av kompetanse- /informasjonsarbeidet du har planlagt eller organisert, og hvordan vil du vurdere deres innflytelse på dette arbeidet? (Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

	Ikke vurdert	Ingen	Liten	Middels	Stor	Svært stor
Elever.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagdidaktisk forskningsmiljø .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagogisk forskningsmiljø.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagvitenskapelig miljø .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Politiske partier.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunal skoleadministrasjon .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentral utdanningsadministrasjon.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NLS.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læringssenteret.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læremiddelprodusenter .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerorganisasjoner .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre fagforeninger .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirke- og trossamfunn .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Næringslivet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre, vennligst spesifiser i feltet under:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**18. Hvilke av de følgende tilbud som gjelder kompetansekurs eller informasjonsformidling har du arbeidet mest med i implementering av L97? (Sett kun ett kryss).**

sentrale/regionale kompetansekurs eller konferanser om L97.....	<input type="checkbox"/>
kompetansekurs/møtevirksomhet ved en skole i forbindelse med L97 ..	<input type="checkbox"/>
fagspesifikke etter-/videreutdanningskurs .....	<input type="checkbox"/>
didaktiske eller metodiske etter-/videreutdanningskurs (f.eks prosjektundervisning, tverrfaglig undervisning o.l.) .....	<input type="checkbox"/>
annen informasjon om L97 .....	<input type="checkbox"/>

**19. Ta utgangspunkt i det tilbudet du har arbeidet mest med (jf. forrige spørsmål). I hvilken grad har dette implementeringsarbeidet vektlagt å skulle være til nytte i skolens arbeid? Tilbudet skal være til hjelp i skolen når det gjelder...(Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

	Helt enig	Noe enig	Både og	Noe uenig	Helt uenig
å gjøre opp egne tanker omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
utarbeidelse av en års/halvårsplan for den enkelte klasse/trinn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å skape faglig enighet og avtaler med kolleger.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å gi informasjon til foreldre om mål og innhold i undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bestemmelse av undervisningsmål .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planlegging av undervisningens innhold og tema.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fastsettelse av metodene for undervisningen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planlegging av den enkelte undervisningstime.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planlegging av bruk av læremidler i undervisningen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kontrollering av læringsresultater .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fortolkning og konkretisering av mål og innhold i L97.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**20. Ta fortsatt utgangspunkt i det tilbudet du har *arbeidet mest med*. I hvilken grad forventer du at dette implementeringsarbeidet endrer lærernes ...**

**(Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

	I svært høy grad	I høy grad	I nokså høy grad	I lav grad	I svært lav grad
forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oppfatning av mål og hovedmoment i de(n) aktuelle fagplanen(e).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
holdninger overfor skole og undervisning? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
forståelse av undervisningsmetoder? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
undervisningsforberedelser? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gjennomføring av undervisning? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
samarbeid med elever? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
samarbeid med kollegaer? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
samarbeid med foreldre?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
samarbeid med skoleledelsen?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21. Ta utgangspunkt i det tilbud du har *arbeidet mest med*. I hvilken grad mener du dette ivaretar...**

**(Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

	I svært høy grad	I høy grad	I lav grad	I svært lav grad
målene i generell del av L97? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mål og hovedmoment i de/den aktuelle fagplanen i L97? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arbeidsmåter skissert i de/den aktuelle fagplanen i L97? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**22. Hvilke fag eller områder er dekket gjennom ditt arbeid med kompetansekurs og informasjon som gjelder L97? (Sett om nødvendig flere kryss)**

- Skoleledelse.....
- Hovedtrinnenes egenart og fellestrekk .....
- Lek og læring.....
- Temaorganisert opplæring og prosjektarbeid .....
- Skolevurdering.....
- Elevvurdering .....
- Informasjons- og kommunikasjonsteknologi.....
- Kr.domskunnskap med religion og livssynsorientering
- Norsk .....
- Kunst og håndverk.....
- Matematikk.....
- Skolens og elevens valg.....
- Natur- og miljøfag .....
- Kroppsøving/idrettsfag .....
- Andre områder, vennligst forklar i feltet til høyre:.....  →

**23. Vennligst oppgi hvilket fag du har arbeidet mest med i kompetansekurs og informasjonsformidling i implementering av L97:**

24. Ta utgangspunkt i det *faget du har arbeidet mest med, jf. forrige spørsmål. Hva mener du er dette fagets viktigste bidrag i fremtidig undervisning? Kryss av ved de to utsagnene du finner viktigst:*

- Fagets bidrag til elevenes mestring av hverdagslige erfaringer og problemer .....
- Fagets bidrag til en utvikling av elevenes engasjement og deltakelse i nåværende og fremtidig samfunnsliv og videre deres bidrag til den offentlige diskusjon .....
- Fagets bidrag til en innføring i fagdisiplinen.....
- Fagets bidrag til elevenes allmenndannelse.....
- Fagets bidrag til utviklingen av elevenes læringsarbeid/evnen til å lære nytt stoff.....
- Fagets bidrag til utvikling av elevenes evner og ferdigheter .....
- Fagets bidrag til å gi elevene kjennskap til allmenn gyldig kunnskap .....

### 3. Evalueringsarbeid

Vi ber deg besvare denne delen dersom du har deltatt i *evalueringsarbeid i forbindelse med L97. Dersom du ikke har deltatt i slikt arbeid kan du gå videre til del 4.*

25. **Hvor viktig var/er følgende planer eller dokumenter i ditt evalueringsarbeid? (Sett ett kryss for hvert spørsmål)**
- |  | Svært viktig             | Litt viktig              | Ikke viktig              |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| L97, generell del.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L97, prinsippdel (prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen) ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L97, fagplandel.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Metodiske veiledningshefter til L97.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kompetanseutviklingsplan utarbeidet i KUF .....                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Læreplaner fra andre land.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Uttalelser/utredninger fra sakkyndig .....                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Rapporter om bruk av og erfaringer med M87.....                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Forskrifter eller andre administrative anvisninger.....                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Andre planer/dokumenter, vennligst spesifiser i feltet under .....               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

26. **Hvor viktig var/er følgende materiell i ditt evalueringsarbeid? (Sett ett kryss for hvert spørsmål)**
- |  | Svært viktig             | Litt viktig              | Ikke viktig              |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Læreverk.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fagvitenskapelig publikasjoner/litteratur (bøker, tidsskrifter o.l.) ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fagdidaktiske publikasjoner/litteratur .....                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Allmenndidaktiske/pedagogiske publikasjoner/litteratur .....               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Oppslagsverk (leksikon og lignende) .....                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dagspresse/uketidsskrifter.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fjernsyn/Video .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Internett.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| CD-ROM .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Annet (vennligst spesifiser under).....                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**27. Hvilke områder har vært gjenstand for det evalueringsarbeidet du har deltatt i? (Sett om nødvendig flere kryss).**

- Ressursbruk .....
- Helse, miljø og sikkerhet .....
- Utviklingsarbeid i skolen .....
- Kompetanseutvikling av lærere .....
- Skoleledelse .....
- Oppvekst og læringsmiljø .....
- Tema og prosjektarbeid .....
- Lærebøker .....
- Undervisningsarbeid .....
- Grunnlag for elevvurdering .....

**28. Hvilke av de følgende former for evaluering har du *ARBEIDET MEST MED* i impementering av L97? (Sett kun ett kryss).**

- skolebasert evaluering .....
- ekstern kommunal skoleevaluering .....
- andre eksterne skoleevalueringer .....
- elevtester/ vurdering av elever .....
- vurdering av det administrative arbeidet med reformen .....
- evaluering av lærebøker .....
- evaluering av andre læremidler .....

**29. Ta utgangspunkt i den formen for evaluering du har *arbeidet mest med* (jf. forrige spørsmål). I hvilken grad har dette implementeringsarbeidet *vektlagt å skulle være til nytte i skolens arbeid*? Evalueringsarbeidet skal være til hjelp i skolen når det gjelder... (Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

	Helt enig	Noe enig	Både og	Noe uenig	Helt uenig
å gjøre opp egne tanker omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
utarbeidelse av en års/halvårsplan for den enkelte klasse/trinn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å skape faglig enighet og avtaler med kolleger.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å gi informasjon til foreldre om mål og innhold i undervisning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bestemmelse av undervisningsmål .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planlegging av undervisningens innhold og tema.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fastsettelse av metodene for undervisningen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planlegging av den enkelte undervisningstime.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planlegging av bruk av læremidler i undervisningen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kontrollering av læringsresultater .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fortolkning og konkretisering av mål og innhold i L97.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**30. Ta fortsatt utgangspunkt i den formen for evaluering du har arbeidet mest med. I hvilken grad forventer du at dette evalueringsarbeidet endrer lærernes ...**

(Sett ett kryss for hvert spørsmål)

	I svært høy grad	I høy grad	I nokså høy grad	I lav grad	I svært lav grad
forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oppfatning av mål og hovedmoment i de(n) aktuelle fagplanen(e) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
holdninger overfor skole og undervisning? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
forståelse av undervisningsmetoder? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
undervisningsforberedelser? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gjennomføring av undervisning? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
samarbeid med elever? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
samarbeid med kollegaer? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
samarbeid med foreldre? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
samarbeid med skoleledelsen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**31. Ta fortsatt utgangspunkt i den formen for evaluering du har arbeidet mest med. I hvilken grad mener du dette arbeidet ivaretar...**

(Sett ett kryss for hvert spørsmål)

	I svært høy grad	I høy grad	I lav grad	I svært lav grad
målene i generell del av L97? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mål og hovedmoment i de/den aktuelle fagplanen i L97? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arbeidsmåter skissert i de/den aktuelle fagplanen i L97? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**32. Hvor enig er du i følgende utsagn om evalueringsarbeid?**

(Sett ett kryss for hvert spørsmål)

	Helt enig	Noe enig	Både og	Noe uenig	Helt uenig
Evaluering bidrar til forbedring av elevveiledning .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluering bidrar til vurdering av elevens læringsresultater .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluering bidrar til skoleutvikling .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluering tjener til legitimering av skolens praksis .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluering tjener til å synliggjøre behov og forventninger mellom administrasjon og skole .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluering tjener til legitimering av ledelse og beslutning i administrasjon .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluering bidrar til administrativt tilsyn av skolens arbeid .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 4. Læreplanens utforming, implementering og funksjon

**33. I hvor stor utstrekning mener du undervisningen blir fastlagt gjennom læreplanen? Oppgi i prosent:**

	prosent
--	---------

**34. I hvor stor utstrekning mener du at kompetanse-/informasjons-/evalueringsarbeidet ble fastlagt gjennom læreplanen? Oppgi i %:**

	prosent
--	---------

35. I hvor stor grad blir etter din vurdering en ny læreplan bestemt ut i fra eksisterende undervisningspraksis? Oppgi i prosent  prosent

36. I hvilken utstrekning blir etter din mening, utviklingen av læremidler bestemt av læreplanen? Oppgi i prosent:  prosent

37. Hvor stort spillerom bør etter din mening, læreplanen gi lærerne til å utforme innholdet i undervisningen? Oppgi i prosent:  prosent

38. Hvor finnes etter din erfaring kilden til konflikter i arbeid med læreplanen (utarbeidelse, implementering og iverksetting)? Kryss av de to viktigste konfliktfeltene:

Mellom læreplanutvikling og læreplanformidling (f.eks mellom læreplanutvalg og lærebokforfattere) .....

Mellom læreplanutvikling og undervisningspraksis (f.eks mellom læreplanutvalg og lærere).....

Mellom læreplanformidling og undervisningspraksis (f.eks mellom lærebokforfattere og lærere) .....

Mellom de hierarkiske nivåer i utdanningssystemet (f.eks mellom utdanningsadministrasjon og læreplanutvalg) .....

Mellom representanter for fagvitenskapene og faglærere ved skolen .....

Mellom skolens faglærere og fagdidaktikere (f.eks akademikere som relaterer sin forskning til et av skolefagene).....

Mellom skolens faglærere og pedagogiske forskere (f.eks akademikere som relaterer sin forskning til pedagogikkfaget).....

Mellom lærerkrefter fra forskjellige skolefag.....

Mellom planarbeid (utarbeidelse/organisering) og politikk .....

Mellom planarbeid (utarbeidelse/organisering) og offentligheten .....

Mellom planarbeid (utarbeidelse/organisering) og ønsker fra foreldrene .....

Mellom forskjellige skoleslag/ skolemodeller.....

39. Hvilke områder innen pedagogikk/utdanningsvitenskap har vært viktig for deg i ditt bidrag til implementeringsarbeidet? Kryss av ved maksimalt to områder:

Yrkes-/organisasjonspedagogikk.....

Utdannings sosiologi .....

Allmenndidaktikk/ skolepedagogikk .....

Voksen-/ etterutdanning .....

Fagdidaktikk .....

Allmenn-/ historisk pedagogikk .....

Komparativ pedagogikk .....

Pedagogisk psykologi.....

Spesialpedagogikk.....

Sosialpedagogikk.....



**40. Hvilke idealer var de viktigste i avgjørelser som gjaldt implementeringen av L97?  
Velg de to viktigste idealene:**

- Landets mulighet til å opprettholde internasjonal konkurransevne .....
- Grunnlaget for et kristent livssyn .....
- De grunnleggende prinsipper i pedagogisk arbeid .....
- De grunnleggende prinsipper for en langsiktig utdanningspolitikk.....
- Grunnverdiene i et demokratisk, åpent samfunn .....
- Interesser til diskriminerte grupper i samfunnet .....
- Fagenes indre logikk.....
- Alminnelig sunn fornuft .....
- Mulighetene for å omsette/gjennomføre planene .....
- Ivaretagelse og videreføring av den vestlige kulturarv.....
- Ikke noe av dette, jeg bedømmer fra sak til sak.....

**41. Hva er din grunnleggende forventning til en læreplan? Nedenfor nevner vi bestemte læreplandeler.  
Bør disse være med i læreplanen? (Velg ett svaralternativ for hvert spørsmål)**

	Ja, som forpliktende retningslinjer	Ja, som anbefaling	Nei
Utdanningspolitiske målsettinger .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mål for skoleåret.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagets innhold og emner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rekkefølgen for emner som skal behandles .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angivelse av tid for emner som skal behandles .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minimumsliste over innhold.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Henvisninger til læremidler, metoder, fremgangsmåter .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kriterier for vurdering av prestasjoner .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tidspunkt for måling av prestasjoner .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagogiske og fagdidaktiske begrunnelser .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktiske ideer om hvordan man virkeliggjør læreplanens krav	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Litteraturhenvisninger for de enkelte emner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**42. I hvilken grad har L97 endret...  
(Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

	I svært høy grad	I høy grad	I nokså høy grad	I lav grad	I svært lav grad
din forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dine holdninger overfor skole og undervisning? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
din forståelse av undervisningsmetoder? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt kompetanse-/informasjons-/evalueringsarbeid (svar kun dersom du har arbeidet med dette også før L97) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 43. Dersom du har arbeidet som lærer etter innføringen av L 97; i hvilken grad har L97 endret... (Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

I svært høy grad    I høy grad    I nokså høy grad    I lav grad    I svært lav grad

dine undervisningsforberedelser? .....  .....  .....  .....  .....

din gjennomføring av undervisning? .....  .....  .....  .....  .....

ditt samarbeid med elever? .....  .....  .....  .....  .....

ditt samarbeid med kollegaer? .....  .....  .....  .....  .....

ditt samarbeid med foreldre? .....  .....  .....  .....  .....

ditt samarbeid med skoleledelsen? .....  .....  .....  .....  .....

- 44. I det følgende nevner vi åtte klassiske funksjoner som læreplanen kan ha. Kryss av ved de to funksjonene som stemmer best overens med dine forestillinger:**

Læreplanen beskriver det som er verd å bevare og å gi videre.....

Læreplanen beskriver hvorfor og til hvilket formål noe hører hjemme i skolen.

Læreplanen beskriver hva som vil være nødvendig i fremtiden.....

Læreplanen bestemmer hva det kan undervises i. ....

Læreplanen bestemmer hva som skal oppnås gjennom undervisningen .....

Læreplanen fremstiller de faglige krav .....

Læreplanen fremstiller de didaktiske krav.....

Læreplanen fremstiller hva barn og unge har bruk for i dag .....

- 45. Hvem skal i fremtiden primært bestemme hvordan barna skal oppdras i skolen? (Sett bare ett kryss)**

Familien .....

Skolen .....

Staten/samfunnet .....

- 46. Hvor bør tyngdepunktet ligge i fremtidens grunnskole? (Sett ett kryss for hvert begrepspar)**

Enkeltlærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lærerteam
Differensiert stoff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Felles stoff
Egenaktivitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kunnskapsformidling
Felles arbeidsmetoder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Differensierte arbeidsmetoder
Fagorientert undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tverrfaglig undervisning
Fagkvalifisering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personlighetsdannelse
Gruppearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Individuelt arbeid
Omgang med personer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Omgang med saker/materiell
Lokal tilpasning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nasjonal enhetlig



Telefon: 73 59 19 64

E-post: kari.bachmann@svt.ntnu.no

Postadresse: Lab. For IKT og læring, Paviljong B, 7491 Trondheim

Vår dato: 07.01.02

Vår ref.:

Deres dato:

Deres ref.:

## Til deg som har deltatt i lærebokarbeid i forbindelse med Reform 97

Vi har gjennom Forlag/Læringscenteret fått informasjon om at du har deltatt i arbeid med lærebøker etter at L97 ble trådt i kraft. I form av ditt lærebokarbeid spiller du en viktig rolle som informant i prosjektet *Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Prosjektet, som ledes av professor Stefan Hopmann ved Pedagogisk institutt, NTNU, gjennomføres i regi av Norges Forskningsråds program *Evaluering av Reform 97*, på oppdrag av Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

Prosjektet er samtidig en del av et større internasjonalt prosjekt, som skal bidra med kunnskap om det norske utdanningssystemet i sammenlikning med en rekke andre europeiske land og USA. Prosjektets målsetning er å sammenlikne hvordan læreplan og undervisning forstås i læreres praksis og i implementeringsarbeidet. 1600 lærere har tidligere i år blitt tilsendt et spørreskjema om dette tema.

I denne undersøkelsen er vi interessert i *ditt arbeid med lærebøker etter Reform 97*. Vi er interessert i dine oppfatninger om reformen og læreplanen og ditt arbeid med og dine intensjoner for læreboken/lærebøkene som er utarbeidet i forbindelse med ny læreplan. Et liknende spørreskjema er sendt ut til personer som har deltatt i arbeid med kompetansekurs, informasjonsformidling og evaluering i forbindelse med innføring av L97.

For å få troverdige resultater må svarprosenten være så høy som mulig. Vi ber deg om å fylle ut spørreskjemaet og sende det tilbake til oss innen mandag 25. februar. Selv om du i spørreskjemaet vil kunne komme med opplysninger som ikke oppleves som anonyme, vil **alle data bli behandlet konfidensielt etter kriterier satt av Datatilsynet**. Vi forsikrer deg om at vi ikke på noen måte vil bringe videre informasjon som kan knyttes til deg som person. Nummeret som er satt på første side i spørreskjemaet skal utelukkende brukes for å kunne purre på de som ikke svarer, og vil *aldri* på noe steg i prosessen bli koblet til navnene på de som har svart.

Dersom du har spørsmål angående evalueringen eller spørreskjemaet, kan du ta kontakt med Kari E. Bachmann ved NTNU; telefon 73 59 19 64, eller e-post [Kari.Bachmann@svt.ntnu.no](mailto:Kari.Bachmann@svt.ntnu.no).

Takk for din medvirkning!

Vennlig hilsen

Professor Stefan Hopmann, prosjektleder, NTNU.



## Hvordan formidles læreplanen?

### En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler

Spørreskjema til personer som har deltatt i utvikling av lærebøker

- Alle sidene i skjemaet skal leses av en maskin.
- Bruk svart eller blå kulepenn. Ikke skriv utenom feltene, det er bare feltene som blir lest.
- Krysser du feil, kan du fylle hele ruta med farge før du setter kryss i riktig rute.
- Ta ikke kopi av skjemaet. Bare originalt skjema kan leses maskinelt.

#### 1. Personlige opplysninger om utdanning og arbeid

1. **Kjønn**      Kvinne .....   
                     Mann.....

2. **Alder...**       år

3. **Hva slags utdanning har du?**

- Allmennlærerutdanning .....   
Allmennlærer m/tilleg.utd.fra høgsk./univ.....   
Annen høgskoleutdanning, 3-årig .....   
Annen høgskoleutdanning, 4-årig eller mer...   
Universitetsutdanning, lavere grad .....   
Universitetsutdanning, høyere grad .....   
Annen utdanning, vennligst  
spesifiser i feltet til høyre.....  →

4. **Hvor lang undervisningserfaring har du fra  
grunnskolen:**

- Ingen .....   
Mindre enn 5 år.....   
5-10 år.....   
11-15 år.....   
16-20 år.....   
Mer enn 20 år.....

5. **Hvor lang erfaring har du fra annet  
undervisningsarbeid:**

- Ingen .....   
Mindre enn 5 år.....   
5-10 år.....   
11-15 år.....   
16-20 år.....   
Mer enn 20 år.....

6. Er du medlem i en organisasjon?

Nei .....   
Ja, vennligst spesifiser i feltet til høyre .....  →

7. Hvor arbeidet du til daglig i 1997, og hvor arbeider du i dag? (Sett om nødvendig flere kryss)

	1997	2001
Barne-/ungdomsskole .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Høgskole .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Universitet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommuneadministrasjon .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faglig pedagogiske senter/råd på lokalt eller regionalt nivå .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Statens utdanningskontor .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
KUF .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NLS .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læringscenteret .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærebokforlag .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerorganisasjoner .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre fagforbund .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet, vennligst spesifiser i feltet til høyre ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> →

8. Hvor har du vært engasjert i arbeid med implementering av L97? (Sett om nødvendig flere kryss)

Barne-/ungdomsskole .....   
Høgskole .....   
Universitet .....   
Kommuneadministrasjon .....   
Faglig pedagogiske senter/råd  
på lokalt eller regionalt nivå .....   
Statens utdanningskontor .....   
KUF .....   
NLS .....   
Læringscenteret .....   
Lærebokforlag .....   
Lærerorganisasjoner .....   
Andre fagforbund .....   
Annet .....

9. Hva var/er din funksjon i implementeringen av L97? (Sett om nødvendig flere kryss)

Lærer .....   
Politiker .....   
Administrativ leder .....   
Prosjektkoordinator .....   
Faglig rådgiver/konsulent .....   
Forsker/utreder .....   
Nettverkskoordinator .....   
Etter-/videreutdanner .....   
Lærebokforfatter .....   
Redaktør .....   
Veileder i skolen .....   
Evalueringsansvarlig .....   
Annet .....

**10. Har du i de senere år publisert noe som forfatter/medforfatter? (Sett om nødvendig flere kryss)**

- Lærebøker .....   
Læremateriell for bruk i undervisning.....   
Kursmateriell .....   
Fagpedagogisk litteratur .....   
Fagartikler i pedagogiske tidsskrift .....   
Debattinnlegg i tidsskrifter/presse .....   
Annet, vennligst oppgi i feltet til høyre .....  →

**11. Hvor lenge har du anslagsvis vært involvert i følgende implementeringsoppgaver som gjelder L97?**

- |  | mindre enn<br>1 måned    | 1-6<br>måneder           | 6-12<br>måneder          | 1-2<br>år                | 2-3<br>år                | mer enn<br>3 år          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Arbeid med kompetansekurs/<br>informasjonsformidling ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Evalueringsarbeid .....                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lærebokutvikling.....                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**12. I hvilke år har du deltatt i implementeringsarbeidet? (Sett om nødvendig flere kryss)**

- 1996 .....       1998.....       2000.....   
1997 .....       1999.....       2001.....

**13. Hvilke tilbud har du vært med å utarbeide i forbindelse med implementeringen av L97? Jeg har deltatt i utarbeidelse eller organisering av...(Sett om nødvendig flere kryss)**

- Kompetansekurs/informasjonsformidling:**  
sentrale/regionale kompetansekurs eller konferanser om L97...   
kompetansekurs/møtevirksomhet ved en skole i forbindelse med L97 .....   
fagspesifikke etter-/videreutdanningskurs .....   
didaktiske eller metodiske etter-/videreutdanningskurs (f.eks prosjektundervisning, tverrfaglig undervisning o.l.) .....   
annen informasjon om L97.....   
**Evalueringsarbeid:**  
skolebasert evaluering .....   
ekstern kommunal skoleevaluering .....   
andre eksterne skoleevalueringer.....   
elevtester/ vurdering av elever.....   
vurdering av det administrative arbeidet med reformen .....   
evaluering av lærebøker.....   
evaluering av andre læremidler .....   
**Læremiddelproduksjon:**  
lærebokarbeid .....   
andre læremidler .....   
annet, vennligst spesifiser i feltet til høyre .....  →

14. Hvem har du *samarbeidet med* i planlegging og organisering av implementeringsarbeidet, og hvordan vil du vurdere deres innflytelse på arbeidet? (Sett ett kryss for hvert spørsmål)

	Ikke samarbeidet	Ingen	Liten	Middels	Stor	Svært stor
Skoleledelser.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagdidaktiske forskningsmiljø.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagogiske forskningsmiljø.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagvitenskapelige miljø.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Politiske partier.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunale skoleadministrasjoner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentrale utdanningsadministrasjoner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NLS eller Læringscenteret.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forlagsredaktører.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forlagskonsulenter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre fagkonsulenter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærebokforfattere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerorganisasjoner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre fagforbund.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirke- og trossamfunn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Næringslivet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre, vennligst spesifiser i feltet under:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2. Lærebokarbeid

15. Dersom du har arbeidet med spesifikke læreverker, ber vi deg om å oppgi det siste læreverket du har arbeidet med. *Vennligst ta utgangspunkt i dette læreverket i resten av besvarelsen.*

Dersom du *ikke har arbeidet med spesifikke læreverker*, ber vi deg gå videre til *spørsmål 23* og i resten av skjemaet svare generelt ut i fra ditt arbeid med lærebøker.

Tittel:	
Forlag:	
Fag:	
Trinn:	

16. I hvilket år ble/blir dette læreverket utgitt? ... 

--	--	--	--

17. Hvordan er det fra din side ment at lærerne skal fordele tiden i arbeidet med læreboken? (Sett om nødvendig flere kryss)

**Det er tenkt at lærerne i løpet av året helst skal...**

- se an og velge bort temaer fra læreboken dersom tiden ikke strekker til .....
- velge ut enkelte deler av læreboken i undervisningen .....
- i løpet av året se an og velge bort temaer fra læreboken dersom tiden ikke strekker til.....
- komme gjennom alle temaer i læreboken i løpet av året .....
- gjennomgå et bestemt antall sider pr uke for å komme gjennom hele læreboken .....

18. Hvilke funksjoner skal den aktuelle lærerveiledningen ha i lærernes planlegging og undervisning?

**I lærerveiledningen skal lærerne ... (Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

- |  | Ofte                     | Sjelden                  | Aldri                    |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| finne bakgrunnskunnskap i lærerstoffet.....                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| få tips og ideer til utvalg og organisering av stoff.....                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| få tips og ideer til måter å integrere stoffet til andre fag.....        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| få tips og ideer til måter de kan presentere stoffet på for klassen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| for å få tips og ideer til ulike former for elevaktiviteter .....        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| for å få tips og ideer til differensieringstiltak .....                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

19. Hvilken funksjon skal den aktuelle læreboken ha i planlegging og undervisning? (Sett ett kryss for hvert spørsmål):

**Elevene skal kunne...**

- |  | Ofte                     | Sjelden                  | Aldri                    |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| arbeide med lesestoffet i boken .....                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| arbeide med skriftlige oppgaver i boken.....           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| gjøre praktiske oppgaver etter forslag fra boken ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| få leksestoff i boken.....                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Lærer skal kunne...**

- |   |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| finne opplegg for tema- og prosjektarbeid i boken.....            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| finne tilleggsoppgaver til raske elever i boken .....             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| presentere stoffet i undervisningen med utgangspunkt i boken..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Elevene skal kunne...**

- |  |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| velge individuelt hvilke oppgaver de skal gjøre innenfor et tema som presenteres i læreboken ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| velge samlet hvilket stoff og hvilke oppgaver som det skal arbeides med i undervisningen .....     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| bestemme individuelt progresjon og hastighet i gjennomgangen av læreboken .....                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



**20. Hvor mener du at tyngdepunktet er lagt i læreboken når det gjelder innholdet? (Sett ett kryss for hvert begrepspar.)**

Stoffet tar utgangspunkt i elevenes hverdagserfaringer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Stoffet tar utgangspunkt i fagets logikk/språk/begreper
Mangler synlig sammenheng og progresjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Progresjonen følger en tydelig rød tråd
Stoffet er utelukkende fagspesifikt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Stoffet settes i sammenheng med andre fag
Stoffet forutsetter at eleven bearbejder og problematiserer innholdet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eleven behandles som mottaker av kunnskap
Stoff/arbeidsopp. gir mange muligheter for elevsamarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Stoff/arbeidsoppgaver gir få muligheter for elevsamarbeid
For vanskelig for mange elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kan tilpasses ulike kunnskaps- og utviklingsnivå
Stoffet presenteres som entydig og sikker viten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Stoffet presenteres som kontroversielt

**21. Hvor mener du at tyngdepunktet er lagt når det gjelder lærebokens design? (Sett ett kryss for hvert begrepspar, nærmest det utsagnet som passer best.)**

Grafisk design (typografi, bilder, illustrasjoner) følger en helhetlig struktur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Grafisk design mangler sammenheng og en "rød tråd"
Visuelle virkemidler supplerer og forklarer teksten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Visuelle virkemidler fremstår som tilfeldige
Kjedelig design	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tiltalende og innbydende design

**22. Ta utgangspunkt i det faget læreverket omhandler. Hva mener du er dette fagets viktigste bidrag i fremtidig undervisning? Kryss av ved *de to* utsagnene du finner viktigst:**

- Fagets bidrag til elevenes mestring av hverdagslige erfaringer og problemer .....
- Fagets bidrag til en utvikling av elevenes engasjement og deltakelse i nåværende og fremtidig samfunnsliv og videre deres bidrag til den offentlige diskusjon .....
- Fagets bidrag til en innføring i fagdisiplinen.....
- Fagets bidrag til elevenes allmenndannelse.....
- Fagets bidrag til utviklingen av elevenes læringsarbeid/evnen til å lære nytt stoff.....
- Fagets bidrag til utvikling av elevenes evner og ferdigheter .....
- Fagets bidrag til å gi elevene kjennskap til allmenn gyldig kunnskap .....

**23. Hvilken funksjon har/hadde du i lærebokarbeidet?**

- Forfatter .....
- Redaktør.....
- Representant fra Forleggerforeningen .....
- Konsulent ved et forlag.....
- Ansatt i NLS .....
- Ansatt i Læringssenteret .....
- Engasjert av NLS angående spørsmål om likestilling .....
- Engasjert av NLS som fagdidaktisk konsulent.....
- Engasjert av NLS som representant for religioner og livssyn ...
- Annet, vennligst spesifiser i feltet til høyre .....  →

**24. Hvor viktig var/er følgende planer og dokumenter i ditt lærebokarbeid? (Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

- |  | Svært viktig             | Litt viktig              | Ikke viktig              |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| L97, generell del.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L97, prinsippdel (prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen) ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L97, fagplandel.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Metodiske veiledningshefter til L97.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kompetanseutviklingsplan utarbeidet i KUF .....                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Læreplaner fra andre land.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Uttalelser/utredninger fra sakkyndig .....                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Rapporter om bruk av og erfaringer med M87.....                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Administrative forskrifter eller andre anvisninger.....                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Andre planer/dokumenter, vennligst spesifiser i feltet under .....               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**25. Hvor viktig var/er følgende materiell i ditt lærebokarbeid? (Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

- |  | Svært viktig             | Litt viktig              | Ikke viktig              |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Rapporter om bruk av og erfaringer med lærebøker.....                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lærebøker for skolen.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lærerveiledninger tilhørende lærebøkene .....                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fagvitenskapelig publikasjoner/litteratur (bøker, tidsskrifter o.l.) ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fagdidaktiske publikasjoner/litteratur .....                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Allmenndidaktiske/pedagogiske publikasjoner/litteratur .....               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Oppslagsverk (leksikon og lignende) .....                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dagspresse/uketidsskrifter .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fjernsyn/Video .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Internett.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| CD-ROM .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Annet (vennligst spesifiser under) .....                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**26. Hvilke av de følgende instanser har eller skal vurdere resultatet av lærebokarbeidet, og hvordan vil du vurdere deres innflytelse på arbeidet? (Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

	Ikke vurdert	Ingen	Liten	Middels	Stor	Svært stor
Elever.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagdidaktisk forskningsmiljø .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagogisk forskningsmiljø.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagvitenskapelig miljø .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Politiske partier.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunal skoleadministrasjon .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentral utdanningsadministrasjon.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NLS.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læringscenteret.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forlagsredaktører.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forlagskonsulenter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre fagkonsulenter .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærebokforfattere .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerorganisasjoner .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre fagforeninger .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirke- og trossamfunn .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Næringslivet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dagspresse/ukepresse .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre, vennligst spesifiser i feltet under:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**27. I hvilken grad har ditt lærebokarbeid vektlagt å skulle være til nytte i skolens arbeid? Det skal være til hjelp i skolen når det gjelder... (Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

	Helt enig	Noe enig	Både og	Noe uenig	Helt uenig
å gjøre opp egne tanker omkring undervisningens innhold, mål og konsept i forkant av planleggingen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
utarbeidelse av en års/halvårsplan for den enkelte klasse/trinn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å skape faglig enighet og avtaler med kolleger.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å gi informasjon til foreldre om mål og innhold i undervisning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bestemmelse av undervisningsmål .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planlegging av undervisningens innhold og tema.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fastsettelse av metodene for undervisningen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planlegging av den enkelte undervisningstime.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planlegging av bruk av læremidler i undervisningen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kontrollering av læringsresultater .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fortolkning og konkretisering av mål og innhold i L97.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**28. I hvilken grad forventer du at ditt lærebokarbeid endrer lærernes ...**  
**(Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

	I svært høy grad	I høy grad	I nokså høy grad	I lav grad	I svært lav grad
forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oppfatning av mål og hovedmoment i den aktuelle fagplanen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
holdninger overfor skole og undervisning? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
forståelse av undervisningsmetoder? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
undervisningsforberedelser? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gjennomføring av undervisning? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
samarbeid med elever? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
samarbeid med kolleger? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
samarbeid med foreldre?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
samarbeid med skoleledelsen?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**30. I hvilken grad mener du at ditt lærebokarbeid ivaretar... (Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

	I svært høy grad	I høy grad	I lav grad	I svært lav grad
målene i generell del av L97? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mål og hovedmoment i de/den aktuelle fagplanen i L97? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arbeidsmåter skissert i de/den aktuelle fagplanen i L97? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3. Læreplanens utforming, implementering og funksjon

31. I hvor stor utstrekning mener du undervisningen blir fastlagt gjennom læreplanen? Oppgi i prosent:

	prosent
--	---------

32. I hvor stor utstrekning mener du at lærebokarbeidet ble fastlagt gjennom læreplanen? Oppgi i prosent:

	prosent
--	---------

33. I hvor stor grad blir etter din vurdering en ny læreplan bestemt ut i fra eksisterende undervisningspraksis? Oppgi i prosent

	prosent
--	---------

34. I hvilken utstrekning blir etter din mening, utviklingen av læremidler bestemt av læreplanen? Oppgi i prosent:

	prosent
--	---------

35. Hvor stort spillerom bør etter din mening, læreplanen gi lærerne til å utforme innholdet i undervisningen? Oppgi i prosent:

	prosent
--	---------

**36. Hvor finnes etter din erfaring kilden til konflikter i arbeid med læreplanen (utarbeidelse, implementering og iverksetting)? Kryss av de to viktigste konfliktfeltene:**

Mellom læreplanutvikling og læreplanformidling  
(f.eks mellom læreplanutvalg og lærebokforfattere) .....

Mellom læreplanutvikling og undervisningspraksis (f.eks mellom læreplanutvalg og lærere).....

Mellom læreplanformidling og undervisningspraksis  
(f.eks mellom lærebokforfattere og lærere) .....

Mellom de hierarkiske nivåer i utdanningssystemet  
(f.eks mellom utdanningsadministrasjon og læreplanutvalg) .....

Mellom representanter for fagvitenskapene og faglærere ved skolen .....

Mellom skolens faglærere og fagdidaktikere  
(f.eks akademikere som relaterer sin forskning til et av skolefagene).....

Mellom skolens faglærere og pedagogiske forskere  
(f.eks akademikere som relaterer sin forskning til pedagogikkfaget).....

Mellom lærerkrefter fra forskjellige skolefag.....

Mellom planarbeid (utarbeidelse/organisering) og politikk .....

Mellom planarbeid (utarbeidelse/organisering) og offentligheten .....

Mellom planarbeid (utarbeidelse/organisering) og ønsker fra foreldrene .....

Mellom forskjellige skoleslag/ skolemodeller.....

**37. Hvilke områder innen pedagogikk/utdanningsvitenskap har vært viktig for deg i lærebokarbeidet?**

**Kryss av ved maksimalt to områder:**

Yrkes-/organisasjonspedagogikk .....

Utdannings sosiologi .....

Allmenndidaktikk/ skolepedagogikk .....

Voksen-/ etterutdanning .....

Fagdidaktikk .....

Allmenn-/ historisk pedagogikk .....

Komparativ pedagogikk .....

Pedagogisk psykologi .....

Spesialpedagogikk .....

Sosialpedagogikk.....

**38. Hvilke idealer var de viktigste i avgjørelser som ble tatt i lærebokarbeidet?**

**Velg de to viktigste idealene:**

- Landets mulighet til å opprettholde internasjonal konkurranseevne .....
- Grunnlaget for et kristent livssyn .....
- De grunnleggende prinsipper i pedagogisk arbeid .....
- De grunnleggende prinsipper for en langsiktig utdanningspolitikk.....
- Grunnverdiene i et demokratisk, åpent samfunn .....
- Interesser til diskriminerte grupper i samfunnet .....
- Fagenes indre logikk.....
- Alminnelig sunn fornuft .....
- Mulighetene for å omsette/gjennomføre planene .....
- Ivaretagelse og videreføring av den vestlige kulturarv.....
- Ikke noe av dette, jeg bedømmer fra sak til sak.....

**39. Hva er din grunnleggende forventning til en læreplan? Nedenfor nevner vi bestemte læreplandeler. Bør disse være med i læreplanen? Velg *ett* svaralternativ for hvert spørsmål:**

	Ja, som forpliktende retningslinjer	Ja, som anbefaling	Nei
Utdanningspolitiske målsettinger .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mål for skoleåret.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagets innhold og emner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rekkefølgen for emner som skal behandles .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angivelse av tid for emner som skal behandles .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minimumsliste over innhold.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Henvisninger til læremidler, metoder, fremgangsmåter .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kriterier for vurdering av prestasjoner .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tidspunkt for måling av prestasjoner .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagogiske og fagdidaktiske begrunnelser .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktiske ideer om hvordan man virkeliggjør læreplanens krav	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Litteraturhenvisninger for de enkelte emner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**40. I hvilken grad har L97 endret...  
(Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

	I svært høy grad	I høy grad	I nokså høy grad	I lav grad	I svært lav grad
din forståelse av de overordnede målsettinger for utdanningen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dine holdninger overfor skole og undervisning? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
din forståelse av undervisningsmetoder? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt lærebokarbeid (svar kun dersom du også har arbeidet med lærebøker før L97).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 41. Dersom du har arbeidet som lærer etter innføringen av L 97; i hvilken grad har L97 endret... (Sett ett kryss for hvert spørsmål)**

	I svært høy grad	I høy grad	I nokså høy grad	I lav grad	I svært lav grad
dine undervisningsforberedelser? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
din gjennomføring av undervisning? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med elever? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med kolleger? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med foreldre? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ditt samarbeid med skoleledelsen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 42. I det følgende nevner vi åtte klassiske funksjoner som læreplanen kan ha. Kryss av ved de to funksjonene som stemmer best overens med dine forestillinger:**

Læreplanen beskriver det som er verd å bevare og å gi videre.....

Læreplanen beskriver hvorfor og til hvilket formål noe hører hjemme i skolen.

Læreplanen beskriver hva som vil være nødvendig i fremtiden.....

Læreplanen bestemmer hva det kan undervises i. ....

Læreplanen bestemmer hva som skal oppnås gjennom undervisningen .....

Læreplanen fremstiller de faglige krav .....

Læreplanen fremstiller de didaktiske krav.....

Læreplanen fremstiller hva barn og unge har bruk for i dag .....

- 43. Hvem skal i fremtiden primært bestemme hvordan barna skal oppdras i skolen? (Sett bare ett kryss)**

Familien .....

Skolen .....

Staten/samfunnet .....

- 44. Hvor bør tyngdepunktet ligge i fremtidens grunnskole? (Sett ett kryss for hvert begrepspar)**

Enkeltlærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lærerteam
Differensiert stoff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Felles stoff
Egenaktivitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kunnskapsformidling
Felles arbeidsmetoder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Differensierte arbeidsmetoder
Fagorientert undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tverrfaglig undervisning
Fagkvalifisering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personlighetsdannelse
Gruppearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Individuelt arbeid
Omgang med personer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Omgang med saker
Lokal tilpasning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nasjonal enhetlig