

Ada Bråthen Øye

Konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn i internasjonale og nasjonale læreplaner

En komparativ analyse av læreplaner i International Baccalaureate og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse

Veileder: Thomas Dahl

Juni 2023

Ada Bråthen Øye

Konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn i internasjonale og nasjonale læreplaner

En komparativ analyse av læreplaner i International Baccalaureate og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse
Veileder: Thomas Dahl
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien er knyttet til prosjektet «Kunnskaps- og læringssyn i skolen – paradigmer og praksis», som er ledet av Thomas Dahl. Studien tar utgangspunkt i dagens diskusjon om kunnskap og læring, og OECDs rammeverk om fremtidens skole, som oppfordrer til en utdanning som gir elevene «agency» og «a sense of purpose». Problemstillingen som undersøkes er:

Hvilke lærings- og kunnskapssyn preger International Baccalaureates læreplanverk og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020?

For å undersøke problemstillingen benyttes kvalitativ forskningsmetode, og en komparativ dokumentanalyse av IBs læreplaner og LK20. Videre forskningsspørsmål som blir belyst er hvilke implikasjoner dette har for ulike nivåer i skolen, fra læreplan, til ledelse og lærere, og hvilke føringer læreplanene gir for utviklingsarbeidet.

Teorigrunnlaget for studien er konstruktivistisk læringsteori med utgangspunkt i Deweys erfaringslæring, og videre Piagets teori om kognitiv konstruktivisme og Bruners teori om konstruktivistiske læringsmodeller. Teorien til Gardner om Multiple intelligences blir også gjennomgått. Av teori om organisasjon og ledelse, tar studien utgangspunkt i Klev og Levins teori om samskapt læring, Irgens teori om lærende organisasjoner og teori om partssamarbeidet som organisasjonsutvikling.

Læreplandokumenter fra IB og LK20 analyseres med en tematisk inngang gjennom begrepene «kunnskap» og «læring». Analysen av dokumentene organiseres tematisk, og går fra det generelle til det detaljerte med nærlesing og analyse av enkeltstående tekstenheter, først i læreplaner fra IB, deretter LK20. Metoden her er hovedsakelig induktiv og hermeneutisk, med en fortolkning av funnene på flere nivåer.

Funnene viser at læreplaner fra både IB og LK20 er preget av konstruktivistisk læringsteori, da eleven blir fremstilt som en aktør i engel kunnskapsutvikling og læringsprosess, som en skapende og bevisst prosess. I IBs læreplaner, som er forankret i Deweys teorier om erfaringslæring, kommer konstruktivismen enda sterkere til uttrykk enn i LK20. Begge læreplaner gir også føringer for profesjonelle lærende fellesskap (PLF) på ulike nivåer i skolen, både for elever, lærere og ledere. Begge læreplaner ser også kunnskap som noe mer enn akademisk kunnskap, og vektlegger en holistisk utvikling av eleven i en danningstradisjon, og dette kan sees i sammenheng med Gardners om multiple intelligences. Denne læringsteorien kan også spores til metode og læringsstrategier i læreplanene.

Studien konkluderer med at til tross for åpenbare ulikheter både i kontekst og innhold, viser analysen at konstruktivistisk læringsteori preger begge læreplanverk, og at de også har spor av teorien om multiple intelligences. Når det gjelder ledelse og organisasjonsutvikling, viser studien også at begge planer gir føringer for PLF som kan forankres i teorien om samskapt læring og lærende organisasjoner.

En videre konklusjon er også at studien kan oppfordre til videre forskning på hvordan Deweys og Gardners læringsteorier preger læreplaner i andre land.

Abstract

This study is linked to the project "Knowledge and Learning Perspectives in Schools – Paradigms and Practice", led by Thomas Dahl. The study is based on the ongoing discussion about knowledge and learning linked to the OECD framework *Future of Education and Skills 2030*, which encourages an education in which students develop "agency" and "a sense of purpose". The research question is:

What views on learning and knowledge characterise the International Baccalaureate's curriculum and the curriculum for the Knowledge Promotion Reform 2020?

To investigate the research question, qualitative research methods and a comparative document analysis of IB's curricula and LK20 are used. Further research questions that are highlighted are what implications this has for different levels in schools, from the curriculum, to the school leadership and the teachers, and what guidelines the curricula provide for professional development work.

The theoretical basis for the study is constructivist learning theory based on Dewey's experiential learning, and further Piaget's theory of cognitive constructivism and Bruner's theory of constructivist learning models. Gardner's theory of Multiple Intelligences is also reviewed. Of the theory of organization and management, the study is based on Klev and Levin's theory of co-created learning, Irgen's theory of learning organizations and theory of multipartite cooperation as organizational development.

Curriculum documents from IB and LK20 are analysed with a thematic input through the concepts of "knowledge" and "learning". The analysis of the documents is organised thematically, and goes from the general to the detailed with close reading and analysis of individual text units, first in curricula from IB, then LK20. The method here is mainly inductive and hermeneutic, with an interpretation of the findings on several levels.

The findings show that curricula from both IB and LK20 are characterized by constructivist learning theory, as the student is portrayed as an actor in their acquisition of knowledge and learning process. In IB's curricula, which are rooted in Dewey's theories of experiential learning, constructivism is expressed even more strongly than in LK20. Both curricula also provide guidelines for professional learning communities at different levels in the school, both for students, teachers and leaders. Both curricula also depict knowledge as something more than academic knowledge, and emphasize a holistic development of the learner in an educational tradition, and this can be seen in the context of Gardner's theory of MI. This learning theory can also be traced to methodology and teaching strategies in the curricula.

The study concludes that despite obvious differences in both context and content, the analysis shows that constructivist learning theory depicts both curricula, and that they also have traces of the theory of MI. With regard to leadership and organisational development, the study also shows that both plans provide guidelines for professional development that can be rooted in the theory of co-created learning and learning organisations.

A further conclusion is also that the study may encourage further research on how Dewey's and Gardner's learning theories influence curricula in other countries.

Forord

Jeg startet på masterstudiet i Skoleutvikling og utdanningsledelse på impuls i pandemiåret 2020, da jeg trengte motivasjon og retning i mitt profesjonelle virke som mangeårig lærer i videregående skole. Det har vært en kjærkommen og spennende utfordring, og samlingene i Trondheim har vært høydepunkter disse tre årene, selv om livet som fulltidsansatt i skolen og deltidsstudent også har vært krevende i perioder.

Studiet har først og fremst vært utfordrende og givende for meg i mitt profesjonelle virke, jeg har fått videre perspektiver og forankret teori i egen praksis. Arbeidet med selve masteroppgaven har vært en fordypning i de to skolesystemene jeg legger ned mye arbeid i hver dag, og erfaringer fra både et internasjonalt og nasjonalt system har vært svært spennende å utforske ved å fordype meg i læreplanene og undersøke kunnskaps- og læringssyn. Her har jeg fått god bruk for mine tekstanalytiske kompetanse fra jobben som lærer i engelsk og norsk.

Jeg vil takke forelesere på studiet for inspirasjon og utfordringer og medstudenter for givende samtaler, bade av faglig og mer personlig karakter. En stor takk til veileder Thomas Dahl for å lede meg gjennom arbeidet, gi meg profesjonell rettleiding og innspill, og for å la meg utvikle min egen kunnskap i en større sammenheng. Jeg må også takke familien min som tålmodig har gitt meg tid til å fordype meg i dette arbeidet. Sist må jeg takke Molly, den mest trofaste kontorhunden en kan tenke seg, som alltid har vært ved min side og oppfordret meg til å ta pauser i skogen.

Gjøvik, 13. juni 2023

Ada Bråthen Øye

Innhold

Forkortelser	xi
1. Innledning.....	12
1.1 Kunnskap og læring i framtidens skole.....	12
1.2 Valg av tema og problemstilling	13
2. Teori: kunnskapssyn og læringsteori	15
2.1 Kunnskaping og kunnskapsteori	15
2.2 Konstruktivismen - kunnskaps- og læringssyn for IB.....	15
2.2.1. John Dewey og erfaringslæring	16
2.2.1 Jean Piaget: Kognitiv konstruktivisme.....	16
2.2.2 Jerome S. Bruner og konstruktivistiske læringsmodeller	17
2.3 Gardner og teorien om Multiple intelligences (MI).....	17
2.4 Samskapt læring og lærende organisasjoner.....	18
2.4.1 Den skandinaviske samarbeidsmodellen og skoleledelse	19
2.4.2 Den samskapt læringsmodellen	19
2.5. Oppsummering av teorigrunnlaget	20
3. Metode: dokumentanalyse av IBs læreplaner og LK20	21
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	21
3.2 Dokumentanalyse og tolkning som prosess.....	21
3.3 Hermeneutisk tilnærming: tolkning på flere nivåer	22
3.4 Utvalg dokumenter IB og LK20	23
4. Kontekstbeskrivelse.....	25
4.1. International Baccalaureate – en historisk bakgrunn	25
4.1.1 Utviklingen av International Baccalaureate (IB)	26
4.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)	27
5. Resultater: Elever og lærere som aktører i lærende organisasjoner	28
5.1 Formål: utdanning for en bedre verden og åpne dører for verda.....	28
5.1.1 IB: Education for a better world	28
5.1.2 LK20: Åpne dører for verda	29
5.2 Kunnskaps- og læringssyn i IB.....	29
5.2.1 Kunnskap og læring gjennom det globale perspektivet.....	30
5.2.2 Læringsprofilen: den aktive og utforskende elev som konstruerer sin egen kunnskap.....	30
5.2.3 Et konseptbasert pensum	32
5.2.4 Lærings- og undervisningsstrategier	32
5.2.5 TOK – læringsteori/epistemologi	33

5.2.6	Rammeverket i IB	35
5.2.7	5.2.7. Skoleledelse i knyttet til kunnskaps- og læringssyn i IB	36
5.3.	Kunnskaps- og læringssyn i LK20	38
5.2.8	Dybdelæring: læring som overføring av kunnskap	39
5.3.2.	Flerdimensjonal tilnærming til læring: dybdelæring gjennom flere fag	40
5.3.3.	Læringsmiljøet: læring i trygge omgivelser.....	41
5.3.4.	Tilpasset opplæring: læring med utgangspunkt i den enkeltes kunnskaper og ferdigheter – vurdering for læring.....	41
5.3.5.	Skoleledelse knyttet til kunnskaps- og læringssyn i LK20	42
6.	Drøfting: Et konstruktivistisk perspektiv på kunnskap og læring	44
6.1.	Kunnskap og læring som en skapende prosess.....	45
6.2.	TOK - å lære om kunnskap	46
6.3.	Læring for livet: Holistisk læringsprofil og danning	47
6.4.	Å lede lærende organisasjoner: formålsorientert ledelse.....	47
7.	Konklusjon	50
8.	Referanser	52

Forkortelser

ATL	Approaches to learning
ATT	Approaches to teaching
DP	Diploma Programme
IBDP	International Baccalaureate Diploma Programme
IBDPC	International Baccalaureate Diploma Programme Coordinator
IB	International Baccalaureate
ISG	International School of Geneva
KE	Kjerneelementer
LK06	Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006
LK20	Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
MI	Multiple intelligences
MYP	Middle Year Programme
OECD	The Organization for Economic Cooperation and Development
PLF	Profesjonelle læringsfellesskap
PSP	Programme standards and practises
TOK	Theory of Knowledge
UWC	United World College
VGO	Videregående opplæring

1. Innledning

1.1 Kunnskap og læring i framtidens skole

Det er dagens elever som former morgendagens verden. Synet på kunnskap og læring i dagens samfunn er særs relevant, da det handler om hvordan vi forbereder elevene for å ivareta verden i fremtiden. I en verden som endrer seg raskt, er kunnskapssamfunnet både dynamisk og i konstant endring. Et sentralt spørsmål for utdanningsorganisasjoner er hvilken kunnskap som kreves i fremtida, for å ruste dagens unge til framtidens samfunn. OECD presenterer et rammeverk for hva som bør vektlegges i utdanningen for å sikre framtidens skole i rapporten «OECD Learning Framework 2030» (OECD 2018). For å forberede de unge på en verden vi ennå ikke kjenner, eller kan ane konturene av, fremhever OECD «agency» og «sense of purpose» som kompetanser de trenger for å skape sitt eget liv og bidra til at andres liv blir gode. I skolen fordrer dette en utdanning som utvikler hele individet, de må utvikle ansvarlighet, og evne til å samarbeide om en felles, bærekraftig framtid. «Learner agency» er én av kompetansene som blir vektlagt i dette rammeverket:

Agency implies a sense of responsibility to participate in the world and, to influence people, events and circumstances for the better. Agency requires the ability to frame a guiding purpose and identify actions to achieve a goal. (OECD 2018, 4)

For å utvikle denne sentrale evnen til handlekraft, presenteres to faktorer som skal utvikle denne kompetansen hos elever. Den første er individuell tilpasning slik at elever kan ta ansvar for egen læring i samarbeid med andre. Den andre faktoren er å bygge et solid fundament, der de grunnleggende ferdighetene er fundamentet. I en modell illustreres elevenes «læringskompass» der kunnskap, ferdigheter og holdninger og verdier er de tre faktorene som utvikler elevens kompetanse. Det som kommer fram spesifikt om kunnskap, er at elevene må utvikle en bredest mulig kompetanse. De trenger metakompetanse om kunnskap, eller epistemologisk kunnskap, i tillegg til prosessuell kunnskap om hvordan noe konkret er utført/laget, og de trenger evnen til å overføre kunnskap til fra kjente til ukjente situasjoner.

Lederperspektivet, hvordan skolene skal ledes for å skape læring og kunnskapsutvikling for elevene, er også relevant i denne sammenhengen. Nyere forskning viser at skoleledelse, som en god nummer to til undervisning, har en signifikant påvirkning på elevenes læringsutbytte (Anderson et al. 2010). Kunnskaps- og læringsynet i utdanningsorganisasjonenes styringsdokumenter sier noe om hvordan lærere og skoleledelse skal arbeide, og dette forekommer både implisitt og eksplisitt. I LK20 er dette gjort eksplisitt i kapittel 3 «Prinsipper for skolens praksis» (16-21), der profesjonsfelleskap og skoleutvikling omtales eksplisitt. Her kommer det fram at lærings- og kunnskapssynet også omfatter skolen, at den også skal være en lærende organisasjon. Skoleledelse er et kunnskapsfelt som de siste årene har fått mer oppmerksomhet gjennom nasjonale skolelederprogram i Norge, samtidig har kravet om en tillitsreform i skolen blitt sterkere. Både lærere og akademia etterlyser større grad av handlingsrom for lærere og mindre grad av styring ovenfra og ned (Jelstad and Mejlbo 2021). Hvordan skolen skal ledes for å oppfylle samfunnsoppdragene og de overordnede formålene, er ikke spesifisert, men med utgangspunkt diskusjonen om kunnskap og læring, kan teorien om samskaping, fundamentert i den norske modellen, være et

gunstig utgangspunkt for å lede skoler på en læringsreise inn i fremtiden (Klev og Levin 2021) (Irgens 2023).

1.2 Valg av tema og problemstilling

Denne oppgaven er knyttet til et prosjektet «Kunnskaps- og læringssyn i skolen – Paradigmer og praksis» ledet av Thomas Dahl. Målsettingen for prosjektet er å gi et teoretisk bidrag til kunnskaps- og læringsteori, samt å gi kunnskap om utdanningspolitikk og praksis i norsk skole, og slik gi større forståelse for og innsikt i læreplanenes mål om «å lære å lære», altså metakunnskap om kunnskap og læring, men også innsikt i det metodiske, i læringsstrategier. Utgangspunktet for dette prosjektet er «kunnskapssamfunnet» som beskrives i ulike dokumenter for å belyse hvordan skolen skal gi elevene kunnskapen de trenger for å mestre samfunnet i framtida, jamfør rammeverket fra OECD.

Å skape, utvikle eller generere kunnskap, kaller Dahl kunnskaping; «den generelle termen som dekker ulike måter å frambringe kunnskap på» (Dahl 2022, 23). Begrepet har et bredere perspektiv på det å skape eller utvikle kunnskap, ved å se på kunnskaping som en prosess bestående av samhandling mellom profesjonelle, men også maskiner, inkludert kunstig intelligens. Dette er også i tråd med rammeverket fra OECD. Kunnskap skapes, bringes frem i en prosess, det finnes ulike former for kunnskap og disse kan skapes på ulike måter (32).

I diskusjoner om skole, står kunnskap- og læring sentralt. Som en del av denne er både International Baccalaureate (IB), en internasjonal utdanningsorganisasjon, og vår offentlige skole i Norge, representert ved *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* som ble fornyet i 2020 (LK20). IB har skoler over hele verden, men er også en del av den europeiske og nasjonale diskusjonen om kunnskap og læring. Det er derfor interessant å undersøke kunnskaps- og læringssynet i læreplanene til disse to ulike utdanningsorganisasjonene, siden de representerer både en internasjonal, europeisk og nasjonal kontekst. IB har 25 Diploma Programmer (DP) i videregående opplæring (VGO) i Norge. Som utdanningsorganisasjoner med helt ulike utgangspunkt og ulik forankring, er det interessant å undersøke hvilket kunnskapsgrunnlag og hvilken læringsteori læreplanene bygger på. Dette er relevant i fordi det implisitt sier noe om hva som er viktig for å utdanne elevene som borgere av morgendagens verden. Den nylige læreplanfornyningen og LK20 i Norge gjør det naturlig å undersøke dette, med utgangspunkt i et nasjonalt perspektiv, og sammenlikne med IB som representerer utdanning i en internasjonal kontekst. Ved å sammenlikne læreplaner i disse utdanningsorganisasjonene, søker jeg å få en innsikt i hva kunnskaps- og læringssynet som kommer fram sier om hva som er viktig for å utdanne elever for det 21. århundret. Samtidig er det relevant å undersøke hva som kommer frem om kunnskaps- og læringssynet på de ulike nivåer i skolene; hva som sies om elevenes læring, hvordan lærerne skal jobbe, og hvordan skoleledelsen skal lede skolene. Dette vil jeg utforske ved å jobbe komparativt og sammenlikne læreplaner i IB med LK20, og problemstillingen min er som følger:

Hvilke lærings- og kunnskapssyn preger IBs læreplanverk og LK20?

For å undersøke problemstillingen vil jeg konkret undersøke dokumentene med tanke på hvilke kunnskaps- og læringssyn som preger læreplanene, men også se funnene mine i lys av et organisasjonsutviklings- og ledelsesperspektiv. Dette er interessant, fordi det er skoleledelsen som er ansvarlig for å lede skolene som lærende organisasjoner, i å utvikle seg i tråd med de føringer som læreplanene legger for kunnskap og læring. I den neste

delen vil jeg derfor gå inn i teori om kunnskap og læring, organisasjonsutvikling og organisasjon og ledelse.

2. Teori: kunnskapssyn og læringsteori

For å undersøke problemstillingen min, vil jeg nå gå inn i teori om kunnskap og læring, og videre teorier om organisasjonsutvikling og ledelse. Jeg bruker konstruktivistisk læringsteori som utgangspunkt, og her ser jeg på de teoretikerne IB har brukt for å forankre sin metodikk, før jeg knytter det til en teori som har påvirket nyere utvikling av læreplaner i USA og Europa, nemlig teorien om Multiple Intelligences (MI). Sist går jeg inn i organisasjonsteori for å forene formål metodisk sett med teori om ledelse og organisasjonsutvikling.

2.1 Kunnskaping og kunnskapsteori

Men først, hvordan definere læring og tilegnelse av kunnskap? Dahl problematiserer læring med utgangspunkt i teoriene til Austin, Wittgenstein, Latour og Deleuze (Dahl 2019). En tradisjonell læringsteori ser på læring som en bevisst prosess der kunnskap er noe som fylles på hos den lærende, derav kalt «jug and mug» teorien. Ifølge Dahl foregår ikke læring ved at eleven passivt tar imot, men lærer gjennom mimesis, et begrep fra Aristoteles. Mimesis viser til å produsere noe, ikke reproduksjon eller kopiering, mennesket lærer gjennom å selv være aktivt i sin egen læringsprosess (20), noe som samsvarer med konstruktivismen som jeg går mer inn på senere. Latour presiserer at vi alle er involvert i et nettverk av akanter, også i læring, og dette gjør oss utøvende, eller performative (14). Læring foregår gjennom samhandlingen mellom alle aktører i et læringsfellesskap eller i en læringsprosess.

Denne definisjonen på kunnskap, at kunnskap konstrueres gjennom en skapende prosess, og ikke gjennom overføring, springer ut av konstruktivistisk læringsteori, med John Dewey i spissen.

2.2 Konstruktivismen - kunnskaps- og læringsyn for IB

Konstruktivismen er den utdanningsfilosofiske inspirasjonen som ligger til grunn for utviklingen av IB, grunnleggerne var i første rekke inspirert av progressive tenkere fra 1930- til 1960-årene. På 60-tallet var de pedagogiske trendene tradisjonelle, med en lærersentrert undervisning, pugging og lukkede klasserom. De progressive tenkerne, inspirert av Dewey, fremmet en elevsentrert læringsmetode, kritisk tenking og åpne klasserom (International Baccalaureate Organization 2017).

Konstruktivisme tar utgangspunkt i kunnskapsteori og læringsteori og befatter seg med hvordan kunnskapen erverves, eller konstrueres. Begrepet konstruktivisme er flertydig, da teorien har et spenn fra moderate til radikale standpunkter, men det er de radikale standpunktene som først og fremst betegnes som konstruktivisme (Bjørnstad 2004 s. 1). Radikal konstruktivisme hevder at kunnskap er i utvikling og knyttet til en prosess der kunnskapen konstrueres og tegnes, i motsetning til et tradisjonelt syn som hevder at kunnskap allerede eksisterer og må oppdages (Imsen 2005, 38). De hevder at alle fenomener er konstruert gjennom menneskers tenking, språk og sosial praksis (Collin 2003, 11). Radikale konstruktivister har et helhetlig syn på virkeligheten med utgangspunkt i de menneskelige aktørene i kunnskapsutvikling og læring. Deres kunnskapssyn er at «kunnskap ikke er noe som fins «i seg selv», men derimot som et menneskelig produkt i vårt strev etter å forstå og forklare verden rundt oss» (Imsen

2005, 227). De mer moderate konstruktivistene ser teorien mer avgrenset i forbindelse med undervisningsmetoder (Bjørnestad 2004, 1).

Det er flere læringsteorier som ser på læring som en aktiv prosess der individet selv konstruerer kunnskapen sin ut fra eget erfaringsgrunnlag. Når en gjør seg nye erfaringer, blir kunnskapen utviklet og endret, og slik blir læring en kontinuerlig prosess. John Dewey og Jean Piaget er de som oftest nevnes som de fremste representantene for konstruktivistiske læringsteorier, Dewey med sin filosofiske teori om læring gjennom aktivitet og erfaring, og Piaget med det kognitivt- konstruktivistiske perspektivet (Imsen 2005, 228), og disse skal jeg se nærmere på nå.

2.2.1. John Dewey og erfaringslæring

John Dewey (1859-1952) var en amerikansk filosof og pedagog, og en av de første til å legge vekt på hvordan den enkelte er aktiv i sin egen læringsprosess, og lærer gjennom aktivitet og erfaring. Han er kjent for slagordet «learning by doing», eller «å lære av erfaring», (Dewey 1916a, 54). Han regnes ofte som konstruktivismens far, da han var den første som presenterte elevaktiv og erfaringsbasert undervisning tidlig på 1900-tallet (Imsen 2005, 325). Dewey hevdet at det ikke er ytre stimuli som fører til læring, men ved å aktivt utføre handlinger som en høster erfaringer av (38). Læring betraktes altså som en aktiv prosess, men selve erfaringsbegrepet kan deles i to elementer, aktivt og passivt. I en læringsprosess gjør en først noe aktivt, men det er refleksjonen som følger etterpå som innebærer selve læringen og tilegnelsen av kunnskap (Dale 2001, 234). Deweys teori tas til inntekt for kritikk av den tradisjonelle kunnskapsskolen der pugging og reproduksjon var sentrale metoder, han så på denne pedagogikken som et statisk og stivfrossent kunnskapsideal, skadelig for pedagogisk utvikling (235).

Dewey hevder at det sentrale i den pedagogiske prosessen er «interaksjonen mellom barnet/eleven og læreplanen» (10), og ser på utdanning som «en konstant omorganisering eller rekonstruksjon av erfaring» (Dewey 1916b, 48), altså krever en læringsprosess at eleven selv er aktiv. Det er nettopp prosessen som Dewey beskriver som dannende, i at utdanning kan oppfattes både som retrospektivt eller prospektivt: en prosess der man tilpasser fremtiden til fortiden, eller som bruk av fortiden som en ressurs i en fremtid i utvikling» (51). Dette er også en anerkjennelse av en verden han beskrev som dynamisk for over 100 år siden:

For vi lever ikke i en fastlagt og avsluttet verden, men i en verden som stadig går videre, der vår viktigste oppgave er å se fremover, der tilbakeblikk – og all kunnskap som er skilt fra tanken på tilbakeblikk – har verdig for oss i den grad de gir oss et solid, sikkert og fruktbart grunnlag for å hanskens med fremtiden. (Dewey 1916a, 66)

2.2.1 Jean Piaget: Kognitiv konstruktivisme

Den sveitsiske filosofen og psykologen Jean Piaget (1896-1980) er den mest kjente representant for den kognitive konstruktivismen. Piagets prosjekt defineres til å «forstå hvordan kunnskap oppstår og utvikles» (Raaheim et al. 2020), og han jobbet først og fremst med problemstillinger knyttet til epistemologi, erkjennelsesteorier, eller og teorier om hvordan barnet tilegner seg kunnskap. Piaget er spesielt kjent for sine stadieteorier, som går ut på hvordan barn tilegner seg kunnskap og lærer i ulike stadier i oppveksten.

Piagets teori blir kalt «kognitiv konstruktivisme», da han mener at læring skjer som mentale strukturer, altså kognitivt, i hodet til den som lærer, og derfor er læring noe som først og fremst skjer individuelt (Imsen 2005, 39). I følge Piaget konstruerer eller skaper barnet sin kunnskap i samspill med omverdenen (227). Kritikken av denne kognitive konstruktivismen er at den ikke anerkjenner betydningen av at læring også

foregår i sosiale sammenhenger med samhandling, og derfor er sosialt konstruert. Den sosiale konstruktivismen tar dermed utgangspunkt i at kulturen også er relevant i en læringsprosess, og her trekkes språkets betydning fram som et sentralt element, siden det rammer inn kunnskapen (39).

2.2.2 Jerome S. Bruner og konstruktivistiske læringsmodeller

Den amerikanske psykologen Jerome S. Bruner (1915-2016) tok utgangspunkt i Deweys læringsteori og utformet en konstruktivistisk læringsmodell. Konstruktivistiske læringsmodeller viser til progressive arbeidsformer, der undervisningen legger vekt på elevaktivitet og at eleven arbeider utforskende og selvstendig (Imsen 2005, 325). Bruner skapte sin modell for å bidra til utviklingen av kunnskapsnivået i den amerikanske skolen, og med inspirasjon fra Dewey var han opptatt av elevaktive metoder:

[E]n undervisningsmetode [bør] ha som mål å få barnet til å oppdage ting selv. Å fortelle barn om noe og deretter prøve dem i det de er blitt fortalt har uten unntak som effekt å skape passive elever. (Bruner 1962, 122).

I tillegg mente han at læreplanene må legges til rette for at læringen bør ta sikte på å utvikle ferdigheter som kan overføres til oppgaver elevene møter senere, både i skoleløpet, men også i livet generelt (Bruner 1970, 125). Bruner tok dessuten til ordet for å tilpasse fagstoffet til elevenes forståelsesformer, og han mente at elevene skulle lære om det som var sentralt i fagene, fagenes kjerne. Han bygger videre på Deweys filosofi og «Learning by doing», og kaller sin metode «Learning by discovery» (Imsen 2005, 235-236), eller læring gjennom oppdagelse. Bruner er opptatt av å forene fag og vitenskap, og bygger på tanken om at læring er selvregulert.

Kunnskaps- og læringssyn i konstruktivismen, at eleven aktivt konstruerer sin kunnskap gjennom en aktiv læreprosess og deretter en kognitiv metaprosess, er altså et læringssyn som på 60-tallet ble betraktet som progressivt, men som er svært gjenkjennbart for mange i utdanningssektoren i dag. Nå vil jeg gå videre med å se på teorien om MI, som har fått betydning for kunnskaps- og læringssyn både i IB og det norske læreplanverket.

2.3 Gardner og teorien om Multiple intelligences (MI)

Teorien om MI, ble lansert av den amerikanske utviklingspsykologen Howard Gardner tidlig på 80-tallet. Denne teorien fikk tidlig fotfeste også i Europa, og har påvirket læreplanutvikling i flere land, deriblant Norge (Gardner 2009) (Keinänen 2009). Gardner var utdannet i tradisjonene til Piaget, Vygotsky og Bruner (Gardner 2009, 3), sistnevnte var også sentral i dannelsen av IB. Gardner utviklet en teori om menneskelige intellektuelle kompetanser som en motvekt mot det dominerende synet på intelligens, målt som IQ. Gardner mener IQ-tester måler kun en begrenset del av intelligensen (Gardner 1983, 5). MI hevder at alle mennesker har et visst antall uavhengige funksjoner i hjernen, og han ga altså disse funksjonene navnet MI. Han mener at hjernen består av organer som har ansvar for ulike funksjoner, selv om de også samarbeider, men kan også oppfattes som ulike former for intelligens. Gardner beskriver sju intelligenser, og hevder at alle mennesker har disse intelligensene, men ikke alle har dem i samme grad, og ikke alle har betingelser i sitt liv som gir disse mulighet for utvikling (Sjøberg 2007). Teorien henger også sammen med Gardners definisjon av begrepet intelligens som en dynamisk størrelse:

[A] human intellectual competence must entail a set of skills of problem solving – enabling the individual to resolve genuine problems of difficulties that he or she encounters and, when appropriate, to create an effective product – and must also entail the potential for

finding or creating problems thereby laying the groundwork for the acquisition of new knowledge. (Gardner 1983, 60-61)

I came to think of intelligence as a biopsychological potential to process information in certain ways in order to solve problems or create products that are valued in at least one culture or community. More colloquially, I thought of an intelligence as a specially tuned mental computer. (. . .) What we typically term "intelligence" is really a combination of certain linguistic and logical-mathematical skills, particularly those that are valued in a modern secular school. (Gardner 2009, 5)

Gardners sju intelligenser er som følgende: lingvistisk/språklig, logisk/matematisk, romlig/visuell, musikalsk, kroppslig/motorisk, personlig, sosial og naturalistisk. Av disse er det de to førstnevnte, språklig og logisk/matematisk, som har hatt størst betydning i skoler. Tesen til Gardner er at alle mennesker besitter disse intelligensene, det er med andre ord disse sju intelligensene som gjør oss menneskelige. Det er imidlertid ingen av oss som har samme profil når det gjelder intellektuelle styrker og svakheter, vi er alle unike hva angår vår intelligens (Gardner 2009). I boken der han presenterte teorien om MI, skriver ikke Gardner om disse intelligensene i en utdanningsammenheng, men teorien viser seg allikevel å appellere først og fremst til skoleledere. I Norge befestet også MI seg i utdanningssystemet, spesielt markant er teorien i den generelle delen til L97 og LK06, der Gudmund Hernes beskriver de sju mennesketypene; som det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte mennesket (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet 2002). I tillegg fikk teorien nedslag i lovverket, der retten til individuell opplæring fra 1998, som videreføres i LK06, med spesifisering om individuell opplæring (Keinänen 2009).

Gardner har samarbeidet med skolesektoren i over tjue år, og trekker selv frem to implikasjoner av MI-teorien som utmerker seg. Den første er at skoleledere og lærere bør ta MI på alvor ved å erkjenne individuelle forskjeller hos elever, og utforme skolen slik at den favner alle. Her trekker han også frem mulighetene som ligger i teknologien. For det andre, hevder han et alle fag, emner eller ferdigheter må undervises på ulike måter som aktiverer de ulike intelligensene eller kombinasjonen av intelligensene (8). Gardners teori om MI har spredd seg rundt i verden, og han kaller selv konseptet en meme: «a unit of meaning, created at a certain place and time, that has spread widely in the past quarter-century" (8). MI har etablert seg i store deler av verden, og påvirket utdanningssystemet i mange land, men Gardner trekker fram England, Scotland, Kina og Norge som nasjoner der MI eksplisitt er fremmet som et alternativ til etablerte praksiser i utdanningssystem og påvirket læreplanutvikling (15).

Nå har jeg sett på teorier for kunnskaps- og læring som har betydning for læreplanutvikling, det neste jeg vil gå nærmere inn på, er teori om organisasjonsutvikling og ledelse, for å undersøke teori som kan belyse lærernes og ledelsens rolle i utviklingen av skolen i samsvar med kunnskaps- og læringssynet.

2.4 Samskapt læring og lærende organisasjoner

Organisasjonsutvikling og teori om hvordan organisasjoner utvikler seg og lærer, er også et perspektiv som er interessant når jeg skal undersøke hvilke kunnskaps- og læringssyn som preger læreplanene til IB og LK20. Det er skoleledelsen som har ansvar for å initiere lærings og utviklingsprosesser i organisasjonen, men hvordan denne utviklingen skal foregå, sier noe om synet på læring og kunnskap.

2.4.1 Den skandinaviske samarbeidsmodellen og skoleledelse

Den skandinaviske samarbeidsmodellen for organisasjonsutvikling er forankret i partssamarbeidet vi har i Norge og Skandinavia, og er svært egnet til å utvikle lærende organisasjoner (Dahl og Irgens 2021). Den skandinaviske modellen, også kalt «den norske samarbeidsmodellen», viser til et trepartssamarbeid mellom arbeidsgiverorganisasjoner, fagforbund og staten. Dette utviklingsarbeidet og samarbeidet mellom de nevnte tre partene har skapt et forhold basert på grunnleggende tillit mellom partene, noe som både er unikt og som fremheves som et stort fortrinn for en lærende organisasjon (Klev og Levin 2021, 56-58). Samarbeidsmodellen tok form i siste halvdel av 1900-tallet, med en innarbeidet praksis for forhandlinger, representasjon i ulike organer og samarbeid om utviklingsaktiviteter. I tillegg til dette formelle samarbeidet, tillegges de uformelle diskusjoner, som ofte foregår på tvers av posisjon i organisasjonen, stor vekt. Den norske, eller skandinaviske, konteksten blir også trukket frem som en sentral faktor, med de demokratiske verdier som grunnmur, et sosialdemokratisk menneskesyn som gjør det mulig å lytte til medarbeidere uavhengig av deres sosiale stilling eller rang, både i samfunnet og innad i organisasjonen. Overført til skolen som organisasjon kommer denne modellen frem i det organiserte samarbeidet mellom ledelse og tillitsvalgte, i tillegg til at lærere er representert i ulike grupper som jobber med utviklingsarbeid. I skolen sikrer et partssamarbeid medvirkning og medbestemmelse, og utfordrer tillitsvalgte til å ta aktivt medansvar for skoleutvikling. Demokratiet medfører også ansvar og forpliktelser for å følge opp beslutninger. Dette krever igjen en god dialog og gjensidig respekt mellom de ulike partene i samarbeidet, i en dialogbasert ledelsesform. Irgens påpeker at dersom dette samarbeidet blir velfungerende, «kan det ha stor betydning for kvaliteten i skolen og for et levende læringsmiljø for både ansatte og elever» (Irgens 2016, 338). Denne kulturen for samarbeid og utvikling er altså typisk for vår skandinaviske kontekst, og er basert på et konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn. Dette kommer til uttrykk i modellen som er utviklet med utgangspunkt i den norske samarbeidsmodellen, nemlig teorien om samskapt læring (Klev og Levin 2021).

2.4.2 Den samskapte læringsmodellen

Denne samarbeidsmodellen er videre utgangspunktet for den samskapte læringsmodellen, som er utviklet av Klev og Levin. Den samskapte læringsmodellen er utviklet med tanke på endringsledelse i en organisasjon: «det handler om å systematisere og strukturere læringsprosesser» i et systematisk samspill mellom parter. Her presenteres to parter med ulike funksjoner i prosessen, «problemeierne» og «pådriverne». Problemeierne er de som gjerne ønsker en endring av praksis eller som skal skape utvikling gjennom en ny praksis. Dette vil ofte være skoleledelsen, som representanter for utdanningsorganisasjonen og rammeverket. Pådriverne kan være både ledere og interne eller eksterne konsulenter, og de har som oppgave å sette i gang aktiviteter som skaper læring og utvikling. Et nøkkelpunkt for å lykkes i prosessen ligger nettopp i samhandlingen mellom de to partene, at de møtes og lærer i fellesskap (71-72). Sentralt i modellen er også de to læringsløyene (dobbelkretslæring), som innebærer at refleksjon er en sentral del av læringsprosessen. I samskapingen bør aktørene møtes for å reflektere over hvordan læring og endring skapes, for så å justere kursen videre. I disse refleksjonsprosessene vil deltakerne reflektere over egen læring og utvikling, og på den måten være aktive i egen læringsprosess, noe som også samsvarer med Deweys læringsteori. Dette innebærer at de må forholde seg eksplisitt til egen

læring og utvikling, og slik konstruere ny kunnskap i fellesskap, som lærende organisasjoner.

Irgens definerer en «lærende organisasjon» defineres som «en virksomhet som utvikler sin kollektive evne til å lære» (Irgens 2021, 209). En lærende organisasjon tar i bruk prosessuell læring via flere transformasjonsfaser via en lokal kunnskapsutvikling. Dette skjer ved at kunnskap blir utviklet via læringsprosesser som fører til en ny innsikt og forståelse, og til et nytt potensial til å kunne utvikle organisasjonen. Denne beskrivelsen er i tråd med Deweys erfaringslæring, og må også sees i sammenheng med dobbelkretslæring, som også forutsetter en refleksjonsprosess. Slik blir også organisasjonslæring metalæring, med en forutsetning at de ansatte er bevisste sin egen læringsprosess, gjennom refleksjon både individuelt og kollektivt. Individuell kunnskap vil bli organisatorisk når det kollektive handlingsmønsteret er endret.

2.5. Oppsummering av teorigrunnlaget

I dette kapittelet har jeg gått gjennom kunnskaps- og læringsteori som er relevant for å belyse problemstillingen min, i tillegg til teori om organisasjonsutvikling og ledelse, for å forstå hvordan skoleledelse kan forene formål, opplæring og utvikling av skolen som organisasjon. Læringsteorien som ligger til grunn for utviklingen av IB har vært utgangspunktet for denne gjennomgangen, med Deweys erfaringslæring og teoretikere som bygger videre på hans teorien, Piaget og Bruner. Disse fremstiller kunnskapsutvikling og læring som en skapende prosess. Videre har jeg sett på Howards Gardners teori om MI, som har påvirket læreplaner over hele verden, inkludert Europa og den norske læreplanen. I tillegg har jeg gjennomgått teori om organisasjon og ledelse som er relevant i forbindelse med skoleutvikling; Klev og Levins teori om samskapingsmodellen basert på den norske samarbeidsmodellen og Irgens teori om lærende organisasjoner. I det neste kapittelet går jeg gjennom inn i metodologien jeg har brukt for å undersøke problemstillingen min, en komparativ dokumentanalyse av IBs læreplaner og LK20.

3. Metode: dokumentanalyse av IBs læreplaner og LK20

Metodologien jeg bruker for å undersøke problemstillingen om hvilke kunnskaps- og læringssyn som preger IB og LK20 er kvalitativ metode, der jeg videre gjør en komparativ dokumentanalyse av læreplaner fra de to utdanningsorganisasjonene. I det følgende kapittelet går jeg gjennom metodologien jeg bruker: dokumentanalyse og en hermeneutisk tilnærming.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

De kvalitative forskningsmetoder benyttes når en vil beskrive, undersøke og fortolke kvaliteter ved de menneskelige erfaringer (Brinkmann og Tangaard 2020). Dette kan også innbefatte mer abstrakte begreper som kunnskap og læring, og det kan undersøkes både på individuelt så vel som kollektivt nivå. Begrepet «kvalitativ» er en motsetning til «kvantitativ», fordi det handler om innhold i stedet for kvantitet. I kvalitativ metode søker forskeren å forstå mennesker og sosiale prosesser, hvordan mennesker tenker, føler, handler og blir til i ulike kontekster, det er den menneskelige verden som er av interesse. Min problemstilling er knyttet til sentrale verdier og perspektiver i læreplaner og jeg vil derfor konsentrere meg om et kollektivt nivå når jeg undersøker problemstillingen.

3.2 Dokumentanalyse og tolkning som prosess

For å undersøke problemstillingen min bruker jeg altså kvalitativ forskningsmetode og analyserer læreplaner for IB og LK20. Tolkning og analyse er to prosesser som overlapper hverandre: «tolkning og analyse kan ses som to sider av samme prosess fordi vi ikke kan beskrive og kategorisere hendelsesforløp uten samtidig å tillegge hendelsen en mening» (Thagaard 2018, 33). Dette gjelder også i arbeid med tekstanalyse som kvalitativ metode. Det betyr imidlertid ikke at analysen alltid kommer først, i arbeid med teksttolking er det naturlig å veksle mellom de to prosessene kontinuerlig. Ofte starter en med en fortolkning, eller en hypotese, ut fra det en vet om teksten og dens kontekst, før en går grundigere inn i teksten og undersøker elementer som kan gi en dypere forståelse for tekstens mening.

I arbeidet med læreplananalysen benytter jeg en analytisk-induktiv tilnærming til dokumentmaterialet (Lynggaard 2015, 164), det vil si at jeg undersøker materialet for å identifisere teamtikk og mønstre i dokumentene. Lesingen foregår først på et overordnet nivå, der jeg skaffer meg en oversikt over dokumentet, som å se på tittel, innholdsfortegnelse og mellomtitler (Asdal og Reinertsen 2020, 75-76), før jeg nærleser dokumentene. Innsamlingen av empiri foregår altså gjennom en nærlesing av de dokumentene, og denne innsamlingen kan også kalles et feltarbeid i dokumenter (171) der jeg først og fremst går inn i deler som er tematisk relevante i forbindelse med problemstillingen. For å finne disse delene i dokumentene, gjør jeg først søk på nøkkelbegrepene «kunnskap og «læring» for å merke meg omfanget og hvor i teksten disse forekommer. Dette kan knyttes til kvantitativ innholdsanalyse av tekster (Bratberg 2017, 25), med tanke på at frekvensen av nøkkelbegrepene kan være en indikator på

betydningen de har i dokumentet. Med utgangspunkt i en enkel, kvantitativ innholdsanalyse for å sakke meg oversikt over nøkkelbegrepene, gjør jeg en innholdsanalyse gjennom en nærlesing av teksten. Denne tilnærmingen kan kalles en idéanalyse, da jeg gjennom en analyse søker å finne underliggende ideer i teksten som kan knyttes til problemstillingen (Bratberg 2017). Dette gjør jeg gjennom en nærlesing, og ser nærmere på delene av dokumentene som er knyttet til nøkkelbegrepene «kunnskap» og «læring». Her undersøker jeg hvordan det skrives om disse begrepene, i hvilke deler av dokumentene de forekommer, og gjør videre en tolkning av betydningen av funnene. Deretter gjør jeg også en grammatisk og syntaktisk analyse av tekstenhetene. Jeg undersøker setningsleddene i forbindelse med nøkkelbegrepene, på hvem som er subjekt og objekt i setningene og hvilken betydning dette kan ha for meningen som kan tolkes ut av dem. Det er spesielt relevant å se hvem som er subjekt og dermed aktør i setningene, og hvem som er objekt, eller mottaker. Videre ser jeg på verbformer og modalitet, spesielt i forbindelse med kompetansemål, der det er interessant å se på effekten av bruk av imperativ og presens. Dette er relevant i forbindelse med spørsmålet om hvem som har kontroll (56). Jeg ser også på betydningen av bruk av pronomener; personlig pronomener, tredje person og entall eller flertall. I enkelte dokumenter trekker jeg dessuten inn språklige bilder, som metaforer, i tillegg til illustrasjoner som den visuelle semiotikken (Asdal and Reinertsen 2020, 93). Det viktigste for funnene mine er fortolkningen, der jeg undersøker sammenheng disse sentrale begrepene opptrer i, for å knytte dem til tematikken og finne sammenhenger til problemstillingen mitt om kunnskap og læring. Funnene mine systematiserer jeg tematisk etter de mest sentrale temaene i dokumentene.

I prosessen med analyse og tolkning av læreplanene som er beskrevet ovenfor, jobber jeg både hermeneutisk og induktivt, og disse tilnærmingene vil jeg gjøre nærmere rede for i neste del.

3.3 Hermeneutisk tilnærming: tolkning på flere nivåer

Med dokumentanalyse som metode for å undersøke problemstillingen om hvilke kunnskaps- og læringssyn som preger IBs læreplaner og LK20, er det naturlig å bruke hermeneutikken som vitenskapelig metode. Hermeneutikken er viktig for utviklingen av kvalitative fortolkningsmetoder, med de sentrale spørsmålene «Er det mulig å komme frem til kriterier for forståelse og fortolkning, og hvilken betydning har disse for å tolke såkalt meningsfulle materialer?» (Brottveit og Del Busso 2018, 32). De nevnte materialene omfattes av det utvidede tekstbegrepet, og kan være alt fra tekster, til bilder og mennesker. Begrepet «hermeneutikk» kommer fra det greske «hermeneuein» og betyr det samme som å tolke og formidle et budskap (Gilje 2019, 35). Gilje definerer hermeneutikk slik: «kunsten å utvikle gode tolkingar av tekstar og andre kulturuttrykk» (34) og begrepet vi bruker i dag viser til selve disiplinen. Denne metoden ble etablert i den greske antikken, og ble oppfattet som en kunst i den greske kulturen. Oppgaven til hermeneutikken var å klargjøre noe som var uklart, eller vise det meningsfulle i noe som kunne virke meningsløst. Formålet med en tolkning var å produsere ny forståelse og bedre mening, og hermeneutikeren lager en tolkning (36). Den hermeneutiske teorien «fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard 2018, 37). En hermeneutisk tilnærming vektlegger dermed at fenomener kan tolkes på flere nivåer, og at det ikke finnes én sannhet eller fasit. Hermeneutikken var opprinnelig knyttet til tolkning av tekster, og å finne den underliggende meningen i tekster som kan være

vanskelig tilgjengelig, og metoden er derfor naturlig å lene seg på i mitt forskningsprosjekt.

En hermeneutisk fortolkningsprosess kjennetegnes gjerne ved tre stadier; forståelse, tolkning og anvendelse (Brottveit og Del Busso 2018). Gjennom analysen av læreplandokumenter, benytter jeg disse stadiene. I første stadium, ved første gjennomlesing av dokumentet, gjør jeg meg opp en mening om dokumentet, og fortolker denne i sammenheng med kunnskaps- og læringssyn og problemstillingen. I neste stadium, gjennom en nærlesning og analyse av tekstenheter, gjør jeg en ny fortolkning, og justerer den opprinnelige fortolkningen jeg hadde. I det tredje stadiumet anvender jeg denne nyervervede innsikten og/eller erkjennelsen for å belyse problemstillingen. I følge Brottveit & Del Busso er målet i hermeneutikken «å komme fram til nye mulige forståelser av et fenomen, ikke å forklare det» (35), og dette søker jeg med mine tolkninger av hvilke kunnskaps- og læringssyn som preger de valgte læreplanene. I tolkningen har jeg også min egen kontekst og forståelseshorisont som utgangspunkt, og det kan være vanskelig å løsrive seg fra dette i tolkningen. Min tolkning vil derfor i noe grad være preget av min opprinnelige forståelse for IBs læreplaner og LK20.

Videre benytter jeg i stor grad en induktiv arbeidsprosess. En induktiv tilnærming defineres som å arbeide «med utgangspunkt i dataene for å utvikle begreper og analytiske perspektiver» (Thagaard 2018, 172). Jeg tar utgangspunkt i empirien min, altså funnene jeg har fra analysen av dokumentene, for å formulere en forståelse av hvilke kunnskaps- og læringssyn som preger læreplanverkene, og hvilke implikasjoner dette kan ha for organisasjonsutvikling og skoleledelse (Boolsen 2020). Metoden min kan også kalles «analytisk induktiv», som er en prosess som kombinerer induktiv metode med den deduktive. Jeg jobber induktivt ved å ta utgangspunkt i data, men samtidig deduktivt ved å lete etter bestemte forhold i teksten (310), som er knyttet til kunnskaps- og læringssyn.

I forlengelsen av forklaringene som er gitt, har jeg intendert å jobbe som en hermeneutiker i mitt forskningsarbeid, ved å bruke fagkunnskap og innsikt til å produsere en fortolkning, og jeg håper den er av en overbevisende art slik at den kan bidra til dypere forståelse av kunnskap- og læringssynet som preger IBs læreplaner og LK20.

3.4 Utvalg dokumenter IB og LK20

Dokumentene jeg analyserer er sentrale dokumenter i læreplanene for henholdsvis IB og LK20. Jeg starter med de overordnede dokumentene, som tar for seg formål med opplæringen, før jeg går videre inn i dokumenter som blir mer spesifikke. For begge organisasjoner har jeg valgt overordnede rammeverk og læreplaner for undervisning på DP og VGO, dette er læreplaner til språkfag på morsmålsnivå, som jeg har mest kjennskap til fra egen praksis. Som lærer i engelsk og norsk i henholdsvis IB og norsk VGO, er det dette nivået jeg kjenner best til, både som lærer og som skoleleder. De mer overordnede dokumentene er dokumenter som hjemler opplæringens mål og rammer.

En utfordring når jeg skriver om disse dokumentene, er språket. Siden IBs språk er engelsk, og LK20 er norsk, og jeg har valgt å skrive denne oppgaven på norsk, er det litt uheldig med mange sitater fra IB på engelsk. Jeg har allikevel valgt å beholde sitatene i originale form, da det kan by på utfordringer dersom jeg oversetter disse selv. Det kan være vanskelig å beholde nyansene i språket ved oversettelse, derfor forsøker jeg hovedsakelig å bruke eksempler og sitater i sin opprinnelige form. En annen utfordring som er verdt å merke seg knyttet til språk, er betegnelsene IB og LK20 som jeg bruker.

Forkortelsen IB viser til utdanningsorganisasjonen, mens LK20 viser til *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*, så selv om jeg ofte bruker disse begrepene parallelt, har de altså ulike betydninger.

Fra IB har jeg valgt de overordnede dokumentene som beskriver prinsipper for utdanningen, *What is an IB Education*, samt rammeverket *IB Standards and Practises*. I tillegg har jeg benyttet to læreplaner, én for kjernefaget Theory of Knowledge (TOK) og i tillegg Language A, som er læreplan for språk på morsmålsnivå. De to læreplanene er fra Diploma-programmet (DP). Læreplanene i IB er svært omfattende, og jeg har derfor prioritert de delene og aspektene som jeg anser som mest relevante når det gjelder problemstillingen mitt om kunnskaps- og læringssyn i utdanningsorganisasjonen.

For LK20 har jeg valgt dokumenter som tilsvarer dokumentene fra IB. Jeg starter med de helt overordnede dokumentene, Formålsparagrafen fra Opplæringslova (1998) som formaliserer samfunnsoppdraget til skolen, og Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28) som gir oppdraget om læreplanfornyning. Videre har jeg gått inn i *Overordnet del* fra LK20, samt læreplanen i norsk for påbygg, siden dette tilsvarer det elever på studieforberedende/studiespesialiserende skal igjennom, og slik sett kan være en parallell til læreplan for Language A i IB. Tabellen her gir en oversikt over dokumentene:

IB	LK20
Mission statement	Formålsparagrafen
<i>What is an IB Education?</i> (2019)	<i>Stortingsmelding 28</i> (2015)
<i>IB Standards and Practises</i> (2020)	<i>Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen</i> (2017)
<i>TOK Guide</i> (2020)	
<i>Language A language and literature Guide</i> (2019)	<i>Læreplan i norsk (NOR01-06)</i> (2020)

I det neste kapitlet vil jeg beskrive min skolekontekst, som er utgangspunkt for problemstillingen min. Jeg jobber i en internasjonal og nasjonal kontekst med én fot i en internasjonal utdanningsorganisasjon, og én i norsk videregående skole.

4. Kontekstbeskrivelse

Konteksten jeg undersøker problemstillingen min i, er videregående opplæring (VGO) i Norge. Som mangeårig lektor i VGO, har jeg erfaring fra IB, International Baccalaureate Organisation og Diploma programmet (DP), som er et studiespesialiserende alternativ skolen tilbyr. IB er en internasjonal utdanningsorganisasjon som er anerkjent for å bruke elevaktive metoder for å forberede elever til universitetsstudier. Jeg er leder av IB-programmet, med tittelen IB Diploma Programme Coordinator (IBDPC), og skolen vår er en kombinert videregående skole på Østlandet. IB-linja har omkring 40-50 elever, og utgjør en liten del av skolens totale elevtall, som er omkring 1200. Jeg har også lang erfaring som norsklærer i det norske programmet, har vært delaktig i fagfornyelsen da jeg satt i Udirs gruppe for å utvikle kjerneelementene (KE) i norsk (2017-2018), og sitter per dags dato i fagnemnd som oppgaveutvikler i eksamen for norsk. IB er spesielt anerkjent for å fremme kritisk tenkning gjennom sitt program, og en studie i Australia, England og Norge viser hvordan elevdeltakelse i IB bidrar til høy grad av kritisk tenking. Resultatene av studien viser at IB-elever har høyere kompetanse når det gjelder ferdigheter i kritisk tenking (Hopfenbeck et al. 2020), en ferdighet eller egenskap som er vektlagt av OECD som én av de sentrale kompetansene for å lykkes i en usikker fremtid (OECD 2018, 4). Jeg vil i det nå gjøre rede for IBs bakgrunn, kunnskaps- og verdigrunnlag, for å se dette i sammenheng med LK20.

IB og LK20 er forent under samme tak i de offentlige norske videregående skoler som tilbyr begge programmene. IB i norsk VGO er som oftest små skoler i skolen; som en del av en internasjonal organisasjon, men er også en del av de offentlige skolens kontekst. IB og LK20 eksisterer derfor side om side. Derfor er det naturlig å sammenlikne kunnskap- og læringssyn i IBs læreplaner med LK20. LK20 er, som det offentlige utdanningsprogrammet i Norge, politisk styrt, og har derfor et helt annet utgangspunkt enn IBs læreplaner. LK20 er en fornyelse av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06), og ble innført trinnvis fra skoleåret 2020-2021.

4.1. International Baccalaureate – en historisk bakgrunn

IB er en internasjonal utdanningsorganisasjon som tilbyr utdanning til elever i alderen 3-19. Per i dag utdannes mer enn 1,95 millioner elever verden over i dette systemet. I desember 2022 er det over 7800 programmer som tilbys internasjonalt, med mer enn 5600 skoler i 160 ulike land (International Baccalaureate Organization 2023). Denne internasjonale utdanningsorganisasjonen, som hevdes å være en av de mest «rigorous international secondary school qualifications» (Hill og Saxton 2014), tilbyr Diploma Programme (DP) på 2932 skoler i 150 ulike land, og i mai 2022 var det 113 732 kandidater som gjennomførte eksamen (International Baccalaureate Organization 2022a). Til sammenlikning var det i skoleåret 2021-2022 117 990 elever ved studieforbereende program i Norge, fordelt på 403 skoler (Utdanningsdirektoratet). Slik sett er antall elever sammenliknbart med norske forhold, men de er altså fordelt på mange flere skoler, og i helt ulike kontekster.

IB ble grunnlagt i Genève i 1968. Bakgrunnen for opprettelsen var lærere ved den internasjonale skolen i Genève (ISG) som ønsket å tilby en internasjonal utdanning med

et global perspektiv til elever. Deres visjon var at eleven skulle få en forståelse for fortiden som en felles kulturarv uavhengig av nasjon, rase og religion:

[An international education] should give [the student] a understanding of his present world as a world in which peoples are interdependent and in which cooperation is a necessity, in such an education emphasis should be laid in a basic attitude of respect for all human beings as persons, understanding of those things which unite us and an appreciation of the positive values of those things which may seem to divide us, with the objective of thinking free from fear of prejudice. (Hill and Saxton 2014)

Bakteppet for denne visjonen var andre verdenskrig og dens etterspill for hele Europa. Det er heller ikke overraskende at disse visjonære tankene oppstod nettopp i Genève, beliggende i Sveits, som var nøytralt gjennom hele krigen og ble et internasjonalt sentrum i etterkrigstiden, da store organisasjoner etablerte seg der, blant annet FN-organer, Verdens helseorganisasjon (WHO) og Kirkens Verdensråd (Thorsnæs 2021). I dette internasjonale klimaet oppstod altså tankene om en internasjonal utdanning som var uavhengig av andre utdanningssystemer, og som anerkjente nødvendigheten av en gjensidighet mellom nasjoner for å løse globale spørsmål og fremme interkulturell forståelse (Hill and Saxton 2014). I internasjonale klasserom med gjerne 20 nasjonaliteter representert, og elever som var globale verdensborgere, så flere lærere ved International School of Geneva (ISG) nødvendigheten av å etablere internasjonale perspektiver i sine klasserom i stedet for å ta utgangspunkt i enkelte lands. Det var imidlertid ikke bare en ambisiøs filosofi om fred og forståelse som ble lagt til grunn for utviklingen av IB, men også en pragmatisk tilnærming. De tre viktigste grunnene for utvikling av IB var pedagogiske idealistiske og utilitaristiske. For det første ønsket en å utvikle kritisk tenking, holistisk læring, livslang læring og utvikling av emosjonelle ferdigheter. Det andre målet var å utvikle elevenes globale perspektiver gjennom interkulturell forståelse for å kunne løse globale spørsmål og sørge for fred i verden. Den tredje målsettingen var å tilby en internasjonal kvalifisering til universitetsstudier, og slik tilrettelegge for mobilitet for studenter (Hill og Saxton 2014).

4.1.1 Utviklingen av International Baccalaureate (IB)

De sentrale pedagogene som utviklet IB var Robert Leach, Alec Peterson og Kurt Hahn. Leach omtales som den «original promoter of the IB» (International Baccalaureate Organization 2017). Han organiserte den første konferansen for "Internationally minded Schools" i 1962, der begrepet «International Baccalaureate» for første gang ble nevnt. Leach var historielærer og utviklet et pensum for et internasjonalt historiefag som fremmet kritisk tenking.

Disse pedagogene var også inspirasjon for rektor ved ISG, Desmond Cole-Baker, da han oppfordret lærerne sine til å vurdere hva de internasjonale elevene virkelig trengte i framtida, og slik ble de interessert i pedagoger fra ulike land som oppfordret til å ta vare på nasjonal kulturarv samtidig som de promoterte globale verdensborgere (Hill and Saxton 2014). Kurt Hahn, grunnleggeren av Atlantic College i Wales i 1962, det første United World College (UWC), er én av pedagogene som får æren for utviklingen av IB. Hahn var grunnleggeren av den velrenommerte Salem skolen i Tyskland som fra 1920 forente barn av tidligere fiender, Tyskland og Storbritannia (Peterson 2003), og forberedte dem til universitetsstudier. Det sies at Hahns favoritthistorie var lignelsen om den barmhjertige samaritan, der de sterke svikter, men outsideren, som står utenfor, formidler hva det menes å være et sivilisert menneske (James 1990). Dette synet på hva det vil si å være et menneske i vårt samfunn ble formidlet i hans pedagogikk og læringssyn, særskilt ved opprettelsen av UWC Atlantic College i Wales i 1962. Her ble veldedig arbeid obligatorisk for alle elever, i tillegg til den akademiske utdanningen,

(Peterson 2003) for å skape en balanse i studentenes liv, ved å både forberede dem akademisk for fremtiden, men også ved å gi grobunn til empati og sosialt ansvar. Disse prinsippene er tydelig i rammeverket og kjernefagene til IB.

4.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)

LK20 er som nevnt en fornying av LK06. Dette innebærer at utviklingen av de nye læreplanene tok utgangspunkt i LK06 da fagene ble fornyet. De største endringene fra LK06 til LK20 ligger i innføring av Kjerneelementer, «det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget» (Utdanningsdirektoratet 2019), færre kompetansemål, mer dybdelæring og tre tverrfaglige temaer (Regjeringen Solberg 2018). De to bærende elementene i LK20 er kompetansemålene og *Overordnet del* (inkludert Formålsparagrafen) Som LK06 er LK20 en målstyrt læreplan med kompetansemål som formulerer mål for elevens læring, men der LK06 er innholdsbasert, er LK20 kompetansebasert: «innholdets status er redusert, mens fokus er hva elevene skal kunne «gjøre» med innholdet» (Andreassen og Tiller 2021, 39). Det kan med andre ord se ut til at det er en dreining mot å øke bevisstheten rundt metode i tillegg til kunnskap, at didaktikken og metodikken er viktigere for at skolene skal lykkes med samfunnsoppdraget Formålsparagrafen gir dem. Dette kan også si noe om kunnskaps- og læringssyn. LK20 sies også å være en mer elevsentrert læreplan, på grunnlag av mulighetene for differensiering som ligger i planen. Siden planen i mindre grad er innholdsbasert, gis det større muligheter for lærer til å differensiere læringen, slik at elevene opplever større grad av mestring og læring (Andreassen og Tiller 2021).

Jeg har nå gjort rede for konteksten for læreplanstudien, og vil gå videre med å gjøre greie for resultatene fra læreplananalysen. Her vil jeg først ta for meg IBs læreplanverk, før jeg går inn i LK20.

5. Resultater: Elever og lærere som aktører i lærende organisasjoner

For å undersøke problemstillingen min, hvilke lærings- og kunnskapssyn som preger læreplanene i IB og LK20, og jeg gjør en dokumentanalyse. I dette kapittelet presenterer jeg funnene fra analysene, og dette er empirien min. Kapittelet med presentasjon av resultatene starter komparativt, der jeg presenterer resultatene av en komparativ analyse av formålstekstene for begge læreplanverk, deretter presenterer jeg funnene fra læreplananalysen for IB og LK20 i hver sin del. Her er funnene inndelt tematisk, med utgangspunkt i de temaene som utpeker seg i diskusjonen om kunnskap og læring i dokumentene.

5.1 Formål: utdanning for en bedre verden og åpne dører for verda

Først vil jeg gjennomgå dokumentene som forankrer opplæringens formål i de to utdanningsorganisasjonene. For IB kommer dette til uttrykk i «Mission Statement» (International Baccalaureate Organization 2022b), mens formålet for LK20 verbaliseres i «Formålsparagrafen» fra Opplæringslova (1998). For begge formålstekstene er fremtidsperspektivet sentralt, med tydelige samfunnsoppdrag.

5.1.1 IB: Education for a better world

IBs slagord, «Education for a better world», oppsummerer innholdet i deres formål. Elevene skal utvikle kvaliteter som gjør dem rustet til å bidra til at verden blir bedre. Her blir elevene ansvarliggjort som verdensborgere. Kvalitetene de skal utvikle som mennesker, er «inquirers», «knowledgeable», «caring», «active», «compassionate», og å være «lifelong learners». Disse karakteristikken henger sammen med læringsprofilen til IB, som fremmer ti ulike karakteristikk som formål med opplæringen i alle IBs fire utdanningsprogrammer. Læringsprofilen vil bli gjennomgått senere. Kunnskapssynet kommer frem i disse karakteristikken i «Mission statement» (International Baccalaureate Organization. 2022b) , men bare de tre første: «inquirers», «knowledgeable», «caring». er det tydelig at ikke det bare er akademisk kunnskap som er viktig i utdanningen, men også verdibasert kunnskap gjennom «caring». Denne sentrale mellommenneskelige verdien kan gjøre elevene i stand til å utføre oppdraget om å gjøre verden bedre og mer fredelig. Elevene trenger egenskaper som gjør dem i stand til å ivareta verden for framtiden, de må være kunnskapsrike på mange måter, også som medmennesker. Det globale perspektivet er også fremhevet i sammenheng med de menneskelige egenskaper i IBs formålstekst. De vil utvikle «intercultural understanding and respect», egenskaper som er sentrale for å kunne bidra til at verden blir bedre.

Videre kombinerer IB disse menneskelige egenskapene med akademiske krav til utdanningen, noe som kommer til syne i adjektiver i frasene «challenging programmes» «rigorous assessment». Her vektlegges det akademiske i større grad, og IBs syn på utdanning kommer til syne; den akademiske kunnskapen må kombineres med sentrale menneskelige egenskaper. At elevene skal utfordres i utdanningen, kan vise at IB ser kunnskap som noe som skal utfordre elevene, slik at de utvikler seg. Adjektivet kan også

poengtere at det stilles krav til elevene, de må utfordre seg for å kunne bli aktive verdensborgere.

I siste avsnitt i «Mission statement» brukes igjen sentrale adjektiver: «active, compassionate and lifelong learners» (International Baccalaureate Organization 2022b) for å understreke formålet for utdanningen. Adjektivet «active» kan vise til IBs teoretiske fundament i konstruktivistiske læringsteorier; målsettingen om elever som er aktive og lærer for livet, indikerer at det konstruktivistiske læringssynet ligger til grunn for utdanningsprogrammet. Det globale aspektet kommer i tillegg frem ved at elevene skal være tolerante overfor andre mennesker, som det heter i den siste setningen: «understand that other people, with their differences, can also be right». Samlet sett viser formålsteksten til IB at kunnskap og læring er en prosess som handler om hele mennesket, og varer hele livet.

5.1.2 LK20: Åpne dører for verda

«Formålsparagrafen», Opplæringslovas §1 (1998), åpner med hva opplæringen skal tilby elevene: «opne dører mot verda og framtida». Dette viser et globalt perspektiv også i LK20, men det står i motsetning til IB, som har eleven i sentrum i sin «Mission statement». Dette kan leses som at det er et mer konservativt kunnskaps- og læringssyn som ligger til grunn for LK20, da det kan oppfattes som at opplæring er noe som tilbys elevene, eller på en annen måte overføres til dem, slik at den gjør verden tilgjengelig for elevene. Til forskjell fra IB, brukes ikke adjektiv for å beskrive målet for opplæringen, noe som også kan tolkes som at kunnskap og læring er en prosess som finner sted utenfor eleven. IB, som bruker mange adjektiver for å beskrive sitt formål, vektlegger et holistisk elev- og læringssyn gjennom formidlingen av at kunnskap og verdier går hånd i hånd og er likeverdige integrerte deler av mennesket. I LK20, er imidlertid «opplæringa» subjektet i lovtekstens første halvdel, og eleven blir redusert til et objekt, og kunnskap- og læring fremstår som noe som overføres, ikke aktivt tilegnes. Eleven blir imidlertid subjektet i to avsnitt i den andre halvdel av lovteksten, her formuleres opplæringsmål som substantiver, med imperativer: de «skal» utvikle «kunnskap, dugleik og holdninger» og utfalde «skaparglede, engasjement og utforskartrøng» og de skal lære «å tejnke kritisk og handle etisk og miljøbevisst» (Opplæringslova 1998). Imperativene skaper inntrykk av et påbud og sammen med første del der opplæringa er subjekt i setningene, kan dette også tolkes som at det er rettigheter eleven har i opplæringa.

En ulikhet når det gjelder de internasjonale perspektivene i formålstekstene som er verdt å merke seg, er at elever i LK20 skal få tilgang til verden gjennom utdanninga, mens i IB skal de ta ansvar for at den blir bedre. I dette kan en lese et ulikt kunnskaps- og læringssyn, med eleven som henholdsvis objekt og subjekt.

I den neste delen vil jeg undersøke hvordan kunnskaps- og læringssynet som kommer frem i formålstekstene manifesteres i de videre rammedokumentene for IB og LK20.

5.2 Kunnskaps- og læringssyn i IB

Kunnskaps- og læringssynet som kommer frem i rammeverket i IB er, som gjort rede for i tidligere kapittel, basert på konstruktivistiske læringsteorier som springer ut av Deweys teori om erfaringsbasert læring. Formålsteksten «Mission statement» er gjort rede for tidligere, men det er viktig å merke denne er inkludert i alle IBs læreplandokumenter, sammen med «Learner Profile», som er IBs definerte læringsprofil. Jeg vil først gå inn i det overordnede dokumentet *What is an IB Education*, som gjør rede for læringsprofilen og utdanningsfilosofien og metodikken i IB. De overordnede elementene her er også

implementert i alle dokumenter i læreplanverket, fra rammeverket *Standards and Practices* til læreplaner i alle fag. Dokumentet *What is an IB Education* gjør greie for fire overordnede elementer som er sentrale i alle IB-programmer: det internasjonale/globale perspektivet, læringsprofilen, et konseptbasert pensum og lærings- og undervisningsstrategier. Jeg vil først gå inn i hver av disse elementene, før jeg undersøker hvordan de kommer til uttrykk i rammeverket og læreplaner.

5.2.1 Kunnskap og læring gjennom det globale perspektivet

Det globale perspektivet, «International mindedness» er en målsetting som springer ut av «Mission statement» (International Baccalaureate Organization 2022b) om å utdanne elever som kan bidra til at verden blir et bedre sted. Dette overordnede globale perspektivet forklares ved bruk av første person flertall, «vi», som vektlegger betydningen av at dette er et globalt og kollektivt ansvar, her står vi side ved side, skoleledere, lærere og elever. Det globale perspektivet inkluderer også at elevene er aktive og reflekterer over sitt eget perspektiv, kultur og identitet, for å kunne forstå andres perspektiv og kultur. Videre vektlegges flerspråklighet som en sentral ferdighet for å utvikle interkulturell forståelse og respekt, og sist, blir samfunnstjeneste i form av frivillig arbeid trukket frem som et sentralt element, da dette utfordrer elevene til å kritisk vurdere makt og privilegier og anerkjenne ansvaret de har for å ivareta samfunnet og kloden for fremtiden (International Baccalaureate Organization 2019b).

I læreplanene er dette globale perspektivet også fremtredende. I planen for Language A, møter elevene gjennomgående spørsmål knyttet til globale temaer. De skal knytte tekster fra ulike kontekster og sjangre til globale temaer og reflektere over disse. Dette er i tillegg kjernen i den muntlige vurderingskomponenten i faget. Eleven velger selv et globalt spørsmål samt tekster som representerer dette, for å drøfte hvordan det kommer frem i ulike kontekster. Her er det eleven selv som skal komme frem til denne innsikten eller kunnskapen tekstene representerer, og vurderingskomponenten er på mange måter representativ for vurderingen i faget. En annen måte det globale perspektivet kommer fram på i læreplanen for språk, er i valg av tekster. Læreren velger verk ut ifra instruksjoner kommunisert i planen. Et gjennomgående prinsipp er at tekstene skal representere tre ulike kontinenter, tre ulike århundrer og tre ulike sjangrer. I tillegg må ett verk være oversatt fra et annet språk. Dette sikrer det globale perspektivet i språkfagene, og bidrar til at elevene får et mangfoldig innblikk i verden gjennom litterære tekster og sakprosa.

5.2.2 Læringsprofilen: den aktive og utforskende elev som konstruerer sin egen kunnskap

Læringsprofilen, «Learner Profile» står sentralt i IB, og definerer ti karakteristikker som holistisk definerer målsettingen for IBs utdanning. Disse er av ulik art, fra det akademiske til det menneskelige, med hensikt å utvikle nysgjerrighet og kreativitet samtidig med kunnskap og ferdigheter. Disse egenskapene er også grunnlaget for å utvikle globale verdensborgere som vil gjøre en forskjell. De ti karakteristikkene kan også sees i sammenheng med Gardners sju intelligenser (Gardner 1983), og i referansene til dokumentet er Gardner oppført som én av lesningene som har ligget til inspirasjon (International Baccalaureate Organization 2019b, 9). De ti karakteristikkene i læringsprofilen er «inquirer», «knowledgeable», «thinkers», «communicator», «principled», «open-minded», «caring», «risk-takers», «balanced», «reflective». Disse karakteristikkene korresponderer ikke direkte til Gardners sju intelligenser, men de dekker de samme kvalitetene ved et menneske, og formidler, som Gardner, at mennesket er komplekst og sammensatt, og trenger å utvikle flere sider ved sin

personlighet. Ved å utvikle de ti karakteristikkene gjennom undervisningen, søker IB å styrke elevene gjennom livslang læring (3-4). I dette dokumentet er også hver karakteristikk utdypet og beskrevet, her ved bruk av første person flertall, «we», som for å poengtere det kollektive ansvaret for å utvikle disse egenskapene. Det er verdt å merke seg beskrivelsen av attributtet «knowledgeable», som eksplisitt er den som mest åpenbart er knyttet til kunnskap og læring, og defineres slik: «We develop and use conceptual understanding, exploring knowledge across a range of disciplines. We engage with issues and ideas that have local and global significance” (3).

Bruk av aktive verb, i tillegg til første person flertall, viser rollen elevene selv har i læringsprosessen, med vektlegging av det holistiske og konseptuelle, som kan sees i sammenheng med de tverrfaglige temaene og dybdelæringen som er fremmet i LK20. To andre karakteristikker som kan trekkes frem i sammenheng med kunnskap, er «inquirers» og «reflective». I begge poengteres det nemlig at en del av målsettingen er en metabevissthet om læring og kunnskap: refleksjonsprosessen er vektlagt og trekker på målsettingen om livslang læring. I beskrivelsen av karakteristikken «inquirers» uttrykkes det at: “We nurture our curiosity, developing skills for inquiry and research. We know how to learn independently and with others. We learn with enthusiasm and sustain our love of learning throughout life” (3). Metabevisstheten knyttet til læring er med andre ord viktig, noe vi skal se mer på senere i forbindelse med lærings- og undervisningsstrategiene (ATL/ATT), som undervises eksplisitt i hvert fag. Dette viser at læring og kunnskap betraktes som en læringsprosess der eleven selv er aktiv og ansvarlig for egen læring, i tillegg til at det fremhever et holistisk menneskesyn.

Hele intensjonen med læringsprofilen er å fremheve en holistisk utdanning ve å utvikle hele mennesket, og dette sier også noe om hvilket syn på læring og kunnskap, at dette ikke er isolert kunnskap eller ferdigheter, men et holistisk syn på mennesket. Det viser også at IB ser på kunnskap som mye mer enn den tradisjonelle akademiske kunnskapen, med innhold, menneskelige egenskaper er like mye verdsatt. Læringsprofilen er inkludert i alle læreplaner og andre offisielle dokumenter for IB, dette sier noe om hvor overordnet det holistiske synet på kunnskap og læring er. Læringsprofilen er videre støttet av en visualisering i form av en illustrasjon, som også inngår som ett av de formelle dokumenter i IB. Denne er preget av Diploma-programmets lett gjenkjennbare blåfarge, og består av en illustrasjon før hver enkelt karakteristikk presenteres. Illustrasjonen er blikkfanget i illustrasjonen, og den består av tre menneskeprofiler, i ulik størrelse, som gir inntrykk av hvordan eleven utvikler seg gjennom IB-programmet. Den første profilen har dessuten alle de ti attributtene trykt i forskjellige farger inne i hodet, noe som kan illustrere hvordan IB vektlegger utviklingen av alle disse, og at eleven utvikler seg til et komplekst, sammensatt menneske med ulike ferdigheter og kvaliteter, både akademiske og menneskelige. Læringsprofilen har videre sin egen logo, dynamisk utformet med de tre profilene i en hvit sirkel som også gir inntrykk av kontinuitet og utvikling, her kommer det enda tydeligere frem at den første profilen tilhører et barn, mens de to andre kan representere ungdom og voksen. Denne visualiseringen følges av et sitat fra IBs «Mission statement» og deretter en beskrivelse av hvert attributt. Disse presenteres på en inkluderende måte, med bruk av første person flertall: «As IB learners we strive to be:», som igjen gjør eleven til en aktiv aktør i sin egen læringsprosess. Læringsprofilen til IB sammenfatter på denne måten hva som er målsettingen for IBs utdanningsprogram, og visualiseringen med profilene gjør det tydelig at eleven er i sentrum og vokser gjennom å utvikle disse karakteristikkene.

5.2.3 Et konseptbasert pensum

Et bredt, balansert og konseptbasert opplæring er et annet prinsipp som er overordnet for IB. I Diploma programmet (DP) kommer dette til uttrykk i fagene elevene har. De må alle velge seks fag fra minst fire ulike faggrupper, i tillegg har de kjernefag som skal binde læringen sammen. I forbindelse med konseptuell læring, er faget Theory of Knowledge (TOK) sentralt. Dette er et fag om kunnskaps- og læringsteori (epistemologi), der elevene lærer å undersøke hvordan kunnskap produseres og erverves i de ulike fagene. Dette er dermed svært relevant med tanke på kunnskaps- og læringssyn i IB, og jeg vil derfor komme grundigere tilbake til dette faget senere.

5.2.4 Lærings- og undervisningsstrategier

Lærings- og undervisningsstrategier er det tredje overordnede prinsippet i IB. I alle programmer og i alle læreplaner er «Approaches to teaching» (ATT) og «Approaches to learning» (ATL) inkludert og knyttet til det aktuelle faget. Dette er verbaliseringen av metodikken i IB:

The approaches are centred on a cycle of inquiry, action and reflection—an interplay of asking, doing and thinking—that informs the daily activities of teachers and learners. They also place a great deal of emphasis on relationships. This reflects the IB's belief that educational outcomes are profoundly shaped by the relationships between teachers and students, and celebrates the many ways that people work together to construct meaning and make sense of the world. (International Baccalaureate Organization 2019b, 6)

IB beskriver seks strategier for ATT, og fem for ATL. De seks undervisningsstrategiene IB beskriver i ATT, er IB beskriver seks strategier gjennom ATT, er designet for å gi lærerne fleksibilitet for best å tilpasse egne elever og lokal kontekst. De seks strategiene beskriver undervisningen: "based on inquiry", "focused on conceptual understanding", "developed in local and global contexts", "focused on effective teamwork and collaboration", "designed to remove barriers to learning" og "informed by assessment" (International Baccalaureate Organization 2019b, 6). Disse strategiene går hånd i hånd med læringsstrategiene, ATL, som er rettet mot elevene. ATL er forankret i den konstruktivistiske læringsteorien, og troen på at en metabevisthet rundt læring er grunnleggende for læringsprosessen: «Our focus on approaches to learning is grounded in the belief that learning how to learn is fundamental to a student's education» (6). ATL inkluderer fem ferdigheter som sammen har formålet om å ruste elevene til å bli selvregulerte og målrettede i sin egen læringsprosess: «thinking skills», «research skills», «communication skills», «social skills», «self-management skills». Disse strategiene må sees i sammenheng, og skal brukes spesifikt i alle fag og nivåer i IB:

The five categories of interrelated skills aim to empower IB students of all ages to become self-regulated learners who know how to ask good questions, set effective goals, pursue their aspirations and have the determination to achieve them. These skills also help to support students' sense of agency, encouraging them to see their learning as an active and dynamic process. (International Baccalaureate Organization 2019b, 6)

Både ATT og ATL er fundamentert i den konstruktivistiske læringsteorien, og strategiene legger eksplisitte føringer for en elevaktiv metodikk, der de tar i bruk ulike former for læringstrategier. Dette kan, i likhet med læringsprofilen, sees i sammenheng med Gardners læringsteori om MI. Som nevnt i forbindelse med læringsprofilen, er Gardners *Frames of mind* oppgitt som ett av verkene som ligger til grunn for det overordnede dokumentet *What is an IB education*, og det er tydelige paralleller å se til hans læringsteori. Den ble utviklet for å ivareta individuelt tilpasset opplæring, men blir ofte tatt til inntekt for å bruke ulike læringsstiler, til tross for at dette ikke var Gardners intensjon (Gardner 2011, 5-6). Uansett viser både Gardners teori og ATT/ATL at

kunnskap og læring foregår på forskjellige måter, og metodisk variasjon er viktig for å ivareta elevenes individuelle behov.

Jeg har nå gått gjennom de fire overordnede prinsippene for i læreplanverket til IB og knyttet disse til kunnskap- og læring. Videre vil jeg gå inn andre sentrale deler av IBs læreplanverk der kunnskaps- og læringssynet kommer uttrykk. Først TOK, Theory of Knowledge, faget der elevene lærer om hvordan kunnskap utvikles og tilegnes.

5.2.5 TOK – læringsteori/epistemologi

Theory of Knowledge (TOK) er ett av tre obligatoriske kjernefag, og utfordrer elevene til kritisk tenking både i forbindelse med de enkelte fagene, men også i livet generelt: «It provides the students with an opportunity to explore and reflect on the nature of knowledge and the process of knowing» (International Baccalaureate Organization 2020, 5). Det grunnleggende spørsmålet elevene oppfordres til å stille seg i faget og ellers i livet, er: «How do you know?», for å bli bevisste sine egne perspektiver og oppfatninger, og øke evnen til kritisk tenking (International Baccalaureate Organization 2019b, 5). Læreplanen i TOK er eksplisitt knyttet til kunnskap, og det er utfordrende å skrive kortfattet om den, men dette er det mest essensielle: Faget undervises minimum hundre timer i løpet av det toårige programmet, og formålet er å utfordre, provosere og styrke elevene i deres tilegning av kunnskap og livslang læring. I tillegg skal faget integreres i alle de seks fagene elevene har. Faget sentrerer rundt utforskende spørsmål om kunnskap, for eksempel: «Are some types of knowledge more useful than others?», «Is bias inevitable in the production of knowledge?» og «What counts as a good justification for a claim?» (International Baccalaureate Organization 2020, 40-41). Faget er organisert i tre sammenhengende deler, kjernetemaet «Knowledge and the Knower», to valgfrie temaer knyttet til kunnskap og fem obligatoriske kunnskapsområder: historie, humaniora, naturvitenskap, matematikk og kunst. Disse delene utforskes via et firedelt rammeverk, bestående av «scope», «perspective», «methods and tools» og «ethics».

Kunnskapssynet som kommer fram i planen er at kunnskap i seg selv er omfattende og komplekst og at det også avhenger av fagområde. En kartmetafor er benyttet for å illustrere hva kunnskap er:

Since a map is a simplified representation of the world, items that are not relevant to the purpose of the map are left out. For example, we would not expect to find detailed street names on a map of a city metro system. This metaphor can help students to see the importance of considering the context in which knowledge has been sought and constructed. (International Baccalaureate Organization 2020, 6)

Metaforen kan hjelpe elevene å forstå betydningen av å vurdere kunnskap i lys av kontekst, og kan føre til diskusjoner rundt kunnskapsproduksjon, hvordan kunnskap utvikler seg og endrer natur og forskjellen mellom å produsere og bruke kunnskap. Metaforen er på denne måten et uttrykk for et komplekst og bredt perspektiv på kunnskap, og (6-7).

Når det gjelder innhold og organisering av faget, er et gjennomgående prinsipp at kjernetemaet «The Knowledge and the knower» knyttes til de fem ulike kunnskapsområdene, eller fagområdene, og vise versa. Her er det også verdt å legge merke til ordvalget, «Knowledge and the knower», og at vi ikke kan oversette dette direkte til norsk. «The knower» er interessant fordi det impliserer at eleven har kunnskap og innsikt, mens konjunksjonen som binder de to begrepene sammen også indikerer at kunnskap og den som innehar kunnskap er to adskilte entiteter. «The knower» kan også implisere at eleven er aktiv i sin egen ervervelse av kunnskap, ved at det gjør eleven til et subjekt med dobbelt kraft, både når det gjelder syntaks, men også ordets innhold.

Med eleven som et handlende subjekt er tilknytningen til IBs læringsprofil tydelig, noe som også blir poengtert i læreplanen; den er eksplisitt designet for å knytte spørsmål om kunnskap til karakteristikken i læringsprofilen:

Students are encouraged to consider both the power and the limitations of the tools that they have at their disposal as knowers and thinkers, and to become more aware of their own biases and assumptions. They could also consider what it really means to be open-minded or consider the importance of caring about how knowledge is used and controlled. (14).

Dette kan indikere at kunnskap er knyttet til individet og her elevens personlige karakteristikk, som tenker, vitebegjærlig, tolerant og åpen og reflekterende. To konsepter som forklarer denne sammenhengen i TOK, er henholdsvis «shared» og «personal» kunnskap. Dette kan igjen sees i sammenheng med den konstruktivistiske læringsteorien som er IBs fundament, og den overordnede målsettingen om livslang læring.

Videre er det interessant å merke seg verbene som brukes i de sju læreplanmålene i TOK-faget: «oppmuntre» (tre ganger), «eksponere», «utstyre» og «prompte». Dette er alle verb med en sterk og positiv valør, som kan si noe om hvordan IB ser på kunnskap i elevenes utdanning. Målene kan slik implisere at læreren har en viktig rolle, siden elevene er objektet i disse setningene og styrken i verbene tatt i betraktning. TOK er et utfordrende fag både for læreren i planlegging og gjennomføring, men det er også utfordrende for elevene, siden det innebærer et metaperspektiv på kunnskap og læring. Dette har jeg selv erfart som TOK-lærer, der lærerens rolle er spesielt viktig å lede elevene på deres læringsreise for å forstå TOK, noe som kan knyttes til styrken i verbene som er brukt i læreplanmålene.

TOK er som nevnt et fag som skal integreres i alle fag, og derfor skal de også lære om kunnskap i de ulike fagområdene. TOK er derfor integrert i alle fags læreplaner. I «Language A», som handler om teksttolking, er det presisert at TOK spørsmål kommer i forbindelse med refleksjon rundt meningsinnholdet i tekster, og hvordan dette er konstruert. Relevante spørsmål her er knyttet til hvordan tekster kan åpne opp for våre egne, men også andres perspektiver, og hvordan konteksten kan åpne opp for og bidra til en forståelse for meningsinnholdet (International Baccalaureate Organization 2019a, 8).

Vurderingsformen i TOK er også relevant i sammenheng med kunnskaps- og læringssyn. Mens målene for opplæringen definerer lærerens formål og implisitte oppgaver, viser målene for vurderingen hvilke ferdigheter elevene skal ha etter endt undervisning i TOK. Disse målene er spesielt relevante i sammenheng med kunnskaps- og læringssyn i IB, siden de definerer hva det vil si å kunne reflektere over kunnskap, som er den overordnede målsettingen for faget:

- demonstrate TOK thinking through the critical examination of knowledge questions
- identify and explore links between knowledge questions and the world around us
- identify and explore links between knowledge questions and areas of knowledge
- develop relevant, clear and coherent arguments
- use examples and evidence effectively to support a discussion
- demonstrate awareness and evaluation of different points of view
- consider the implications of arguments and conclusions (International Baccalaureate Organization 2020, 9)

Kunnskapssynet som kommer fram i disse målene er tett forbundet med kritisk tenking, da elevene skal vise ferdigheter i å vurdere kunnskap og i tillegg bruke retoriske ferdigheter i diskusjoner. Her kommer det også frem at kunnskapsutvikling er en

prosess, der eleven er aktiv i å tilegne seg denne kunnskapen, noe som kommer til uttrykk i verbene som er brukt, for eksempel, «explore», «develop», «evaluate» og «consider». Prosessen i å tilegne seg kunnskap om kunnskap er slik sett heuristisk, og avhengig av et metanivå i elevens læring. Prosessen er også sentral i de to formelle vurderingsformene i faget, og én av undervisningsstrategiene i IB. I TOK består vurderingen i en utstilling og et essay. I utstillingen velger elevene et kunnskapsspørsmål og tre objekter fra sin egen kontekst for å drøfte dette, med formål å vise hvordan TOK manifesterer seg i verden rundt oss. I essayet velger elevene ett av seks essayspørsmål og skriver en 1600 ords essay der de drøfter dette spørsmålet. I begge vurderingene er det krav om å jobbe i prosess, for utstillingen skal eleven drøfte valg av spørsmål og objekter med læreren, og hen får tilbakemelding på førsteutkastet av den skriftlige utgreiingen, mens i skrivingen av essayet skal eleven ha tre møter med læreren der de drøfter de ulike stadiene i skriveprosessen. Dette viser hvordan underveisvurdering og interaksjon med lærere er en del av elevenes læringsprosess. De endelige produktene vurderes av eksterne sensorer..

5.2.6 Rammeverket i IB

I IB er ansvarsområdene og krav til opplæringen og den enkelte organisasjon definert i det omfattende rammeverket *Programme standards and practices* (PSP). Dette er de grunnleggende rammene og prinsippene som skal sikre implementeringen av programmet i tråd med IBs overordnede formål, artikulert i «Mission statement». Rammeverket er organisert i fire overordnede kategorier, illustrert som et triangel med læring i sentrum, omgitt av formål, skolekultur og læringsmiljø. Triangelet er igjen omkretset av IB filosofi og skolens lokale kontekst. PSP er strukturert med utgangspunkt i de fire overordnede kategorier med fire standarder som er de overordnede prinsippene. Hver standard er inndelt i praksiser som igjen definerer standardene og hvordan de skal implementeres i skolen. Praksisene er videre brutt ned i spesifikke krav til skolen. Jeg vil videre gå inn i de standarder og praksiser som er mest relevante med tanke på kunnskaps- og læringsynet si IB.

En observasjon som gjelder språket i rammeverket er at dette er skrevet i presens, ikke imperativ, noe som kan oppfattes mer inkluderende ved at det impliserer at dette er praksiser skolene har, heller enn at det er noe som instrueres og kreves.

5.2.6.1 Standard 1: Formål

Formålet med IBs opplæring er redegjort for tidligere, og denne første standarden befester hva som er skolens ansvar for å implementere dette. Skolen skal utarbeide sin egen misjon tilpasset sin lokale kontekst, men med utgangspunkt i det overordnede formålet. Videre skal skolens pedagogiske ledelse forplikte seg til de læringsstrategiene som skal oppfordre til livslang læring for elevene. Sist poengteres det at det globale perspektivet er forpliktende, sammen med utviklingen av attributtene for læringsprofilen for alle elever. Det pedagogiske perspektivet og fokus på at læringsstrategier er sentrale i opplæringen er altså inkludert i de overordnede rammene.

5.2.6.2 Standard 2: Læringsmiljø (strukturer, systemer og ressurser)

Første praksis i denne standarden handler om skoleledelsen og definerer deres ansvar for læringsmiljøet, for å følge IB-regler og støtte utviklingsarbeid i henhold til dette. Standarden spesifiserer også at skolen har en IB-koordinator som en del av sin pedagogiske ledelse som er ansvarlig for å legge til rette for utviklingsarbeid. De øvrige praksisene handler i hovedsak om organisering og systemer for implementeringen av

programmet. Praksisen om skoleledelsen definerer som sådan ikke hvordan utviklingsarbeidet skal foregå.

De to andre praksisene i denne standarden handler om henholdsvis støtte til elever og støtte til lærere. Her er praksisene rettet mot det fysiske og psykososiale læringsmiljøet for både elever og lærere, i tillegg til definert læringsstøtte for elever. I praksisen for lærerstøtte blir det tydeliggjort at skoleledelsen skal tilrettelegge for utviklingsarbeid for både ledelsen og lærere, slik at de kan samarbeide om planlegging og refleksjon: «The school ensures that leadership and teachers participate in appropriate and timely professional learning to inform their practice” (International Baccalaureate Organization 2018, 9). Det er imidlertid ikke definert forholdet mellom ledelse og lærere, eller spesifisert om det er et ansatt-drevet utviklingsarbeid som er forventet, i samsvar med samskapt læring.

5.2.6.3 Standard 3: Skolekultur: skolens policies (retningslinjer)

Praksisene i denne standarden handler om de lokale retningslinjer skolen utarbeider med utgangspunkt i retningslinjene fra IB. Her blir det spesifisert at læringsprofilen og det globale perspektivet skal integreres og ivaretas i alle retningslinjene, og at de skal oppdateres jevnlig. Dette er i tråd med IBs filosofi og målsetting om livslang læring også for skolens ledelse og lærere, og at refleksjon er en sentral læringsprosess i IB.

5.2.6.4 Standard 4: Læring for å sikre en effektiv utdanning

Den mest omfattende standarden i rammeverket handler om læring, og det i seg selv viser at det er elevenes læring som er det sentrale i IB. Denne standarden omfatter fire standarder; koherens i læreplaner, livslang læring inkludert læringsstrategier (ATL), undervisningsstrategier (ATT) og vurderingsstrategier. Den første praksisen, koherens i læreplanene, kan sees i sammenheng med dybdelæring, og viser tanken om at læring fremmes gjennom sammenhenger i elevenes kunnskaper og ferdigheter. Her er naturlig nok et krav at lærerne samarbeider på tvers av fag og trinn for å skape denne sammenhengen og helheten i elevenes læring.

Standard fire sier mye om kunnskaps- og læringssyn i IB. Målsettingen om å utvikle elever som er forberedt til høyere utdanning og for et liv utenfor klasserommet sier mye om hvordan kunnskap- og læring oppfattes som noe prosessuelt, og med en konstruktivistisk læringsteori som fundament. I de underliggende praksisene til denne standarden kommer læringsstrategiene (ATL), som skolen kontinuerlig skal vurdere, i tillegg til at det poengteres elevens eget ansvar for å utvikle disse strategiene, men også for å reflektere rundt hvordan de lærer og utvikler seg. Her er det også tydelig hvordan elevene er aktive, ved at de er subjektet i disse praksisene, noe som også viser en forventning om elevenes ansvar for egen læring. Den tredje underliggende praksisen handler om undervisningsstrategier, og her er det lærerne som er subjekt og aktive, i samsvar med den overordnede pedagogiske filosofien om ATT.

Den fjerde praksisen for livslang læring er vurdering, der den overordnede målsettingen er at læring, undervisning og vurdering utfyller og påvirker hverandre i læringsprosessen (International Baccalaureate Organization 2018, 17). I de underliggende praksisene her er både skolen, lærere og elever subjekter i setningene og alle nivåer i skolen tillegges dermed ansvar for at det foregår vurdering for læring og at en lærer gjennom vurdering.

5.2.7 5.2.7. Skoleledelse i knyttet til kunnskaps- og læringssyn i IB

Skoleledelse er spesifisert i rammeverket for IB. I Standard to, skolemiljø, som handler om skolens fysiske, digitale og menneskelige ressurser, handler den første standarden

om lederskap og styring av skolen. Den overordnede standarden er at skoleledelsen gjennom styring av skolen har et formelt ansvar og en forpliktelse til å følge IBs regler, pedagogikk og filosofi, for å sørge for å at opplæringen skjer i samsvar med formålet, i profesjonelle læringsfellesskap. Nedenfor gjengis to praksiser som illustrerer dette:

Leadership 3: The school organizes time for learning and teaching that provides a broad, balanced and connected curriculum and serves the changing needs of its community.

Leadership 4: The school implements and reviews systems and processes to improve the operation and sustainability of its IB programme(s).

Teacher support 2: The school ensures that leadership and teachers participate in appropriate and timely professional learning to inform their practice.

Teacher support 3: The school provides time and other resources for teachers to collaborate effectively in the implementation of the IB programme(s). (International Baccalaureate Organization 2018, 5-9)

Her er det spesifisert at det også er ledelsens ansvar å støtte implementering og løpende utvikling. Dette skal gjennomføres ved å gi ansvar til en IB-koordinator som skal legge til rette for utviklingsarbeid. I standarden for lærerstøtte, er det videre presisert at lærerne skal ha timeplanfestet tid til å samarbeide i profesjonelle lærende fellesskap (9). Her er det ikke lagt føringer for metode, altså hvordan skoleledelsen eller lærerne skal jobbe, men ordvalgene her impliserer at det er snakk om profesjonelle læringsfellesskap for lærerne: «The school ensures that leadership and teachers participate in appropriate and timely professional learning to inform their practice» (International Baccalaureate Organization 2018, 9), de skal samarbeide om planlegging og refleksjon. Dette kan peke mot samskapt læring og andreordenslæring i lærernes profesjon, selv om dette ikke er eksplisitt formulert. Dette samsvarer også med IBs overordnede målsetting om livslang læring, og det kommer her fram at denne målsettingen også inkluderer lærere og skoleledelse, som en lærende organisasjon. Dette er også noe som kan sees i andre deler av rammeverket, for eksempel i standarden som omhandler skolekultur, der det er uttrykt at skolens retningslinjer skal revideres jevnlig (gjerne hvert år) der lærerne er aktive i prosessen. Det samme gjelder for evalueringen av programmet, som gjennomføres for alle skoler hvert femte år.

En siste observasjon som det er verdt å nevne i forbindelse med skoleledelse, er en ordliste til slutt i rammeverket som definerer begreper som brukes i dokumentet. Her blir det nemlig definert hva som menes med lederskap og hva deres ansvar er:

The establishment and development of school philosophy, purpose, culture, environment, resources, systems and structures to ensure that effective learning takes place across the school community. Leadership teams are responsible for any or all aspects of this establishment and development. There are three types of leadership.

Pedagogical leadership is responsible for the development of the curriculum, policies, purpose, culture and learning of the school.

School leadership is responsible for the environment, policies, resources, communications, and administration of the school.

Community leadership is responsible for managing the influence a school has on the wider community.

Leadership roles usually overlap, and individuals or teams may share pedagogical and school leadership duties. (International Baccalaureate Organization 2018, 25)

I denne definisjonen av hva skoleledelsens ansvar er, impliseres det at ledelse skal distribueres i team som har ansvar for utvikling. Igjen peker dette mot samskapt læring, men det er ikke eksplisitt formulert. Her blir også ledelse kategorisert i tre ulike typer: pedagogisk ledelse, som er ansvarlig for utvikling av opplæringen og planarbeid,

skoleledelse, som er ansvarlig for retningslinjer og de overordnede planer og ressurser, og samfunnsledelse, som er ansvarlig for å forvalte skolens påvirkning på det øvrige samfunnet. Det er også poengtert at deres roller overlapper, og at ansvarsområder kan være delt. IB legger altså ingen eksplisitte føringer for hvordan lederskap skal utøves for å sikre elevenes opplæring foregår i tråd med formålet, men implisitt finnes noen føringer som er interessante, og disse vil bli drøftet senere.

Nå har jeg presentert funnene mine fra analysen av læreplaner i IB. Her kommer det frem at IB er preget av et konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn, der eleven er en sentral aktør i å konstruere sin egen kunnskap, og at både ledelse og lærerne skal samarbeide om profesjonell utvikling og læring. Nå går jeg videre til resultatene fra analysen av dokumenter i LK20, for å se hvilke kunnskaps- og læringssyn som preger læreplanverket her.

5.3. Kunnskaps- og læringssyn i LK20

Kunnskaps- og læringssyn som kommer frem i LK20 springer ut av Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28), som gikk fra Regjeringen Solberg til Stortinget om fornying av Kunnskapsløftet (LK06) 15. april 2016. Meldingen ligger til grunn for fagfornyelsen, og jeg bruker derfor de fire bærende prinsippene som her kommer frem om kunnskap og læring for å strukturere funnene jeg har gjort i de valgte dokumentene fra LK20. I kapittel 2 i meldingen formidles bakgrunnen for fornyingen av innholdet i grunnopplæringen, og her er det et underkapittel om elevenes læring: «2.3 Kunnskap om elevenes læring». Her vises det til OECD-prosjektet *Education 2030*. Med bakgrunn i forskning om hva som skaper gode betingelser for læring trekker Regjeringen frem fire prinsipper; dybdelæring, en flerdimensjonal tilnærming til læring, betydningen av et godt læringsmiljø og tilpasset opplæring. Dybdelæring blir definert som «at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag» (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, 14). Her kommer et holistisk kunnskapssyn frem, kunnskap og læring må sees i sammenheng med hverandre, ikke isolert sett som enkeltstående ferdigheter eller kompetanser. Dybdelæring finner sted når eleven selv er aktiv og i stand til å anvende kunnskapene i en ny sammenheng:

Elevenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger. (14)

Dybdelæring er på denne måten i tråd med et konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn, i at læringen oppstår gjennom elevens egne erfaringer, ved at hen selv er aktiv. Videre framheves det at en flerdimensjonal tilnærming til læring er av betydning. Med dette menes at «læring foregår i et samspill mellom kognitive og sosiale og emosjonelle ferdigheter» (14), som har betydning for læring og livsmestring. Dette kan ses i sammenheng med Gardners teori om flere intelligenser, der han påpeker hvor viktig det er å stimulere flere sider ved elevens intellekt for at hen skal kunne utvikle seg og lære (Gardner 2009). Det tredje momentet som blir presentert innledningsvis i Stortingsmeldingen, er betydningen av et godt læringsmiljø:

Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Det fremmer læring når elevene møtes med forventinger og å mestre og opplever det som trygt å gjøre feil og spørre når et er noe de ikke forstår. Forskning gir støtte for at de sosiale relasjonene i læringsmiljøet er viktige, og at mye læring foregår gjennom samhandling og sosialt samspill. (14)

Her presenteres et læringssyn som tar hensyn til at eleven er menneskelig, og at læring henger sammen med trivsel. Dette viser også et holistisk syn på læring og kunnskap, at læring er ikke noe som oppstår uavhengig eller isolert, men foregår i trygge rammer. Et siste prinsipp for læring som Regjeringen presenterer i denne meldingen til Stortinget, er tilpasset opplæring:

[O]pplæringen bør tilpasses elevenes forkunnskaper, modenhet og erfaringer, slik at alle elever får utfordringer og tilbakemeldinger som gjør at de kan utvikle sitt potensial. Forskning om undervisvurdering har gitt økt kunnskap om hvordan vurdering underveis i en læringsprosess kan bidra til elevenes læring og kompetanse. (15)

Dette siste prinsippet tar også inn hvordan ervervelse av kunnskap er en prosess, og at i strukturerte læringsprosesser, som læring i skolesammenheng, er derfor også undervisvurdering en del av læringsprosessen og dybdelæringen:

Læringsprosesser som fremmer dybdelæring, kjennetegnes ved at elevene får fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling. Det har også betydning for læringen at elevene reflekterer over sin egen læring og får hjelp til å forstå sammenhenger. (33)

Samtidig vektlegges også her at eleven er aktiv i egen læreprosess ved å reflektere over egen læring, og være aktiv i sin egen læringsprosess i fagene. Dette kommer eksplisitt til uttrykk i kapittel 5, «Vurdering av fag»: «Refleksjon over eget arbeid er ikke bare noe opplæringen skal legge til rette for, men elevene har også behov for å utvikle evnen til å lære» (58). Her fremheves det at læring også er en bevisst prosess som krever metakognisjon, og elevene må få opplæring nettopp i dette: «Skolen skal bidra til at eleven får erfaring med ulike metoder og læringsstrategier og utvikler et bevisst forhold til sin egen læring for å få et godt læringsutbytte» (58). Læring som en bevisst prosess er med andre ord sentralt i oppdraget Regjeringen gir i forbindelse med fornyingen av Kunnskapsløftet, og viser at Fagfornyingen ikke bare skal være innholdsbasert og kompetansebasert, men også ha krav om metode.

Meld. St. 28 formidler slik sett et kunnskaps- og læringssyn der eleven skal være aktiv i sin egen læreprosess og elevaktive metoder, mens Formålsparagrafen kan sies å i større grad formidle et konservativt syn på læring med eleven som objekt.

5.2.8 Dybdelæring: læring som overføring av kunnskap

I *Meld. St.28* er dybdelæringen sentral når det gjelder opplæring og læringsprosesser, i tillegg fokus på læringsprosesser og elevens egen rolle i læringen. Dybdelæring kan defineres som en metode, men er også et uttrykk for kunnskaps- og læringssyn: ervervelse av kunnskap og læring foregår i en prosess. En kan derfor si at dybdelæring er basert på et konstruktivistisk læringssyn, og erfaringsbasert.

La oss først se på *Overordnet del*, hva sier den om dybdelæringen? Et enkelt søk i dokumentet viser at dybdelæring er nevnt fire ganger. I verdigrunnlaget 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang, blir elevens engasjement fremhevet som sentralt for å sørge for dybdelæring: «Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring» (Kunnskapsdepartementet 2017, 7). Videre blir dybdelæring også trukket frem i «2.2 Kompetanse om fagene». Her presenteres definisjonen av begrepet. Den fjerde gangen begrepet er nevnt er i «3.2 Undervisning og tilpasset opplæring», som vektlegger behov for at dybdelæringen må tilpasses den enkelte elev. Dette er hvor dybdelæring kommer eksplisitt til uttrykk, men ved nærmere lesing av verdigrunnlaget, kan en også se at dette er knyttet til dybdelæring. Det overordnede målet for opplæringa er at elevene skal mestre livene sine, og for at dette skal være mulig, må de være i stand til å bruke kunnskap og lærdom på en selvstendig

måte. Dette kommer til uttrykk i beskrivelsen av verdigrunnet, som er forankret i Barnekonvensjonen og menneskerettighetene.

Kunnskap om nettopp menneskeverdet kan fungere som et eksempel på hvordan dybdelæringen kommer til uttrykk på flere nivåer, selv om dette ikke er eksplisitt formulert. På det overordnede plan, i Overordnet del, fastsettes det at «opplæringen må være i samsvar med menneskerettighetene, samtidig som elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene» (4). Gjennom det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap skal elevene få «forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter» (14), og i *Læreplan i norsk* skal dette tverrfaglige temaet «utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de selv kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet 2019, 3). I norskfaget skal dette skal skje gjennom lesing av tekster, både skjønnlitterære tekster og saktekster. Gjennom lesing vil de utvikle «forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og respekt» (4). Kjerneelementene (KE) vektlegger også implisitt dybdelæring. I KE «Tekst i kontekst» skal elevene både utforske og reflektere over tekster, og knytte dem til både kulturhistorisk kontekst og egen samtid (2). Dette følges opp i kompetansemålene, der elevene skal både lese, analysere og tolke tekster, og de skal reflektere over innhold og virkemidler. Verbene her legger noen føringer for metode, ved å si noe om hvordan elevene aktivt skal lese tekster for å oppnå ønsket kompetanse. Verbene fordrer også at eleven selv er aktiv i sin læring, og de har økende vanskegrad. Det er imidlertid verdt å merke seg at å lese på VGO er mer enn avkoding, det innebærer at eleven skal forstå innhold i teksten. Å «analysere» impliserer at elevene må bruke analyseverktøy for tekster for å avdekke de ulike lag i teksten, og forstå hvordan den er konstruert. Tolkning innebærer refleksjon, der eleven må bruke den foregående analysen for å skape mening i teksten. Å lese og forstå tekster er en prosess, og elevene trenger hjelp for å komme til en erkjennelse av en innsikt basert på erfaringer fra det enkelte fag, men også fra andre fag – for å få innsikt i og forståelse for hvordan menneskeverdet sees på som ukrenkelig uavhengig av menneskets kontekst. Dette er ett eksempel på hvordan dybdelæring implisitt kommer til uttrykk i LK20.

5.3.2. Flerdimensjonal tilnærming til læring: dybdelæring gjennom flere fag

Dybdelæring kan også sees i sammenheng med prinsippet om flerdimensjonal tilnærming til læring. I *Meld. St. 28* presenterer Regjeringen tverrfaglige temaer med formål om å ivareta elevenes dybdelæring: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Her presenterer de også en definisjon av tverrfaglighet, som de sidestiller med flerfaglighet: «elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag» (37). I *Overordnet del* presenteres de tverrfaglige temaene på et generelt grunnlag, men knytter formålet til elevenes medansvar for å løse aktuelle samfunnsutfordringer. Elevene skal her utvikle kompetanse, få innsikt i utfordringer og dilemmaer forstå hvordan vi kan finne løsninger og lære om sammenhenger. Verbene som her brukes er knyttet til substantivene og kompetansene, men det antydes også at de ser på tverrfaglighet som en læringsprosess i det at elevene skal utvikle kompetanse og forstå (Kunnskapsdepartementet 2017, 13).

Hvordan knyttes så kompetansemålene i norsk til de tverrfaglige temaene for å skape dybdelæring slik stortingsmeldingen krever? «Folkehelse og livsmestring» handler om «å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig» for å kunne uttrykke egne tanker og erfaringer og også bidra til identitetsutvikling og livsmestring (3). I denne

beskrivelsen er elevene objekter, og ansvaret for læringen her legges dermed i hovedsak på læreren og skolen. I beskrivelsen av de to andre temaene blir imidlertid eleven satt i sentrum, og det antydes at hen er en medaktør i egen læring. Temaet «Demokrati og medborgerskap» handler om kritisk arbeid med tekster og ytringer: «elevene øver opp evnen til kritisk tenkning» (3), og bærekraftig utvikling handler i norsk om «at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt» (4). For alle temaene kan vi finne tilhørende kompetansemål i læreplanen, selv om det ikke uttrykkes eksplisitt en relasjon til tverrfaglighet.

5.3.3. Læringsmiljøet: læring i trygge omgivelser

Et tredje over ordnet prinsipp fra *Meld. St. 28*, er betydningen et godt læringsmiljø har for å fremme gode læringsprosesser: «[e]t godt læringsmiljø er viktig for å fremme gode læringsprosesser: «Det fremmer læring når elevene møtes med forventninger om å mestre og opplever det som trygt å gjøre feil og spørre når det er noe de ikke forstår» (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, 14). Hvordan reflekteres dette i LK20? I *Overordnet del* er et eget kapittel viet dette prinsippet, «Et inkluderende læringsmiljø» (Kunnskapsdepartementet 2017, 16-17). Imperativene «skal» og «må» gir uttrykk for betydningen av læringsmiljøet, og legger først og fremst ansvaret på skolen for å sikre dette, ved at skolen og læreren er subjektet i setningene. Dette samsvarer med paragraf 9A i Opplæringslova (1998), som befester elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Når det gjelder elevens individuelle rettigheter har Gardners teorier om MI vært en viktig innflytelse på læreplanverket (Keinänen 2009). Et godt læringsmiljø sees altså på som en forutsetning for læring, som også er forankret i lovverket.

Elevene får imidlertid også ansvar for egen læring, elevene er subjekt i avsnittet om elevmedvirkning, og også her brukes imperativet «skal». Dette viser et konstruktivistisk syn på læring, der eleven må være en aktør i egen læringsprosess ved å «medvirke og ta ansvar i læringsfellesskapet» (Kunnskapsdepartementet 2017, 16). Her blir kollektiv læring vektlagt, og kan vise hvordan eleven lærer i en sosial relasjon, i tillegg til at de tillegges et eget ansvar, for å lære respekt og toleranse for hverandre, forsterket ved verbets modalitet.

I Læreplan for norsk er ikke læringsmiljøet omtalt, men elevmedvirkning og ansvar for egen læring kommer i noe grad frem i avsnittet om undervisvurderingen. Her er det imidlertid læreren som er subjektet, formuleringen «læreren skal» gjentas, og samlet gir dette et sterkt inntrykk av at dette er lærerens ansvar. Ansvarliggjøringen av eleven når det gjelder egen læring, følges tilsynelatende ikke opp her. Det poengteres at læreren har ansvaret for å «legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst» (Kunnskapsdepartementet 2019, 14), mens elevene «skal få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling». Eleven som en sentral aktør, med ansvar for egen læring, i egen læring er i mindre grad gjenkjennbar i læreplanen.

5.3.4. Tilpasset opplæring: læring med utgangspunkt i den enkeltes kunnskaper og ferdigheter – vurdering for læring

Tilpasset opplæring er det fjerde læringsfremmende prinsippet som presenteres i *Meld. St. 28*:

Opplæringen bør tilpasses elevenes forkunnskaper, modenhet og erfaringer, slik at alle elever får utfordringer som gjør at de kan utvikle sitt potensial. Forskning om undervisvurdering har gitt økt kunnskap om hvordan vurdering underveis i en

læringsprosess kan bidra til elevenes læring og kompetanse» (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, 15).

I dette kommer et prosessuelt syn på læring frem, at læring foregår i en prosess, der lærer og skolen spiller en sentral rolle i å ta utgangspunkt i den enkelte elev, samt å veilede eleven i læringen gjennom underveisvurdering. Her kommer det i liten grad frem hva elevens egen rolle i læringsprosessen er, mens det vektlegges skolens og lærerens oppgave i å se den enkelte elev og dens ferdigheter.

Tilpasset opplæring følges opp i *Overordnet del*, der begrepet defineres som «tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» (Kunnskapsdepartementet 2017, 18). Også her er eleven i stor grad objektet, men i forbindelse med underveisvurdering, tillegges også eleven et ansvar for egen læring. Det blir poengtert at «eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet», også her er eleven objektet, men det formidles allikevel at det spiller en rolle for læringen at eleven har en aktiv rolle i egen læring og utvikling, men det er lærerens ansvar å «veilede elevene til å kunne sette seg mål, velge egnede framgangsmåter og vurdere sin egen utvikling». Tilpasset opplæring blir derfor implisitt nevnt i forbindelse med underveisvurdering, men det er fortsatt lærerens ansvar i prosessen som blir vektlagt.

5.3.5. Skoleledelse knyttet til kunnskaps- og læringssyn i LK20

I *Overordnet del* vies «Profesjonsfellesskap og skoleutvikling» et eget kapittel, og her kommer ledelsesperspektivet inn. «Skoleledelse» er nevnt eksplisitt tre ganger i denne delen, og det poengteres også at profesjonsfellesskapet forutsetter «god ledelse», som «prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen» (20). Her defineres også hva som ligger i «god ledelse»; nemlig å sette skoleutvikling høyt i organisasjonen. Videre blir «God skoleutvikling» forklart: «God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling» (21). Her kommer det frem at det også stilles krav til at lærere jobber i en prosess med å utvikle seg. Dette kan sees i sammenheng med teorien om samskapt læring, samtidig som det også bygger på konstruktivistisk læringsteori, som handler om både aktivitet og refleksjon.

Hva sier dette om lærings- og kunnskapssyn? Eller motsatt, krever kunnskaps- og læringssynet som kommer frem noe særskilt fra ledelsen? Dahl og Irgens påpeker at ledelsestenkingen ikke er fornyet i LK20, og at det ikke tilstrekkelig poengteres i LK20 at ledelsen også er en del av en lærende organisasjon (Dahl og Irgens 2023). Forfatterne impliserer også her at det er et «ansattdrevet utviklingsarbeid» som bør være en målsetting for ledelsestenkingen i skolen, som en kontrast til autoritære ledelsesformer, som med utgangspunkt i New Public management tenkning dominerte i LK06. I *Overordnet del* har profesjonsfellesskapet fått en stor betydning, likeledes har elevdemokratiet, derfor er det naturlig å spørre seg hvordan skolen skal ledes for å oppfylle disse intensjonene. Dahl og Irgens mer enn antyder at nettopp ledelsens rolle er underkommunisert i LK20. Til tross for at planen har en tydelig demokratisk profil, der både opplæring og utviklingsarbeid forutsetter medvirkning fra både lærere og elever. Selv om «god ledelse» nevnes eksplisitt, blir ikke dette definert annet enn at det vil si å prioritere «utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen». Ordene «samarbeid», «relasjoner» og «tillit» kan vise til en tenking i retning av samskapt læring med utgangspunkt i partsamarbeid og den norske modellen:

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre

utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skoleledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg. (Kunnskapsdepartementet 2017, 20-21)

Frasen «God skoleledelse» og «God ledelse» gjentas tre ganger i dette avsnittet, og fremhever dermed betydningen av godt lederskap. Skoleledelsen har ansvaret for å tilrettelegge for læring og utvikling for både elever og lærere. Her nevnes elever først i og er sådan i sentrum for læringen, men lærerne skal også lære og utvikle seg. Dette kan sees på som en kollektiv erfaringslæring i profesjonelle fellesskap, der lærerne konstruerer egen kunnskap i samarbeid eller samskaping. Dette peker mot endringsledelse i form av samskapt ledelse, som jeg kommer tilbake til i drøftingsdelen. *Overordnet del* spesifiserer også hvordan skolens PLF skal lære, i fellesskap skal de «reflektere» over verdivalg og behov for utvikling. Det impliserer at utvikling og læring for PLF i skolen er en samskapt prosess, og verbet «reflekterer» indikerer dessuten at både lærere og leder er aktive i å konstruere sin egen læring. Kunnskap og læring for PLF er også knyttet til synet på læring som en skapende prosess i fellesskap, der skoleledere sees på som endringsagenter og lærerne som aktive medskapere (Møller 2020).

Videre blir det presisert at PLF skal fundamentere dette arbeidet i forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger for å iverksette målrettede tiltak (Kunnskapsdepartementet 2017, 21). Her artikuleres et definert syn på kunnskap og læring. Når arbeidet skal forankres i forskning, kommer det fram at kunnskap skal etableres i allerede utviklet kunnskap, som er anerkjent innenfor en kunnskapstradisjon. Hvilken forskning eller teoretisk forankring som skal brukes, blir ikke tydeliggjort, noe som gir at skolen selv et ansvar for og et rom for lokal tilpasning og fortolkning. Det samme gjør de to neste momentene, PLF skal bruke erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger, noe som viser at de her sammen skal konstruere en felles kunnskap basert på det de tidligere har erfart. Dette, sammen med de etiske vurderinger, stiller krav til faglig refleksjon i PLF og resonnerer med Deweys teori om erfaringslæring og et konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn. Kunnskap og læring i PLF skal foregå sammen, og skoleledelsen skal utvikle strukturer for at dette skal fungere: «velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur». PLF skal foregå strukturert og organisert, og impliserer visere et målrettet samarbeid i skoleledelsen, også på tvers av skoler. Samskapt læring når det gjelder skoleutvikling og endringsledelse er en teori som på denne måten resonnerer både i det lokale PLF, men også i et større perspektiv, både nasjonalt hos skoleeier, men kan også ses i form av nasjonale grupper for utvikling. Et eksempel på dette kan være sensorarbeid.

Dahl og Irgens spør seg om LK20 er tydelig nok når det gjelder et behov for en medvirkende ledelse, og peker på at forventningene til undervisning og læring som en samskappingsprosess også bør gjelde for skoleledelse. De etterspør en tydeliggjøring av verdier og prinsipper for ledelse, for å «levendegjøre den skolen som det nye kunnskapsløftet forsøker å løfte fram» (Dahl og Irgens 2023).

I det neste kapittelet vil jeg drøfte noen av perspektivene som utmerker seg i analysen. Disse er knyttet til kunnskap og læringssyn, et holistisk menneskesyn og implikasjoner for skoleledelse.

6. Drøfting: Et konstruktivistisk perspektiv på kunnskap og læring

Kunnskap og læring står selvfølgelig sentralt i de læreplanene for både IB og LK20, og kort oppsummert kan jeg si at funnene mine fra analysen viser at begge læreplaner preges av et kunnskaps- og læringssyn som er forankret i konstruktivistisk læringsteori. Det kommer tydelig frem at kunnskap er noe eleven aktivt selv må tilegne seg gjennom en prosess, og denne læringsprosessen består av både en aktiv og en passiv del. I en læringsprosess veksler en mellom å aktivt utføre en aktivitet, det være seg skrivning, lesing eller en mer praktisk ferdighet, for så å vurdere og reflektere over aktiviteten, og slik finner læring sted og kunnskap konstrueres. Læring er altså en aktiv prosess der eleven er bevisst hva som skjer, og dette viser at handlekraft og ansvarlighet er viktige egenskaper hos en person som skal tilegne seg ny kunnskap. Dette er sammenfallende funn fra både IB og LK20. I LK20 sistnevnte plan er det dybdelæring som er metoden, i tillegg til refleksjon over egen læring, mens i IB er dette eksplisitt formulert i undervisnings- og læringsstrategiene (ATT og ATL). Men når det er sagt, er det ingen tvil om at hos IB står erfaringslæringen enda sterkere enn i LK20, her gjennomsyrrer det konstruktivistiske læringsteorien alle nivåer av planen, fra formålsteksten, til rammeverket og læreplanmålene, men også i innhold og oppbygning, ved å ha et kjernefag som TOK.

Gjennom det konstruktivistiske kunnskaps- og læringssynet som preger begge læreplanverk, kommer det også frem at de tar oppfordringen fra OECDs rammeverk for fremtidens utdanning på alvor. OECD oppfordrer til en utdanning som utvikler hele mennesket, en holistisk utdanning, med en målsetting om å utvikle unge mennesker som er handlekraftige (jamfør «agency») og med en «sense of purpose». Mennesker som er vant til å aktivt utvikle både seg selv og verden rundt seg, er nødvendige for å skape en bedre verden, og i så måte følge både IB og LK20 denne oppfordringen. IB har imidlertid et fortrinn, da erfaringsbasert læring har vært den fremtredende metodikken helt siden opprettelsen i 1968, og var på denne måten forut for sin tid når det gjelder opplæring som ser eleven som et handlende subjekt. Dette kommer også frem i sammenlikning av formålstekstene til IB og LK20, da IB vil ruste eleven til å være i stand til å aktivt redde verden, mens LK20 har et sterkere individfokus gjennom en objektivisering av eleven; i formålsteksten gir de eleven rett til å få tilgang til verden. IBs slagord «Education for a better world» står på denne måten i en kontrast til LK20s målsetning om at utdanningen skal «opne dører for verda».

Disse formålene legger grunnlaget for kunnskaps- og læringssynene, og må sees i sammenheng med konteksten. IB som en internasjonal organisasjon med formål at utdanningen skal gi elevene kunnskap slik at de blir i stand til å ta vare på kloden og samfunnet, og aktivt ta del i å forbedre verden. En studie viser også at IB-elever i større grad enn elever fra andre utdanningsorganisasjoner har et globalt tankesett (Gándara et al. 2021), noe de overordnede dokumentene også impliserer. IBs læreplaner gjennomsyrrer av elevenes aktive rolle i egen kunnskapsutvikling, noe som også gjenspeiler diskursen knyttet kunnskap og læring i IB, siden den er fundamentert i konstruktivistisk læringsteori og erfaringsbasert læring. I det norske skolesystemet, via Formålsparagrafen, har diskursen om kunnskap og læring et nasjonalt utgangspunkt,

med blikk ut mot verden. Kunnskap skal åpne dører for verden og med andre ord ruste elevene til liv ikke bare i Norge, men også globalt, og slik gi muligheter for et godt liv. Her er det vektlagt hva skolen kan gi eleven, eleven er i større grad objekt, og tillegges ikke en aktiv rolle for å skape en bedre verden, men gis muligheter for seg selv. Dette kan kanskje virke som små nyanser, men de videre analysene av tekstenhetene i læreplanverkene viser det samme tendensene, med eleven i større grad som et handlende subjekt i IBs planverk og med et større individfokus i LK20. IB og LK20 preges altså av et sammenfallende kunnskaps- og læringssyn, men i ulik grad.

6.1. Kunnskap og læring som en skapende prosess

Den konstruktivistiske læringsteorien basert på Deweys erfaringslæring er tydelig i diskusjonen om kunnskap og læring i læreplanene til begge utdanningsorganisasjoner, og er et tegn på at Deweys teori, som han utarbeidet på begynnelsen av 1900-tallet, har et sterkt fundament både i en internasjonal og nasjonal diskusjon om kunnskap og læring. Denne tradisjonen står veldig sterkt i IB, som ble dannet nettopp med utgangspunkt i konstruktivismen, og er også influert av Piaget og Bruner. Erfaringsbasert læring er gjennomsyret dokumentene i rammeverket, fra «Mission statement» til de enkelte læreplanene. I dokumentene kommer et også fram at læring er en todelt prosess, slik Dewey fremsatte teorien, elevene lærer både gjennom å aktivt erfare, for så å reflektere over prosessen i etterkant. I IB kommer denne todelte prosessen frem i læringsprofilen, for eksempel i karakteristikkene «inquirers» og «reflective», som gjenspeiler både utforskning og refleksjon. Også i metodikken er dette vektlagt, i læringsstrategiene med for eksempel «research skills» og «thinking skills», mens i undervisningsstrategiene står «teaching based on inquiry» sterkt i IB: «[a] strong emphasis is placed on students finding their own information and constructing their own understanding” (International Baccalaureate Organization 2019b, 6). Denne metodikken med vekt på utforskning, står veldig sterkt i IB, og er også knyttet til Bruners teori om progressive læringsmetoder og forankring av disse i læreplanverkene. Piagets kognitive konstruktivisme kommer til uttrykk i refleksjonen i prosessen.

Også i LK20 er kunnskap og læring fremstilt som en skapende prosess, først og fremst i *Overordnet del* der dybdelæring presenteres som en metode og som en skapende prosess og en metode i alle fag. Denne er implementert på flere nivåer i planverket, fra *Overordnet del*, til fagenes kjerneelementer og kompetansemål. Siden dybdelæring innebærer en kognitiv prosess i å utvikle evnen til å overføre kunnskap til nye kontekster, kan metoden sees i lys av Piagets kognitive læringsteori. De tverrfaglige temaene er et annet eksempel der dybdelæring er en fremtredende metode i LK20. De tverrfaglige temaene skal jobbes med på tvers av fag, og er formulert både i *Overordnet del* og i de enkelte læreplanene, men her kommer dybdelæringen kun implisitt til uttrykk. Begrepet er ikke nevnt i kompetansemålene i læreplan for norsk, men gjennom verbene i kompetansemålene og føringene gitt i *Overordnet del*, er dybdelæringen også sentral i læreplanen. Sammenliknet med IB, er elevaktiv metode mindre vektlagt i LK20.

Dette kommer også fram i næranalysen av språket i dokumentene, og her avslører grammatikk og syntaks en forskjell i diskursen knyttet til kunnskaps- og læringssyn. I IB er eleven subjekt i setningen og dermed en aktiv aktør i egen læring, mens i LK20 er eleven objekt, mens det er skolen (og læreren) som har ansvar for at læringen foregår. Denne forskjellen kommer også frem i valg av pronomen, der IB ofte bruker første person flertall «we», for å formidle et læringsfellesskap, men eleven i LK20 omtales i tredjeperson, og ved bruk av imperativer, noe som skaper en større distanse til

læringsprosessen. En tanke her er at IB er en utdanningsorganisasjon som har et bevisst utgangspunkt i den konstruktivistiske læringsteorien, mens LK20 er en del av en kontekst der utdanning er politisk, og læreplaner endres i takt med de politiske vindretningene. Dette viser en forskjell i diskursen om kunnskap og ledelse, i IB er den gjennomført og grunnleggende preget av konstruktivismen, mens i LK20 er eleven i større grad et objekt som skal motta læring. Dette kan også sees i lys av den nasjonale konteksten og diskursen skolen står i om elevens og barns rettigheter generelt, der opplæring er én av rettighetene.

6.2.TOK - å lære om kunnskap

En markant forskjell mellom IB og LK20, er at IB har et eget fag om kunnskaps- og læringsteori, nemlig Theory of Knowledge (TOK). Da IB ble grunnlagt, var intensjonen med faget å hjelpe eleven til å tenke på spørsmål knyttet til kunnskapens natur, både eksemplifisert ved de ulike skolefagene, men også i elevens egen erfaringsverden og liv (Peterson 2003, 48). Det akademiske og abstrakte metanivået skulle forenes med elevenes egne erfaringer, og dette er fortsatt kjernen i faget, i tråd med teoriene til Dewey, Piaget og Bruner.

Siden TOK er ett av kjernefagene for DP, og dermed et fag som er obligatorisk for alle, sier det noe om IBs gjennomgående og overordnede syn på kunnskap og læring som utgangspunkt for læring i alle fag. Kunnskap og læring, nemlig at kunnskap skal forankres både i metakognisjon og overordnet tenking, men også i det praktiske og elevens egen erfaringsverden. Det åpenbare signalet i IBs er at det er viktig at elevene får systematisk opplæring i teori om kunnskapsutvikling og læringsteorier, og at de får mulighet til å utvikle denne kunnskapen i sammenheng med det enkelte fag. Forskning viser at universitetsstudenter som har gjennomført IBDP og hatt TOK har større grad av ferdigheter i kritisk tenking enn studenter som ikke har denne bakgrunnen, og de har høyere grad av akademisk utholdenhet (Cole et al. 2014). Gjennom læreplandesignet for TOK blir elevene utfordret til å stille seg kritiske spørsmål til hvordan kunnskap produseres og tilegnes i ulike fagfelt, samtidig får de trening i å finne ulike perspektiver, samt å finne argumenter og motargumenter knyttet til overordnede spørsmål om kunnskap. Her står det erfaringsbaserte læringssynet sterkt, med eleven som en sentral aktør i sin egen konstruksjon av kunnskap. I tillegg jobber elevene spesifikt med metode og perspektiver innenfor hvert fagfelt, noe som gjør at de blir trent i å stille seg kritisk i en faglig sammenheng.

Min egen erfaring som lærer i TOK viser at TOK er et fag elevene synes er svært utfordrende i starten, siden det krever stor grad av metakognisjon. En erfaring jeg selv har gjort meg er at det virker som elever fra IBs Middle Year Programme (MYP) kan være mer vant til å stille faglige kritiske spørsmål og tenke selvstendig, og at det er enda mer utfordrende for elever som kommer fra det norske skolesystemet. Elevene modnes imidlertid i løpet av det første året, og viser ofte gode resultater i den første av de formelle vurderingene. TOK Exhibition blir holdt på slutten av det første året, og da knyttes den abstrakte tenkingen til den konkrete verden elevene befinner seg i. De skal finne tre objekter som illustrerer ulike perspektiver i forbindelse med et valgt kunnskapsspørsmål. Ved å knytte overordnet metakunnskap til et kjent objekt, viser elevene en konkretisering av sin forståelse for kunnskapsspørsmålet, og forankrer metakognisjon i sin egen virkelighet. Dette kan vise en sammenheng med erfaringslæring, der elevene kombinerer egne erfaringer med teori om kunnskap med erfaringer fra sin egen kontekst.

Kritisk tenking er også fremmet i LK20, men dette blir ikke så direkte knyttet til kunnskap, og har ikke fått en like stor plass som gjennom TOK i IB. I læreplan i norsk skal elevene for eksempel «tenke kritisk» i arbeid med tekster, men det er ikke videre definert eller satt i sammenheng med kunnskap og læring. TOK utgjør dermed en markant forskjell og i IB har faget blitt omtalt som «kronjuvelen» i DP (Peterson 2003), som manifesterer IBs kunnskaps- og lærings syn. Dette er videre konkretisert i ATL, slik at elevene lærer spesifikt om læringsstrategier ATL, elevenes læringsstrategier IB har en gjennomgående spesifikk diskurs knyttet til kunnskap og læring, og det mest markante er at DP i IB har et eget fag om læringsteori, i tillegg til ATL.

6.3. Læring for livet: Holistisk læringsprofil og danning

Et annet perspektiv som er fremtredende i læreplanene fra begge utdanningsorganisasjoner, er en tanke om en utdanning som omfatter hele mennesket, ikke kunnskap og kompetanser isolert sett. Dette er også i tråd med oppmodingen fra OECD, der deres læringskompass fremholder at det er tre faktorer som utvikler elevens helhetlige kompetanse: kunnskap, ferdigheter og holdninger og sist verdier. Dette holistiske menneskesynet kommer til uttrykk allerede i de overordnede dokumentene, «Mission statement» og «Formålsparagrafen». IB vil utvikle «inquiring, knowledgeable and caring young people», mens i LK20 står det i Formålsparagrafen at skolen skal gi elevene «utfordringer som fremjar danning og lærelyst». For begge læreplaner er det med andre ord snakk om ferdigheter som utvikler flere sider av mennesket. I IBs læreplaner viser dessuten den fremtredende læringsprofilen at opplæringen skal utvikle hele mennesket til å bli «lifelong learners». I LK20 kommer de samme verdiene frem gjennom *Overordnet del* i dybdelæring og tverrfaglige temaer. Her ser begge organisasjoner ut til å være preget av Gardners teori om MI. Flere av de sju intelligensene han beskriver korresponderer med læringsprofilen i IB. I LK20 står fortsatt verdien om danning sterkt, og selv om *Overordnet del* ikke inneholder beskrivelser av mennesketypene i verdigrunnlaget, slik *Generell del* i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* (LK06) gjorde (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet 2002), viser både verdier og innholdet i LK20 at dannelsesperspektivet fortsatt står sentralt i norsk skole. Dette kommer fram i *Overordnet del* gjennom de tverrfaglige temaene, men er også beskrevet i kjerneelementene i faget, der verdier blir fremmet. I *Læreplan i norsk* har dessuten lesing av skjønnlitteratur en viktig funksjon i forbindelse med identitetsdanning for eleven.

Når det er sagt, så er nok allikevel denne flerdimensjonale tilnærmingen, i lys av teorien om MI, sterkere i IBs læreplanverk, siden læringsprofilen er så sentral og gjennomgående i alle fag. Visjonen om livslang læring og intensjonen om å skape «active, compassionate and lifelong learners», gjennomført fra formål til alle fagplaner, og det levnes ingen tvil om at IB vektlegger utvikling av hele mennesket i en danningstradisjon.

6.4. Å lede lærende organisasjoner: formålsorientert ledelse

Som jeg har redegjort for i funnene mine, ligger det klare føringer i læreplanene i IB og LK20 når det gjelder kunnskapsutvikling og læring. Et neste steg er å undersøke hvorvidt dette konstruktivistiske kunnskaps- og lærings synet også befester seg på andre nivåer i læreplanene. Kan «agency» og «a sense of purpose» også overføres til hvordan lærere og ledere skal jobbe i en lærende organisasjon?

Samskaping og den skandinaviske eller norske modellen for samarbeid i arbeidslivet, er to teorier for organisasjonsutvikling som er sentrale i den norske diskusjonen om skoleledelse. I lys av det konstruktivistiske kunnskaps- og læringssynet som preger begge læreplanverk, er det interessant å drøfte om det elevaktive læringssynet som preger begge læreplaner, også påvirker hvordan lærerne skal jobbe og hvordan skolene skal ledes. I LK20 er PLF og «god skoleledelse» eksplisitt fremhevet i et eget kapittel i *Overordnet del*. Her blir PLF satt i forbindelse med nøkkelordene «samarbeid», «relasjoner» og «tillit», som også er fundamentene for den norske modellen og de demokratiske verdiene (Klev and Levin 2021). Demokrati og medvirkning er et viktig prinsipp for opplæringen, der demokrati og elevmedvirkning sees i sammenheng med danning (Kunnskapsdepartementet 2017). Danning gjennom læringsfellesskap er også definert for lærerne gjennom PLF, og skolens ledelse er ansvarlige for at dette fungerer. Her kan en argumentere for at nettopp samskaping og tillit er nøkkelord i ledelsesstrategier dersom PLF skal fungere etter intensjonen. Det elevaktive kunnskaps- og læringssynet oppfordrer til å gi også lærerne både tillit og ansvar for å utvikle seg videre. Dersom lærerne skal utøve disse prinsippene overfor elever, bør også skoleledelsen stille seg bak samme strategi overfor lærerne. Irgens poengterer at lærere, som profesjonelle ansatte, «er i stand til både å sette mål for og drive utviklingsarbeid med god støtte fra lederne sine» (Irgens 2023, 174), og tar til orde for en formålsorientert ledelse, som «tar utgangspunkt i skolens formål og de verdiene og prinsippene som kommer fram i læreplanens overordnede del og skolens formålsparagraf» (173). Skoleledelsen bør derfor forankre skoleutviklingen i den samskapte læringsmodellens to hovedfundament, kollektiv, erfaringsbasert utvikling av organisatorisk kunnskap, og et demokratisk verdigrunnlag (Klev and Levin 2021).

Hva da med IB, med sin internasjonale tilnærming til utdanning og et overordnet globalt perspektiv? Kan den skandinaviske modellen for samhandling og likeså den samskapte læringsmodellen også passe i en internasjonal utdanningsdiskurs? I IBs læreplanverk, er ikke disse modellene artikulert, men det er de heller ikke i LK20. I IBs rammeverk, *Standards and practices*, ligger det imidlertid føringer om ledelse, og at ledelse skal skje på forskjellige nivåer i organisasjonen, her som en distribuert ledelse (Irgens 2016), men det presiseres også at både ledelse og lærere skal delta i «timely professional learning» (International Baccalaureate Organization 2018, 9) for å utvikle og forbedre sine praksiser. IB ser dermed også på organisasjonen som en lærende organisasjon, og føringene i rammeverket ligger nær den samskapte læringsmodellen, til tross for at dette ikke uttrykkes eksplisitt, men det gjør det heller ikke i LK20. felles for begge læreplanverk er imidlertid føringen om at lærere og ledelse skal jobbe i profesjonelle fellesskap (PLF).

På et enda mer overordnet plan, er også samskaping et prinsipp for utvikling av selve læreplanene. I fagfornyelsen defineres lærere som medskapere gjennom demokratiske prosesser. Lærere og andre relevante aktører deltok i grupper for utviklingen av både kjerneelementer i fagene og selve utviklingen av læreplanene. Dette kan implisere en dreining bort fra den individuelle lærers kunnskapsutvikling allerede i forkant av innføringen av LK20, fra de overordnede myndighetene sin side. Dette bør sees i sammenheng med den organisatoriske kunnskapsutviklingen som foregår i den enkelte skole, der ledelsen har ansvar for et kontinuerlig kollektivt kunnskapsarbeid (Møller 2020). IB har samme prinsipp for sin læreplanutvikling, der lærere inviteres til å delta i prosessen på ulike stadier i læreplanutviklingen, og de har også ansvar for utviklingsarbeid i egen organisasjon. Samskaping er ikke et uttalt prinsipp for utvikling i noen av organisasjonene, men er allikevel en læringsmodell som er relevant på flere

plan; fra de overordnede dokumentene, til ledelse, lærere og i elevenes egen utvikling av kunnskap og læring, da alle ansees som aktive aktører innenfor sine profesjonelle læringsfellesskap.

Samskapt læring som modell for ledelse av utviklingsprosesser i skolen, ser på grunnlag av dette ut til å være en god modell for at skolene skal nå de overordnede målsettingene i samsvar med samfunnsmandatene sine. Ved å ta i bruk denne modellen, kan skoleledelsen også lede i samsvar med de overordnede verdiene som ligger til grunn for opplæringen i begge organisasjoner, ved å la lærere ta ansvar for sin utvikling for å legge til rette for elevenes utvikling og læring så de henholdsvis kan bidra til at verden blir et bedre sted og skaffe seg de ferdigheter og verdier som er grunnleggende for å delta aktivt i samfunnet.

7. Konklusjon

Både i en internasjonal og nasjonal kontekst, er diskusjonen om kunnskap- og læring sentral. Analysen av IBs læreplandokumenter og LK20 viser at et sentralt grep for å oppfylle samfunnsmandatene som formidles gjennom formålstekstene er å fremstille kunnskapsutvikling og læring skapende prosesser for å utvikle handlekraftige elever, eller elever med «agency», som det står i OECDs rammeverk. I begge formålstekstene trekkes også det globale perspektivet inn, og viser at utdanningen i dag, om den er i en internasjonal eller nasjonal kontekst, vektlegger elevens tilhørighet i en større sammenheng, og at de skal ha «a sense of purpose».

I utgangspunktet kan forskjellene mellom IBs læreplanverk og LK20 virke åpenbare, både med tanke på bakgrunn og kontekst, der IB helt bevisst bygger på konstruktivistisk læringsteori, og denne gjennomsyrrer alle nivåer i planen, mens LK20 representerer en nasjonal kontekst og er politisk styrt. Det viser seg imidlertid at begge læreplanverk er preget av læringsteorien Dewey lanserte på begynnelsen av 1900-tallet, selv om dette ikke like gjennomført i LK20. Uansett viser funnene i analysen at i både internasjonal og nasjonal diskurs om skole, kunnskap og læring, er det en enighet om at det en ønsker for fremtiden, er aktive samfunnsborgere som lærer gjennom å selv skape sin kunnskap, gjennom en bevisst prosess. Dette er ikke noe som kommer av seg selv, derfor må elevene lære å ta i bruk ulike læringsstrategier og reflektere over egne læring. Denne metoden kommer sterkest til uttrykk i IB, men er også sentral i LK20 gjennom dybdelæring og vurdering av egen læringsprosess. I begge læreplaner vektlegges dette, i tråd med OECDs rammeverk, at elevene må lære å lære, og ta ansvar for egen læring, slik at de får en forpliktelse til formålet, «a sense of purpose» og «agency».

Men det er ikke bare Deweys erfaringslæring som stiller sterkt i dagens kunnskapssamfunn, også Gardners teori om flere intelligenser synes å ha tydelige spor i begge læreplaner, og her står tanken om danning sterkt. Dette kan igjen knyttes til formålstenkingen som ligger i læreplanene, siden formålene definerer de kvaliteter elevene trenger for å bli ansvarlige verdensborgere. Dette er spesielt tydelig i IBs læreplaner med læringsprofilen og parolen «Education for a better world». Elevene trenger ikke bare akademisk kunnskap for å bidra til en god utvikling i samfunnet, men de trenger også menneskelige kvaliteter, og dette holistiske verdisynet formidles i begge læreplaner.

Det konstruktivistiske kunnskaps- og læringsynet preger altså begge læreplaner, men hvordan skal så skoleledelsen jobbe for å oppfylle læreplanenes intensjoner med tanke på dette? Når det gjelder ledelse og organisasjonsutvikling, er det interessant å se at det er sammenfallende føringer for profesjonelle lærende fellesskap i begge læreplanverk. Det er ikke bare elever som skal lære, også lærere og skoleledelse er en del av lærende fellesskap og livslang læring i sin yrkesutøvelse. I norsk sammenheng har den samskapede modellen for organisasjonsutvikling fått mye oppmerksomhet, og settes gjerne i sammenheng med den norske eller skandinaviske modellen for partssamarbeid. Det er derfor tankevekkende at føringene for PLF også står sterkt i IBs læreplaner, og at denne samskappingsmodellen kanskje ikke er unik for vår nasjonale kontekst som ofte er uttrykt.

Avslutningsvis vil jeg tilbake til problemstillingen min, og hvilke kunnskaps- og læringssyn som preger IBs læreplan og LK20. Her har jeg funnet at det er læringsteoriene som bygger på Dewey og Gardner som er fremtredende. Begge læreplaner springer ut av en anglosaksisk kontekst. IB er riktignok en internasjonal utdanningsorganisasjon, men den ble dannet i Europa, og har basert det metodiske grunnlaget på teoretikere fra USA og Europa. Min studie gir ikke grunnlag for å vurdere om IBs læreplaner og LK20 er unike i en større sammenheng, eller hvorvidt kunnskaps- og læringssynet som springer ut av Deweyes og Gardners teorier er så sterkt at det også er rådende i læreplaner i andre land. Dette kan være et interessant utgangspunkt for videre forskning; å undersøke om i hvilken grad konstruktivistisk læringsteori og teorien om MI preger læreplaner i andre kontekster, og hvordan de eventuelt stiller seg sammenliknet med annen kunnskaps- og læringsteori. Gardners teori om MI har jo spredd seg til flere kontinenter; foruten USA og Europa kan teorien spores til både Sør-Amerika og Øst-Asia (Gardner 2009). Dette kan indikere at denne læringsteorien har noe universelt ved seg som appellerer til flere kulturer og kontekster, og det kan være av betydning å undersøke om konstruktivistisk læringsteori også har en tilsvarende innflytelse.

8. Referanser

- Anderson, Stephen E., Kenneth Leithwood, Karen Seashore Louis, og Kyla L. Wahlstrom. 2010. *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. University of Minnesota. Hentet 18.5.2023.
<https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>
- Andreassen, Svein Erik og Tom Tiller. 2021. *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Asdal, Kristin og Hilde Reinertsen. 2020. *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnestad, Øistein. 2004. "Om konstruktivismen." Hentet 12.6.2023.
<http://hdl.handle.net/11250/149469>
- Boolsen, Merete Watt. 2020. "Grounded theory." I *Kvalitative metoder. En grundbog*, redigert av Svend Brinkmann og Lene Tanggaard, 309-345. Hans Reitzels forlag.
- Bratberg, Øivind. 2017. *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brinkmann, Svend, og Lene Tangaard. 2020. "Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion." I *Kvalitative metoder. En grundbog*, redigert av Svend Brinkmann og Lene Tangaard, 15-29. Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Brottveit, Gudrun og Lilliana Del Busso. 2018. *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bruner, Jerome S. 1962. "Etter John Dewey, hva så?" I *Om utdanning. Klassiske tekster*, redigert av Erling Lars Dale, 113-124. Oslo: Gyldendal.
- Bruner, Jerome S. 1970. "Verdien av struktur." I *Om utdanning. Klassiske tekster*, redigert av Erling Lars Dale, 125-142. Oslo: Gyldendal.
- Chen, Jie-Qi, Serena Moran og Howard Gardner. 2009. *Multiple Intelligences Around the World*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cole, David R., Susanne Gannon, Jacqueline Ullman og Paul Rooney. 2014. *IB Programme: Theory of Knowledge (TOK): Exploring Learning Outcomes, Benefits, and Perceptions*. University of Western Sydney, Kingswood, NSW, Australia: University of Western Sydney.
- Collin, Finn. 2003. *Konstruktivisme*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dahl, Thomas. 2019. "The Poiesis and Mimesis of Learning." I *Performative Approaches in Arts Education*, redigert av Anna-Lena Østern og Kristian Nødtvedt Knudsen, 11-24. United Kingdom: Routledge.
- Dahl, Thomas. 2022. *Statistikk, kunstig intelligens og profesjonelt skjønn: om ulike former for kunnskaping*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, Thomas, og Eirik J. Irgens. 2021. "Making Schools into Learning Organizations - Building Capacity for Organizational Learning Through National Competence Programs." I *Current Practices in Workplace and Organizational Learning*, redigert av Bente Elkjær, Maja Marie Lotz og Niels Christian Mossfeldt Nickelsen, 185-201. Switzerland: Springer International Publishing AG.

- Dahl, Thomas, og Eirik J. Irgens. 2023. "Nytt kunnskapsløft – gammeldags ledelsestenkning?" I *Bedre skole*: 55-57.
- Dale, Erling Lars. 2001. *Om utdanning: klassiske tekster, Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dale, Erling Lars. 2008. *Felleskolen: skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Dewey, John. 1916a. "Erfaring og tenking." I *Om Utdanning. Klassiske tekster*, redigert av Erling Lars Dale, 53-66. Oslo: Gyldendal.
- Dewey, John. 1916b. "Utdannelse som konservativ og progressiv." I *Om utdanning. Klassiske tekster*, redigert av Erling Lars Dale, 41-52. Oslo: Gyldendal.
- Gándara, Fernanda, Aimee Reeves, og Drew Schmenner. 2021. *Global Mindedness in International Baccalaureate Schools. A benchmark Study with Young Adults' World Values Survey Data*. Hentet 4.5.2023. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/global-mindedness-final-report.pdf>
- Gardner, Howard. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard. 2009. "Birth and the Spreading of a "Meme". I *Multiple Intelligences Around the World*, redigert av Jie-Qui Chen, Seana Moran og Howard Garner, 3-16. USA: Jossey-Bass.
- Gardner, Howard. 2011. "Multiple Intelligences: The First Thirty Years." I *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, 1-12. London: Basic Books.
- Gilje, Nils. 2019. *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Oslo: Samlaget.
- Hill, Ian og Susan Saxton. 2014. "The International Baccalaureate (IB) Programme: An International Gateway to Higher Education and Beyond." I *Higher Learning Research Communications* 4v (3): 42-52. Hentet 12.6.2023. doi: <https://doi.org/10.18870/hlrc.v4i3.123>.
- Hopfenbeck, Therese N., Double, Kit S., Yasmine El Masri, og Joshua A. McGrane. 2020. *The Effect of the Diploma Programme on Critical Thinking Development: An International Multisite Evaluation*. Hentet 13.02.2023. <https://ibo.org/globalassets/new-structure/recognition/pdfs/dp-critical-thinking-final-report-en.pdf>
- Imsen, Gunn. 2005. *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utg., 5. opplag red. Oslo: Universitetsforlaget.
- International Baccalaureate Organization. 2017. "The History of the IB". Hentet 12.06.2023. <https://ibo.org/globalassets/new-structure/digital-toolkit/pdfs/1711-presentation-history-of-the-ib-en.pdf>
- International Baccalaureate Organization. 2018. *Programme Standards and Practises*. Hentet 08.05.2023. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/become-an-ib-school/pdfs/programme-standards-and-practices-2020-en.pdf>
- International Baccalaureate Organization. 2019a. *Language A: Language and Literature Guide*. Cardiff, Wales: International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate Organization. 2019b. *What Is an IB Education?* Hentet 11.02.2023. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/brochures-and-infographics/pdfs/what-is-an-ib-education-en.pdf>
- International Baccalaureate Organization. 2020. *Theory of Knowledge Guide*. Cardiff, Wales: International Baccalaureate Organization.

- International Baccalaureate Organization. 2022a. "The IB Diploma Programme and Career-Related Programme May 2022 Assessment Session: Final Statistical Bulletin." Hentet 12.6.2023. <https://ibo.org/globalassets/new-structure/digital-toolkit/pdfs/1711-presentation-history-of-the-ib-en.pdf>
- International Baccalaureate Organization. 2022b. "Our Mission." Hentet 11.02.2023. <https://www.ibo.org/about-the-ib/mission/>.
- International Baccalaureate Organization. 2023. "Facts and Figures." Hentet 12.6.2023. <https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/>.
- Irgens, Eirik J. 2016. *Skolen: organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, Eirik J. 2021. *Profesjon og organisasjon: en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. 2. utgave. red. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, Eirik J. 2023. "Tillit og skoler under press." I *Hode og hender: Læring, tillit og fellesskap i en mer praktisk skole*, redigert av Tonje Brenna, 164-176. Oslo: Res Publica.
- James, Thomas. 1990. "Kurt Hahn and the Aims of Education." *Journal of Experiential Education* 13 (1): 6-13. Hentet: 7.1.2023. doi: 10.1177/105382599001300101.
- Jelstad, Jørgen, og Kaja Mejlbo. 2021. «– En tillitsreform i skolen må handle om mye mer enn å fjerne nasjonale prøver». Hentet 15.05.2023. <https://www.utdanningsnytt.no/stortingsvalget-2021/en-tillitsreform-i-skolen-ma-handle-om-mye-mer-enn-a-fjerne-nasjonale-prover/293078>
- Keinänen, Mia. 2009. "Multiple Intelligences in Norway." I *Multiple Intelligences Around the World*, redigert av Jie-Qi Chen, Seana Moran og Howard Gardner, 145-155. USA: Jossey-Bass.
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. 2002. *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring: generell del*. Oslo: Læringscenteret.
- Klev, Roger, and Morten Levin. 2021. *Forandring som praksis: endring og utvikling som samskapt læring*. 3. utgave. red. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. 2015-2016. *Meld. St. 28. I Fag - Fordypning - Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*, redigert av Kunnskapsdepartementet: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. 2019. *Læreplan i norsk (NOR01-06) Fastsatt som forskrift*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Lynggaard, Kennet. 2015. "Dokumentanalyse." I *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*, redigert av Svend Brinkmann og Lene Tanggaard, 153-170. Oslo: Gyldendal.
- Møller, Jorunn. 2020. "Fagfornyelsen – utfordringer og muligheter for skoleledere." *Utdanningsnytt*. Hentet 6.5.2023. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-profesjonsfellesskap/fagfornyelsen--utfordringer-og-muligheter-for-skoleledere/263448>

- OECD. 2018. *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Hentet 13.02.2023. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Peterson, Alexander Duncan Cambell. 2003. *Schools Across Frontiers: The Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*. USA: Open Court Publishing Company.
- Raaheim, Kjell, Karl Halvor Teigen og Willy Tore Mørch. 2020. *Jean Piaget i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 12. juni 2023 fra https://snl.no/Jean_Piaget
- Regjeringen Solberg. 2018. «Fornyer innholdet i skolen.» Hentet 05.04.2023. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2018/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Sjøberg, Svein. 2007. "Et portrett av Howard Gardner." *Utdanningsnytt*. Hentet 23.2.2023. <https://www.utdanningsnytt.no/howard-gardner-intelligens-laeringsstiler/et-portrett-av-howard-gardner/158407>
- Thagaard, Tove. 2018. *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorsnæs, Geir. 2021. *Genève - by i Sveits* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 13.6.2023. https://snl.no/Gen%C3%A8ve_-_by_i_Sveits
- Utdanningsdirektoratet. "Elevtall i videregående skole – utdanningsprogram og trinn». Hentet 31.12.2022. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-vgo-utdanningsprogram/>
- Utdanningsdirektoratet. 2019a. "Hva er kjerneelementer?" Hentet 05.04.2023. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

