

Merete Moe Halvorsrød

FRA SENTRAL TIL LOKAL LÆREPLAN I RLE-FAGET

**HVORDAN 6 UNGDOMSSKOLER I VESTFOLD HAR UTFORMET SINE LOKALE
LÆREPLANER I RLE I FORHOLD TIL SIGNALER I POLITISKE OG
FAGPEDAGOGISKE DOKUMENTER**

AVH 505 (30 Studiepoeng)

Erfaringsbasert masteravhandling i RLE,

Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo

Faglig veileder: Peder Gravem, MF

Våren 2011

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	4
1.1	Min bakgrunn	4
1.2	Overordnet problemstilling	4
1.3	Nærmere om oppgaven.....	6
1.4	Tidligere arbeider om lokale læreplaner.....	8
1.5	Utvalg av lokale skoler.....	9
1.6	Metode og tilnærming.....	9
1.7	En modifisering.....	11
1.8	Prioriterte læreplaner: Borgheim - og Teigar ungdomsskoler	12
1.9	Materialet	13
1.9.1	Anonymisering av materialet?	13
1.10	Formalia	13
2	Premisser i politiske og pedagogiske dokumenter	15
2.1	Politiske dokumenter	15
2.2	LK06.....	16
2.2.1	Det nasjonale og lokale	16
2.2.2	Yrkesliv, kulturliv og politikk.....	17
2.2.3	Skolekultur og motkultur	17
2.2.4	Prinsipper for opplæringen LK06	17
2.3	Andre politiske dokumenter	19
2.3.1	Opplæringsloven 2008	19
2.3.2	Noen stortingsmeldinger (forarbeider og premisser)	19
2.4	Oppsummering – politiske dokumenter	24
2.5	Premisser i pedagogiske dokumenter	25
2.5.1	Hvorfor en gjennomgang av pedagogiske tekster?	25
2.5.2	Synspunkter hos Geir Afdal	26
2.5.3	Synspunkter hos Britt Ulstrup Engelsen	27
2.5.4	Synspunkter hos Halvor Bjørnsrud	30
2.5.5	I forlengelsen av den pedagogiske læreplanforskningen – en RLE-avhandling	35
2.6	Oppsummering - pedagogiske dokumenter	42
2.7	Vår vurdering og anvendelse av pedagogisk teori	43
3	Empiri: En vurdering av lokale læreplaner i forhold til premisser i politiske og fagpedagogiske dokumenter.....	45
3.1	Forholdet teoridel og empiridel - metodiske overveielser.....	45
3.2	Didaktisk relasjonstenkning	45
3.3	Innsnevring.....	46
3.4	Datasamlingen – lokale RLE-læreplaner	48
3.4.1	Innsamlingen av læreplaner	48
3.4.2	Tønsberg kommune.....	48
3.4.3	Stokke kommune.....	49
3.4.4	Nøtterøy kommune.....	50
3.5	Lokale læreplaner i kommunene/lokale læreplaner utarbeidet ved skoler	50
3.5.1	Utdypende om kommunenes lokale læreplaner	50
3.5.2	Lokale læreplaner ved skolene – Borgheim og andre skoler	52
3.5.3	Borgheim ungdomsskole i Nøtterøy kommune	52
3.5.4	Noen samtaler.....	54
3.5.5	Læreplaner fra 9. og 10. årstrinn	56
3.5.6	Prinsipper i den lokale læreplanen ved Borgheim ungdomsskole	60

3.6	<i>Borgheim ungdomsskole sammenliknet med andre skoler</i>	63
3.6.1	Teigar ungdomsskole i Nøtterøy kommune.....	63
3.6.2	Samtale med skoleledelsen og RLE-lærere.....	66
3.7	<i>To skoler i Stokke kommune</i>	67
3.7.1	Stokke ungdomsskole.....	67
3.7.2	Perioden 2006-2010.....	67
3.7.3	En samtale med rektor ved Stokke ungdomsskole.....	69
3.7.4	Den justerte læreplanen fra juletid 2010.....	70
3.7.5	Vear ungdomsskole.....	70
3.7.6	Samtaler.....	72
3.8	<i>Skoler i Tønsberg kommune</i>	72
3.8.1	Ringshaug ungdomsskole.....	72
3.8.2	Kommentar.....	73
3.8.3	Byskogen ungdomsskole.....	74
4	Konklusjoner og utblikk.....	76
5	Anvendt litteratur og dokumenter.....	77
5.1	<i>Politiske dokumenter (a)</i>	77
5.2	<i>Politiske dokumenter (b): Stortingsmeldinger</i>	77
5.3	<i>Pedagogisk/didaktisk litteratur</i>	77
5.4	<i>Annen (anvendt) litteratur</i>	78
5.5	<i>Lokale læreplaner i RLE-faget</i>	79
5.6	<i>Samtaler og mailer</i>	79
6	Vedlegg 1.....	80
7	Vedlegg 2.....	81
7.1	<i>Spørsmål/problemstillinger til samtale med rektor/ledelse og RLE-lærere ved 6 ungdomsskoler</i>	81

1 Innledning

1.1 Min bakgrunn

Bakgrunnen for min erfaringsbaserte masteravhandling om læreplaner i RLE-faget er interesse for grunnskolens RLE-fag. Jeg er dessuten lærer ved Presterød ungdomsskole i Tønsberg kommune, Vestfold. Mine lærererfaringer vil jeg knytte til RLE-faglige og læreplanteoretiske problemstillinger på en drøftende måte. Målet er å kartlegge og vurdere hva som faktisk skjer i lokalt læreplanarbeid ved utvalgte ungdomsskoler, og samtidig fokusere på RLE-faglige og læreplanteoretiske forhold som kan bidra til å forbedre et lokalt læreplanarbeid i RLE-faget.

1.2 Overordnet problemstilling

Den overordnede problemstillingen for avhandlingen er følgende:

Hvordan skal vi vurdere lokale læreplaner i RLE-faget ved utvalgte ungdomsskoler i Vestfold? Er disse læreplanene i tråd med bærende synspunkter i politiske styringsdokumenter og rådende pedagogiske læreplanteorier?

Nedenfor skal vi reflektere nærmere over sider ved den overordnede problemstillingen, men her bare foreløpig spisse problemstillingen inn mot spørsmålet om *hvem og hva* som bør styre RLE-undervisning i grunnskolen, og hvilken rolle lokale læreplaner skal eller bør ha. Ulike styringsnivåer er da inne i det store bildet: Sentral-politiske organer, skoleeier som lokalpolitisk myndighet, skoleledere ved skolene (rektor) og endelig: faglærere i RLE-faget. Av plasshensyn skal vi ikke gå like grundig inn i alle nivåene, men vi *spisser* undersøkelsen mot utvalgte nivåer og stoffområder. Stikkord er da politiske styringsdokumenter, didaktisk læreplanlitteratur som kan kaste lys over politiske styringssignaler, og endelig læreplandokumenter ved utvalgte ungdomsskoler i Vestfold. Det kan stilles spørsmål *om* eller *i hvilken grad* alle nivåer bør involveres i den enkelte skoles læreplanutvikling.¹ Uansett hevder vi at rammen for et lokalt læreplanarbeid inkluderer (og forutsetter) et komplekst sammensatt lag av medspillere. Grunnskolens elever og deres foresatte er selvsagt også med i det store bildet, først og fremst som medspillere i forhold til å velge politisk ledelse i landet hvert 4. år, men også som aktører i lokal skolepolitikk og annen virksomhet der foresatte spiller en rolle i utformingen av skolens og fagenes innhold. Med andre ord: Politiske og

¹ Jfr. for eksempel nedenfor diskusjonen om skoleeiers plass i den sammenheng.

skolepolitiske strukturer (nivåer) må holdes sammen med fokus på ”brukergruppen” foresatte og deres barn.

På en tydelig måte er det aktualisert i Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (LK06).² I innledningen til Læreplan for grunnsopplæringen (generell del) betones det at utgangspunktet for ”oppfostringen” er elevens personlige forutsetninger, deres sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Det må opplæringen tilpasses.³ Læreplanteorisk innebærer det en begrepskobling mellom på den ene side en oppfostring primært knyttet til hjemmet og på den andre side til opplæringen i skolen. Det siste kan ikke løsriveres fra det første. I den sammenheng er det verdt å merke seg verbet ”utvide” i innledningen til generell del av LK06.⁴ Skolens opplæring skal ”utvide” elevenes evner til erkjennelse og opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse - dvs. utvidelse av noe som allerede karakteriserer den enkelte elev. Med andre ord: Skolen møter ikke eleven med noe helt fremmed, men *knytter opp* til noe som allerede er karakteristisk for eleven – ut fra den enkeltes hjemlige kulturelle og sosiale kontekst. I den sammenheng minner vi om et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk, nemlig *foreldreretten*. I Opplæringsloven § 1-1 betones det at opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet.⁵

Hva er så broen fra denne type problemstillinger til læreplanproblematikk? Jo, en læreplan angår *hva* som skal læres (innhold) og dessuten *hvorfor og hvordan* en skal lære en bestemt type stoff. En bærende ide i LK06 er at arbeid av den type skal inkludere elevens bakgrunnsmiljø, lokale forhold rundt opplæringsstedet og dermed gruppen foresatte og elever. Men det er ikke bare *gruppen* foresatte og elever som skolen skal ta hensyn til, men også *individuelle og tilpasningsrelaterte* forhold. De politiske (og pedagogiske) målsettinger i LK06 er krevende: Læreplanteorien som uttrykkes i innledningen til LK06, inkluderer brukere på ulike plan – foresatte og elever, skoleeiere, skoleledere og den enkelte faglærer som gjennomfører opplæringen. I læreplanteorien har en i forhold til den type nyanseringer

² Vi anvender i undersøkelsen en nettutgave av LK06 publisert av Utdanningsdirektoratet på www.udir.no/Artikler/Læreplaner (publisert 18.08.08 og sist endret 14.10.2009). LK06 er i denne utgaven et resultat av endringer i Opplæringslova som følge av Stortingets vedtak 12. juni 2008, effektivt 1. aug. s.å. Jfr. Ot.prp. nr. 54 (2007-2008) – Om lov om endringer i opplæringslova. jfr. også senere endringer av Opplæringslova, www.regjeringen.no. Jfr. også vurderinger i forhold til det nye RLE-faget, Gravem 2010, 16f. Informasjon om endringene i Opplæringslova og for faget RLE er publisert i rundskriv fra Kunnskapsdepartementet 30/6 2008. Jfr. også Informasjon om ny læreplan i RLE fra Utdanningsdirektoratet 18/8 2008.

³ LK06, Generell del, 2.

⁴ Ibid.

⁵ Om dette, jfr. NOU 1995:9, § 6.11, der det henvises til en rekke lover og offentlige dokumenter.

sondret mellom ulike typer læreplanforståelser eller det Britt Ulstrup Engelsen kaller ”læreplannivåer”, dvs. hvordan læreplanbegrepet kan brytes ned til ideenes læreplan, en formell læreplan, en oppfattet læreplan osv.⁶ Relevant er også analysen av John I. Goodlads curriculum-modell og oversikten over curriculum-forskningen hos Geir Afdal i *Tolerance and Curriculum* fra 2006 - særlig avsnittene Five Domains og The formal curricula (jfr. vedtak i Stortinget).⁷ I vår sammenheng blir fokus på den formelle (nasjonale) læreplan og en eller annen variant av en oppfattet/operasjonalisert/erfart læreplan – alt etter hvordan begrepene tolkes. Det er *spranget* mellom den politisk-nasjonale læreplan og den operasjonaliserte plan vi konsentrerer oss om, eller mer presist: hvordan den formelle planen blir behandlet, tolket, tilpasset eller konkretisert i det lokale skolemiljøet.

1.3 Nærmere om oppgaven

Vår oppgave er knyttet til spørsmålet om hva og hvem som bør styre RLE-undervisningen i grunnskolen. I den sammenheng er det et spørsmål om hva styrende *politiske* dokumenter uttrykker om den saken. Det er nemlig den offentlige grunnskole vi konsentrerer oss om. Det er altså ikke bare pedagogiske ideer og teorier som bør trekkes inn. Ovenfor har vi antydnet en nivåinndeling som er aktuell: RLE-undervisningen, som alle andre skolefag, må ta hensyn til hva politiske myndigheter har gitt skolene både i form av *lov* og *forskrifter* – for eksempel er læreplanen (LK06) i RLE-faget ”en forskrift med hjemmel i opplæringsloven og forpliktende for grunnopplæringen”.⁸ Det er skoleeier som er ”ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrift, herunder læreplaner”.⁹ Hva det innebærer, skal vi drøfte nedenfor. Etter vår oppfatning er det nemlig ikke helt entydig hvordan politiske myndigheter har tenkt om alle ledd i den nevnte nivårekken, særlig forholdet mellom skoleeiernivå og lokal skoleledelse. Er det slik at skoleeier, i vårt tilfelle den enkelte kommune, skal gi direktiver videre til lokale skoler basert på sentrale læreplandokumenter? Eller er linjen mer direkte fra sentrale styringsplaner til den enkelte skole når det gjelder tolkning og utforming av fagenes lærerplaner? Vi vurderer altså politiske signaler om hva som forventes av skoleeier i forhold til skolene.

En enda viktigere oppgave er imidlertid knyttet til spørsmålet om hva ansatte ved den enkelte skole (ledelse og lærerkollegium) *oppfatter* som sin oppgave når det gjelder styringen av

⁶ Ulstrup Engelsen 2006, 28f. Jfr. Halvor Bjørnsrud 1995, 21ff. Både Ulstrup Engelsen (2006) og Bjørnsrud (1995) refererer til Goodlad 1979, for dette. Jfr. også Gudem 1990.

⁷ Afdal 2006, 51ff.

⁸ LK06, innledningen, s. 1

⁹ Innledningen til hele dokumentet LK06 (der forordet først ble skrevet av statsråd Kristin Clemet i sept. 2005 og deretter av statsråd Øystein Djupedal i juni 2006), s. 10 (her: midlertidig utgave av LK06) .

RLE-undervisningen: Skal læreren i sin undervisning (slavisk) følge tekst og formuleringer i den sentrale læreplanen og for eksempel aktuelle forlags lærebøker i faget? Slik er det ofte i den praktiske skolehverdagen, etter min erfaring. Eller skal skoleledelse og lærer – som vist ovenfor – ta hensyn til lokalt geografiske, sosiale og kulturelle forhold i forhold til utforming av den lokale læreplanen? Ovenfor refererte vi til innledningen til hele LK06, der to statsråder hadde skrevet et forord, og i den innledningen heter det at læreplanene i fagene ”forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen...bestemmes på lokalt nivå”, og at det i ”tillegg” vil være en oppgave å fordele innhold mellom årstrinn.¹⁰ Skal det kunne gjøres, må det baseres på en solid faglig og didaktisk tolkning først og fremst av den nasjonale læreplanen *relatert* til det miljø som opplæringen finner sted i. Min erfaring er at skolens ledelse og lærere ofte ikke oppfatter sin oppgave slik. Sjelden gjøres den nasjonale læreplanteksten til gjenstand for grundig tolkning, og det handlingsrom¹¹ som finnes i den nasjonale planteksten, utnyttes i liten grad. Det er derimot *tillegget*, dvs. å fordele innholdet i den nasjonale læreplanen på årstrinn, som prioriteres ved mange skoler (jfr. vår undersøkelse nedenfor).

Det er slett ikke tilfeldig at jeg velger denne type problemstilling for min erfaringsbaserte masteoppgave. Det er lite fokus i mitt skolemiljø på læreplantolkning, på hva lokale forhold betyr i forhold til opplæringens innhold, og i det perspektivet får fagutvikling, læreplan- og skoleutvikling liten plass. Tilpasset opplæring finner sted, for eksempel i forhold til elever med forskjellig etnisk bakgrunn, men tilpasset opplæring knyttet til anvendelse av læreplanteori, drøftinger av læreplanvalg ut fra lokale forhold osv. blir lite prioritert i en hektisk skolehverdag. Nedenfor skal vi berøre den problemstillingen i forbindelse med spørsmålet om tidsbruk i skolen. Her skal vi bare fokusere på sammenhengen mellom en nasjonal formal læreplan og den lokale læreplanutforming ut fra lovgivers intensjoner. I vår teoridel nedenfor skal vi drøfte dette forhold relativt grundig. Uten en slik drøftende avklaring, vil den påfølgende empiriske delen henge i løse luften. På den teoribakgrunnen spisser vi så inn mot en empirisk del:

Hvordan praktiserer en ved utvalgte ungdomsskoler i tre kommuner (Tønsberg, Stokke og Nøtterøy) læreplanarbeid i forbindelse med RLE-undervisningen, og hvilke praktiske prioriteringen gjøres ut fra lokale forhold i lokale læreplaner?

¹⁰ Innledningen til *hele* den midlertidige utgaven av LK06, 10: Læreplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig utgave juni 2006, KD og Utdanningsdirektoratet, 2006.

¹¹ Jfr. nedenfor, for eksempel St.meld. nr. 16 (2006-2007)

Vi stiller altså spørsmål om *oppdatert kunnskap, teoretisk refleksjon* og *valgte praktisk grep* i forbindelse med spørsmålet om læreplanarbeid og læreplanutvikling ved disse skolene. Grunnen er, som nevnt, at politiske myndigheter gir signaler om både læreplanrefleksjon og læreplanutvikling på det lokale skoleplan, men også at pedagogisk faglitteratur over flere år har fokusert på hva lokalt læreplanarbeid kan innebære.

1.4 Tidligere arbeider om lokale læreplaner

I pedagogisk *faglitteratur* er det skrevet mye om lokale læreplaner knyttet til grunnskolen. *Noe* av det materialet skal vi vise til og anvende nedenfor, og vi nevner derfor ikke det brede utvalg av materiale her. Vi nevner likevel

- at *Gunhild Hagesæther* i 2000 publiserte en artikkel om lokale læreplaner knyttet til småskoletrinnets KRL-fag, og hun baserte seg da på prinsipper i L97 og linjer fra NOU 1995:9 Identitet og dialog.¹² Hennes arbeid ble utført i perioden 1998-1999. Hagesæthers fokus var annerledes enn mitt, da undersøkelsen var knyttet til småskoletrinnet og dessuten til en annen periode. Etter 2000 er det publisert en rekke politiske styringsdokumenter knyttet til LK06 som ikke finnes i Hagesæthers artikkel.
- at også *Marte Ree Nolet* i 2007 hadde fokus på småskoletrinnet da hun undersøkte læreplanenes bruk av det lokale og det globale.¹³
- at et av arbeidene som finnes om lokalt læreplanarbeid, er skrevet av *Trude Hoff* i 2007, og at Hoff betoner friheten som skolene har til å utforme lokale læreplaner tilpasset elevenes forutsetninger og behov.¹⁴ Det er ingen fasit for hvordan lokale læreplaner skal utformes. Prosessen i læreplanarbeidet er derfor vel så viktig som produktet. I hovedsak knytter Hoff lokalt læreplanarbeid til tre trinn: Hvordan opplæringen i fagene skal organiseres, hvilke arbeidsmåter som skal anvendes og endelig fordeling av innhold på årestrinn.¹⁵

I hovedsak mener jeg at Hoff med disse perspektivene treffer rett i forhold til hva lokalt læreplanarbeid bør være. Det som mangler hos Hoff, er det *dynamiske* perspektiv som ligger i begrepet ut fra en videre pedagogisk vurdering, nemlig det grensesprengende i forhold til den nasjonale læreplanens formuleringer, dvs. utnyttelse av det handlingsrommet som ligger i forlengelsen av nasjonale læreplanformuleringer – eller annerledes formulert: *kobling til det*

¹² Hagesæther 2000, 177-198.

¹³ Ree Nolet 2007.

¹⁴ Hoff 2007.

¹⁵ Ibid. 7.

nasjonale, men likevel frigjørelse ut fra muligheter i lokale forhold. Synspunktet curriculum hidden¹⁶ er ikke særlig inne i Hoff's perspektiver. I pedagogisk læreplanlitteratur forklares dette grensesprengende nærmere, og vi skal gjøre oss bruk av det dynamiske perspektivet nedenfor. I lys av det vil også lokale læreplaner ved 6 ungdomsskoler i Vestfold bli kommentert – ikke bare i lys av valgte arbeidsmåter, nedbrutte læreplaner på årstrinn, hvordan læreplanarbeidet har vært utført på skolen eller lignende.

1.5 Utvalg av lokale skoler

Jeg vil undersøke hvordan lokalt læreplanarbeid i RLE-faget kommer til uttrykk - primært i lokale læreplandokumenter, men supplert med samtaler med ansatte - ved noen utvalgte ungdomsskoler i Tønsberg, Nøtterøy og Stokke kommuner. Jeg velger tre kommuner: en typisk bykommune (Tønsberg) og to mer landlige kommuner med forholdsvis tett nærhet til by (Nøtterøy og Stokke). Jeg velger ut to ungdomsskoler i hver kommune. På den måten blir det mulig å sammenlikne læreplandokumenter ved flere skoler – både i samme og i ulike kommuner. Problemstillingene ovenfor gjelder for alle skolene. En spennende problemstilling blir om RLE-læreplanene i tre nære kommuner speiler samme læreplanforståelse i forhold til begrepet lokal læreplan, dvs. slik det er forstått i politiske dokumenter og didaktisk litteratur, eller om vi kan registrere forskjeller i grunnleggende læreplanforståelse.

1.6 Metode og tilnærming

Første hoveddel av undersøkelsen knyttes til *hermenevtisk metode* i tolkningsarbeid.¹⁷ Det er relevante dokumenter som blir tolket, både politiske og didaktisk-pedagogiske. Vi undersøker enkeltdokumenter (del) og sammenhenger (helhet). En viktig problemstilling er hvordan overordnede politiske myndigheter (departement/regjering) har uttrykt seg om de nevnte problemstillingene over tid, dvs. ved skiftende politiske regimer i tiden omkring innføringen av LK06. Som vist ovenfor, skjedde det et statsrådskifte i perioden 2005/06 fra Clemet til Djupedal. *Vi ønsker å gi første hoveddel en del plass i undersøkelsen, da vi oppfatter denne delen som en avgjørende premissdel for analyse- og vurderingsarbeidet i empirisk del.*

Deretter ser vi samme nevnte problemstillinger i lys av didaktisk-pedagogisk forskningslitteratur. Hvilke faglige posisjoner inntar en i didaktisk faglitteratur om lokalt læreplanarbeid, og hvordan plasserer didaktiske synspunkter seg i forhold til det vi kaller politiske styringsdokumenter? Vi velger ut didaktikere på høyeste faglige nivå primært i

¹⁶ Til uttrykket: jfr. orienteringen nedenfor om forskningen til Miriam Ben-Peretz, Halvor Bjørnsrud og Britt Ulstrup Engelsen, s. 25-34.

¹⁷ Jfr. Føllesdal og Wallø 2000, Gilje og Grimen 1995, og Repstad 2007, 103.

Norge, men også enkelte utenlandske didaktikere trekkes inn i lys av norsk faglitteratur. Utvelgelsen av didaktikere er gjort ut fra mitt faglige skjønn. Et visst kritisk blikk knytter seg derfor til min analyse av den didaktiske litteraturen. Gjennomgangen er derfor ikke strengt refererende, men også til en viss grad vurderende. Det samme analyserende grep anvender jeg under gjennomgangen av det politiske stoffet.

I den empiriske delen arbeider vi i hovedsak etter to linjer: 1: Tolkning av skriftlig materiale fra skoleeier, lokal skoleledelse og lærergruppen. 2: Deretter sikrer vi oss en så god forståelse som mulig av materialet ved dialoger. Vi følger da primært hovedsporet i det som faglig kalles den *kvalitative metode*,¹⁸ dvs. der en søker forståelse i dybden, men også i bredde (tilstøtende problemområder). Både skoleledelse (rektor og eventuelt inspektør) og gruppen (eller: representanter for) RLE-lærere blir kontaktet. Fokus legges på å forstå skolens lokale RLE-planer, få klarhet i tankegang rundt skolens valgte spor i planarbeidet i forhold til sentrale læreplaner, og mer spisset: hvordan ansatte tenker om forholdet mellom lokale forhold og en RLE-plan. I den sammenheng noterer vi oss Pål Repstads refleksjoner om en mulig slagside ved kvalitativ intervju metode, nemlig at en for mye fokuserer på enkeltindividers oppfatninger uten å ta hensyn til for eksempel politiske strukturer og andre rammevilkår.¹⁹

For vår del presiserer vi: Det er nettopp spenningen mellom enkeltindividers meninger om lokale RLE-læreplaner og myndighetenes signaler vi ønsker å spore opp. Kan eventuelle mangler ved lokale læreplaner i RLE-faget skyldes en skoleledelses særegne meninger om hvordan fagplaner skal være? Eller er styrende lærere av bestemte (faglige eller andre) oppfatninger, som leder læreplanarbeidet i en bestemt retning – for eksempel slik at skolen ikke setter i gang lokale drøftinger i forhold til nasjonal læreplan? I den sammenheng er Pål Repstads kommentarer til gruppeintervjuer viktig, dvs. individers mulighet til å utfylle eller korrigere oppfatninger som ellers dominerer i en gruppe.²⁰

Vår oppfatning av *hovedspor i metoden kvalitative intervjuer* vil altså brukes til å avdekke synspunkter og tolkningsforståelse hos ledelse og lærere i forhold til hvordan en faktisk tenker og handler ved en skole. Vår *tolkningsramme* i forhold til resultatet av de kvalitative samtalene vil imidlertid sette det hele i et videre politisk og fag-pedagogisk perspektiv, slik at skolens tolkninger settes i relieff: Er en på linje med styrende politiske og fag-pedagogiske

¹⁸ Jfr. Repstad 2007, 76ff

¹⁹ Repstad 2007, 76.

²⁰ Ibid. 98f.

signaler? Under våre intervjuer er vi altså oppmerksom på den subjektive karakter som utsagn og meninger kan ha, både individuelt og mellom personer for eksempel i lærergruppen. Utsagn er personavhengige og kan være uttrykk for personers bakgrunn, livsinnstilling og tolkningspotensiale.²¹ Steinar Kvale drøfter slike forhold ved den kvalitative intervjumetode i fremstillingen *InterViews* fra 1996,²² og Anne Ryen vurderer sider ved Kvaless argumentasjon i 2002.²³ Kvalitative intervjuer drøftes også grundig i David Silvermans fremstilling *Interpreting Qualitative Data* fra 2001.²⁴

Vi skal her ikke forfølge debatten om kvalitative intervjuer, men bare gjøre oppmerksom på at vi tar hensyn til synspunkter av denne type når vi kommuniserer med skoleledelse og lærere. Intervjusituasjonen er komplisert, den gir muligheter for feiltolkninger, men samtaler innenfor god tidsramme kan likevel gi oppklaringer som kan kaste lys over skriftlige læreplandokumenter (nasjonale eller lokale) i RLE-faget.

1.7 En modifisering

Vi hevder at det neppe finnes alternativer til å følge *hovedlinjer* i det kvalitative intervjuet, dvs. med dybdeperspektiv og temafokus, slik vi legger opp vår undersøkelse. De nevnte gruppene er med nødvendighet involverte parter i et arbeid som myndighetene har pålagt dem. Å analysere et lokalt læreplandokument isolert fra et kvalitativt muntlig testarbeid, vil sannsynligvis etterlate ubesvarte spørsmål. Det kan likevel være grunn til å *modifisere* metoden kvalitativt intervju med det Pål Repstad kaller ”samtaler”,²⁵ dvs. mer uformelle samtaler. Samtaler kan ofte være å foretrekke fremfor et ferdigkodet formelt intervju, da en kan spore synspunkter som et formelt intervju ikke fanger opp. Vi er da i nærheten av det Repstad kaller et ”fleksibelt og ledig intervju”, dvs. en godt gjennomtenkt og forberedt samtale der temaer, saker og referanserammer er bestemt på forhånd. Samtalen kan da gis en struktur og et sentreringsspunkt som gjør at en holder seg til saken. Vi vil for egen del også hevde at det kan være glidende overganger mellom metoden kvalitativt intervju og ”samtalen” slik vi her omtaler den, da sjangeren samtale gir mer frihet til å følge spor som ikke er formalisert på skjematisk måte. Vi forbereder altså samtalen med ansatte på den måten at kommunikasjonen blir mest mulig fri i forhold til hovedmålsettingen, nemlig å få kastet lys over læreplanforståelse og lokale læreplaner i RLE-faget. Det betyr også at spørsmålene som

²¹ Jfr. drøftingen hos Ryan 2002, 126ff.

²² Kvale 1996, 284.

²³ Ryen 2002, 131ff.

²⁴ Silverman 2001.

²⁵ Repstad 2007, 76

utformes til de ansatte blir *relativt åpne*, dvs. at spørsmålenes utforming ikke skal lede til bestemte svarløsninger.

Som ledd i den nevnte modifikasjonen betoner vi at vilkårene for en fruktbar samtale med skoleledelse og lærere beror på *villighet og imøtekommenhet* fra skolens ansatte. Vår intensjon er å føre samtaler med rektorer og RLE-lærere ved alle de utvalgte skolene. Forutsetningen er da at aktuelle grupper avsetter tid til samtaler, at en stiller nødvendig læreplanmateriale til disposisjon osv. Jeg nevner dette, siden erfaringene mine med enkelte skoler er variable. Da flere skoler faktisk ikke har prioritert tid til samtale, har min analysedel av det empiriske materiale blitt *metodisk svekket*. Under gjennomgangen av det empiriske materialet nedenfor et det for eksempel tydelig at involverte parter ikke bidrar særlig til refleksjon og utdypning i forhold til lokal læreplanforståelse. En har – etter min tolkning – en læreplanforståelse som ikke gir særlig rom for lokalt potensiale og konkretiseringer i tråd med LK06 og fagpedagogisk læreplanteori.²⁶

Når det skriftlige materialet er samlet og tolket, og når oppfølgende samtaler er ført med aktuelle parter, foretar vi en vurdering av praksis ved den enkelte skole: Følger skolens ansatte forutsetningene i det overordnede politiske materialet, og med hvilken begrunnelse skjer eventuelle avvik? Undersøkelsen vår er da kun relatert til de aktuelle skolene i tre utvalgte kommuner. En kan derfor ikke trekke konsekvenser til andre skoler på nasjonalt plan. Likevel bør undersøkelsen ha verdi: I tre sentrale kommuner tester vi hvordan RLE-planer blir forstått i forhold til sentral-politiske dokumenter og didaktisk litteratur.

1.8 Prioriterte læreplaner: Borgheim - og Teigar ungdomsskoler

Enda et forhold skal kommenteres, nemlig hvordan analysene og analyseresultatene ved de 6 ungdomsskolene blir gjennomført og presentert. Vi velger å gi en forholdsvis grundig analyse av den lokale læreplanen ved to av skolene, nemlig Borgheim og Teigar på Nøtterøy, men vi legger mest vekt på Borgheim-planen. Den planen legger vi til grunn som en mal for andre skoler. Grunnen er at mange trekk går igjen ved skolenes læreplaner, og vi søker derfor heller etter særegenheter i forhold til likheter og forskjeller i plantekstene, tilnærming og oppsett, hvilke lokale konkretiseringer som er markert, hvordan forholdet mellom den sentrale læreplanen LK06 er i forhold til den lokale osv. Deretter søker vi inn til *prinsipper* som de lokale planene er utformet etter. På det grunnlag trekker vi inn de andre skolenes lokale læreplaner og sammenlikner med synspunktene fra Borgheim ungdomsskole – finner vi

²⁶ Jfr. min vurdering nedenfor av utvalgte skolars lokale læreplaner, s. 51-74

samme eller et annet lokalt læreplanmønster enn i Borgheimdokument? Vi presenterer altså ikke samme grundige og plasskrevende læreplananalyse for de andre skolene siden vår tekst da lett blir stereotyp og gjentakende, lite progressiv og utviklende. *Vi søker heller etter de andre plantekstenes store linjer, metodiske grep og prinsipielle innfallsvinkler* – hele tiden i sammenlikning med resultater vi fant i læreplanene til Borgheim. Det er ingen spesielle grunn til at Borgheim ungdomsskole velges ut som mal for de andre skolene. Alle skolene i vår undersøkelse er etter vår vurdering like representative i vårt bynære storområde - kulturelt, demografisk og skolepolitisk sett.

1.9 Materialet

Som nevnt er materialet i min undersøkelse politiske og didaktisk-pedagogiske dokumenter (teoridelen), og deretter lokale læreplaner i RLE-faget og resultater av samtaler lokalt ved utvalgte skoler (empiridelen). Undersøkelsens materiale er altså valgt av meg og samlet fra utvalgte lokale skoler. Ved utvelgelsen har jeg søkt å ta hensyn til materialets *representative karakter*, dvs. at politiske føringsdokumenter skal være sentrale i den skolepolitiske utvikling, og fagpedagogisk materiale skal stå sentralt i pedagogisk debatt om læreplanforståelse. Mine valg av kommuner og skoler, skoleledelse og lærergrupper har samme mål: De skal være representative for den offentlige skole i sine distrikter.

1.9.1 Anonymisering av materialet?

Deler av vårt materiale er koblet til et begrenset antall skoler og personer i Vestfold fylke, og vår oppgave er knyttet til en kritisk drøfting av disse skolers læreplanarbeid. Spørsmålet er da om vi bør nøytralisere deler av materialet ut fra et etisk hensyn? Vi kan ikke her gå dypere inn i problemstillingen, men bare hevde at vår kritiske undersøkelse er knyttet til en offentlig virksomhet som ikke er unndratt offentlighet. For eksempel legges det vekt på samarbeid mellom skolens ansatte og foreldre.²⁷ Dermed blir åpenhet, innsyn og ønske om dialogvirksomhet viktige faktorer mellom skolen, involverte parter og offentligheten. Ut fra slike prinsipper bør ikke anonymisering være nødvendig (jfr. jus og lovverk) eller ønskelig (jfr. etisk vurdering).

1.10 Formalia

Når det gjelder andre metodiske problemstillinger knyttet til forholdet mellom teoridel og empirisk del, så behandles de under overgangen mellom de to hoveddelene – for eksempel

²⁷ Jfr. formålsparagrafen i Opplæringslova.

spørsmål om *valg av tolkningsredskaper* i forhold til det empiriske materialet. Et aktuelt tolkningsredskap kan være den didaktiske relasjonsmodellen eller *modifiseringer* av denne.

Jeg gjør også oppmerksom på at kopier av lokale skolars læreplaner ikke legges ved som vedlegg, da dokumentmassen er stor. Dokumentene er imidlertid offentlig tilgjengelig ved skolene. Mailer, telefonkontakter osv. med instanser som for eksempel skoler og kommuner, føres heller ikke opp med presise datoer i fotnotene, siden antallet henvendelser har vært stort og forhold har vært avklart over tid.

2 Premisser i politiske og pedagogiske dokumenter

2.1 Politiske dokumenter

Da virksomheten i norsk grunnskole er underlagt norsk lov og forskrifter med hjemmel i lov, ser vi først på tankegangen i politiske dokumenter om temaet lokalt læreplanarbeid. Deretter trekker vi inn pedagogisk teoristoff for å sette politiske dokumenter i relieff, og for å se etter et mulig samsvar mellom hovedfeltene politikk og pedagogikk. Vår teori er at en grunnleggende didaktisk tankegang om lokale læreplaner i det politiske materialet ikke bare gjenfinnes i didaktisk faglitteratur, men at det også underbygges og utdypes der. Ved gjennomgangen av den didaktiske litteraturen drøfter vi også en didaktisk *rammebetingelse* – nemlig *tid*. Tidsbegrepet er kommentert både i pedagogiske og politiske dokumenter. Det blir derfor nødvendig å trekke fram et par politiske dokumenter nok en gang – da knyttet til debatten om lokalt læreplanarbeid og tidsfaktoren.

I forhold til politiske dokumenter må en nyansere mellom dokumenter med status som lov eller forskrifter (for eksempel LK06), og dokumenter med lavere status som for eksempel stortingsmeldinger. Vi starter derfor gjennomgangen av politiske dokumenter med LK06. Vi har sett at LK06 er en forskrift med ”hjemmel” i lov, dvs. opplæringsloven, men det overordnede juridisk bindende dokumentet er da selve lovteksten. Men siden LK06-dokumentet utdyper²⁸ opplæringslovens tekst, vil vi likevel starte gjennomgangen med LK06. Stortingsmeldingene kaster imidlertid lys over hensikt, mening og innhold i LK06, og vi kommer derfor til å trekke inn stortingsmeldingene som premissmateriale *før* LK06 ble vedtatt og som utdypende stoff *etter* innføringen av LK06 høsten 2006 og fram til 2010 (jfr. dokumentet *Tid til læring* nedenfor). Intensjoner i forskriften LK06 finner en altså i det materialet. Mellom teksttypene er det en gjensidig dynamikk i forhold til tolkning og forståelse, og begge hovedtyper dokumenter (lov/forskrifter og forarbeider) gir på *hver sin måte* signaler for skole og samfunn. Som juridisk fundament under det hele ligger skolelovens formålsparagraf i Opplæringslova. Et *uttrykk* for den helheten er en formulering i Prinsipper for opplæringen i generell del av LK06, der samarbeidet mellom skole og foreldre beskrives: ”Opplæringsloven, forskrift til loven og Læreplanverket danner grunnlag for samarbeidet...”.²⁹

²⁸ Jfr. LK06, der det presiseres at Prinsipper for opplæringen ”utdyper” lovteksten (egen paginering s. 1. Jfr. også innledningen til LK06, der det hevdes at den generelle delen av læreplanen ”utdyper” verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver i skolen (s. 2).

²⁹ LK06, Prinsipper for opplæringen, 6.

2.2 LK06

I denne sammenheng behandler vi LK06³⁰ som et politisk dokument, selv om det juridisk sett er en forskrift og innholdet som nevnt er klart relatert til et didaktisk stoffområde.

2.2.1 Det nasjonale og lokale

Et hovedprinsipp i LK06 (under overskriften Det meningssøkende menneske) er et tett samspill mellom fostringen i hjemmet, skolens opplæring og samfunnet som omgir elevene.³¹ Begrepene 'fostring' og 'opplæring' settes i forbindelse med hverandre. Begrepene er i konteksten plassert under overskriften "Kristne og humanistiske verdier", og i avsnittet brukes begrepene om hverandre når det gjelder oppgaver i hjem og skole: Også skolen driver oppfostring i sin utdanning.³² Skolens oppfostring skal bl.a. motvirke fordommer og diskriminering, fremme respekt og solidaritet. Begrepet oppfostring er dermed ikke bare hjemmets oppgave, og det er tydelig at LK06 knytter begrepet fostring til verdier. Dermed blir hjemmets og skolens virksomhet knyttet sammen – i et "tett samspill": Hjem, skole og samfunn utgjør en enhet på en verdimesig basis.

I den saksorienterte kontekst bringes begrepene 'nasjonal' og 'lokal' inn i LK06. I skolens opplæring og fostring skal elevene - bl.a. i forhold til identitetsutvikling – bli fortrolig med nasjonale og lokale tradisjoner, væremåter og normer, slik at elevene får "kjennskap" til disse. I den sammenheng er det neppe snakk om diktat i forhold til livssynsmessige valg, men heller *kjennskap til nærmere overveielse eller personlig refleksjon*. Den tolkningen passer etter vår oppfatning best til den romslighet som skolen skal ha til den type spørsmål: Elevene skal ha åndsfrihet, romslighet for andres syn, og de skal utvikle karakterstyrke til å handle etter egen overbevisning.³³ Å "prøve holdbarhet" gjelder i den sammenheng.³⁴ Det som nasjonale og lokale perspektiver bringer på bane, skal de unge kritisk etterprøve og deretter ta stilling til. Poenget i vår sammenheng er imidlertid at skolens undervisning ikke bare relateres til det nasjonale perspektiv, men også til det lokale. De to dimensjoner holdes sammen i en dobbeltsidig "arv", slik at det ene ikke utelukker det andre.

³⁰ Jfr. note 2 ovenfor, s. 2.

³¹ LK06, 4.

³² Ibid.

³³ Ibid.

³⁴ Ibid. 8

2.2.2 Yrkesliv, kulturliv og politikk

Når LK06 omtaler nasjonale og lokale perspektiver, så knytter en til ”yrkesliv, kulturliv og politikk” som sentrale uttrykk.³⁵ Undervisningen i skolen settes i relasjon til kulturer og tradisjoner, institusjoner og personer utenfor det tradisjonelle klasserommet.³⁶ LK06-teksten tegner derfor et bilde av et vekselvirkende forhold mellom tradisjonell undervisning og et videre læringsrom. I den sammenheng anvendes begrepet mening, dvs. en skal gi opplæring som de unge forbinder ”mening” med.³⁷ Det didaktiske grepet er derfor anvendelse av noe kjent, slik at det nye settes i forhold til det nære og lokale. Lærer elevene slik, så kan det gi grobunn for kommunikasjon, samtale og læring. Og det elevene tar med seg fra sitt hjemmemiljø – deres erfaringsverden - kan utnyttes av skolen som meningsfylt for elevene. Da kan skolens kunnskapsstoff tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og bakgrunn, og den enkelte elevs lærelyst kan bli stimulert.

2.2.3 Skolekultur og motkultur

LK06 tenker seg at enkelte skolekulturer utvikler ”innadvendte og selvbeskuende” kulturer, dvs. kulturer som er lukket, og som derfor reduserer kontakten med miljøer utenfor.³⁸ Det kan *forsterkes* ved en opplæring som ikke gir plass for perspektivene ovenfor. Er ikke skolens opplæring åpen mot lokalsamfunnet, så kan skolekulturen utvikle seg annerledes enn samfunnet utenfor. For å møte den isolasjonstendensen med en motkultur (vårt uttrykk), så gjelder det å se lokalsamfunnet som et opplæringsmessig potensiale, som en ”vital del av skolens læringsmiljø”.³⁹ Skolen bør derfor ta ansvar og initiere kontakt med skolens nabolag, med ressursmiljøer og ressurspersoner utenfor skolens bygninger. Ved det kan skolen bli et kraftsenter i lokalsamfunnet.

2.2.4 Prinsipper for opplæringen LK06

I generell del av LK06 finner vi *Prinsipper for opplæringen*, og her er et eget avsnitt om skolens samarbeid med lokalsamfunnet.⁴⁰ Prinsippene sammenfatter synspunktene i opplæringsloven og forskriftene til loven, samtidig som prinsippene gir et samlet uttrykk for regelverket rundt Kunnskapsløftet. Skoleeier har ansvar for at opplæringen skjer i samsvar med lov og forskrift, den skal være i tråd med menneskerettighetene, og undervisningen skal

³⁵ Ibid. 10

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid. 11.

³⁸ Ibid. 17.

³⁹ Ibid. 19.

⁴⁰ LK06, Prinsipper for opplæringen, 1ff.

være ”tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov”.⁴¹ Tilpasset opplæring forstås altså ikke bare som personlig tilpasning, men også ut fra skolens geografiske plassering. Dette punktet – sammen med andre punktbetoninger – ses sammen med den ”kvaliteten” som skolen bør stå for, bl.a. ved at ”mangfoldet” i elevenes bakgrunn komme fram i undervisningen. *Opplæringens kvalitet blir altså målt på graden av lokalitet som trekkes i inn opplæringen.* Av den grunn gis også Læringsplakaten en ingress som uttrykker et påbud – et ”skal”: ”Skolen og lærebedriften skal...”.⁴² De følgende strekpunktene markerer så fortløpende et faglig-metodisk innhold for opplæringen, bl.a. at skolen skal ”legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte”.⁴³ I avsnittet *Samarbeid med lokalsamfunnet* fokuseres det på læringsarenaer som lokale lag, foreninger, kunst- og kulturliv.⁴⁴ Hvert av punktene i Læringsplakaten får så en utdypende forklaring, der også *endringer* i samfunnet nevnes, dvs. at skolen didaktisk skal ta hensyn til endringer i lokalmiljøet.⁴⁵ Lokalsamfunnet oppfattes med andre ord ikke som statisk, men som dynamisk. Det nyskapende skal skolen ta inn over seg, utnytte didaktisk-analyserende og kunne se didaktiske muligheter i.

Vår tolkning av dette er: Å velge bort denne type perspektiver vil være et avvik fra en grunnleggende pedagogisk og didaktisk side ved LK06 og dermed et brudd med en grunnleggende intensjon i forskriften LK06. Det innebærer at en lokal læreplan i RLE-faget ikke kan skrives en gang for alle, men at den i prinsippet må være under stadig revisjon for å fange opp lokale endringer. Det bør, etter vår oppfatning, også bety at læreplantekstens formuleringer bør leses i lys av åpenhet og mulighet for nye problemstillinger, nye (men ofte tilstøtende) saksområder for eksempel i forhold til en læreplantolkning som curriculum hidden/literacy/potential hos forskere som Miriam Ben-Peretz, Britt Ulstrup Engelsen, Halvor Bjørnsrud m.fl.⁴⁶

Ser vi synspunktene fra LK06 som er gjengitt ovenfor i tidsperspektiv, så samsvarer de med betoninger i L97 og i KRL-boka fra 2005. L97 betoner at skolen skal ”dra nytte av nærmiljøet og lokalsamfunnet for å eksemplifisere, konkretisere og utfylle lærerplanene for faga...”.⁴⁷ Læreplanteksten skal utfylles ut fra lokale forhold, og det forutsettes et videregående lokalt arbeid. En tenker seg at skolen skal ”hente lærestoff” fra lokalsamfunnet, og at elevene kan

⁴¹ Ibid. 1.

⁴² Ibid. 2.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Ibid 6.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Jfr. noe utdypende nedenfor.

⁴⁷ Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996, 61 (L97).

vise ”deltaking, aktivitet og ansvar”.⁴⁸ Lærestoff er altså i L97 ikke bare knyttet til en sentral læreplan, men lærestoff hentes også ut fra elevenes lokale miljø. Også KRL-boka fra 2005 betoner det samme. Det skal gis rom for ”lokal og individuell tilpasning”, og lærestoff i den sentrale læreplanen skal gjøres ”konkret, livsnært og levende for elevene” ut fra lokale forhold, for eksempel gudstjenestelige steder.⁴⁹

2.3 Andre politiske dokumenter

LK06 er det viktigste politiske dokumentet i vår sammenheng, men også andre dokumenter kaster lys over vår problemstilling, nemlig hvordan politiske myndigheter har tenkt både i forhold til premisser for LK06-tekster, og senere i forhold til utdypende kommentarer om arbeidsmåter og tankegang i grunnskolen. Vi trekker fram følgende dokumenter

2.3.1 Opplæringsloven 2008

Først peker vi på at begreper som lokalmiljø eller lokalsamfunn ikke anvendes i den grunnleggende formålsparagrafen i Opplæringsloven fra 2008, men lovens tekst inneholder likevel formuleringer med relevans for vår problemstilling. For eksempel hevdes det at opplæringen i skolen skal ”opne dører mot verda”, men samtidig gi elevene ”historisk innsikt og forankring”.⁵⁰ Perspektivet ”kristen og humanistisk arv og tradisjon” føres også inn, og dermed blir opplæringen plassert i en vid kulturell og historisk ramme som nødvendiggjør blikk og aktivitet utover det snevre skole- og klasseromsperspektivet som etter min erfaring ofte preger norsk skolehverdag.

2.3.2 Noen stortingsmeldinger (forarbeider og premisser)

En rekke stortingsmeldinger før og etter innføringen av LK06 betoner grunnskolenes og opplæringsansvar for å arbeide med nasjonale og sentrale læreplaner på denne måten.

- *St. meld. nr. 30 (2003-2004)* betoner at staten må tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges lokalt, slik at disse er tilpasset ”situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole”. Staten setter mål for opplæringen, men har tillit til at skolen og lærerne finner de beste lokale løsninger som profesjonelle yrkesutøvere. Prinsippet er derfor at skolene finner ut ”hvordan” nasjonale kompetansemål nås.⁵¹ En søker å ”øke muligheten til lokal og individuell tilpassing”, for eksempel på ungdomstrinnet der

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid. 94.

⁵⁰ Opplæringsloven 2008, § 1-1

⁵¹ St.meld. nr. 30 (2003-2004) – Kultur for læring, 25, 35f.

skoleeier kan disponere inntil 25% av timetallet til lokal tilrettelegging.⁵² Da kan det gis bedre faglig praktisk tilnærming og fordypning for elever som trenger det. Det legges altså opp til en type undervisning og planlegging som knytter til lokale forhold i tillegg til nasjonale perspektiver. Det er nok grunnen til at for eksempel Britt Ulstrup Engelsen i denne stortingsmeldingen finner politisk ”premissmateriale” for hvordan et lokalt læreplanarbeid skal finne sted.⁵³ Hun tolker stortingsmeldingens slik at lokalt læreplanarbeid er ”nødvendig” for den enkelte skole, og at den enkelte skole gis ”økt lokal handlefrihet” i forhold til å utforme lokale læreplaner. Den enkelte skole gis frihet til å anvende ”metoder og virkemidler” som gjør det mulig å nå forpliktende kompetansemål i sentrale lærerplaner. Slik ser vi at Britt Ulstrup Engelsen trekker tråder fra signaler i meldingen fra 2003/2004 til læreplantenkningen i LK06. Og vi merker oss at Ulstrup Engelsen benytter det sterke uttrykket ”nødvendig” i den sammenheng: Intensjonen i sentrale læreplaner blir ikke oppfylt om skolene ikke følger opp med nødvendig lokal læreplanutvikling.

- Etter stortingsmeldingen i 2003/2004 utgir Utdannings- og forskningsdepartementet et strategidokument for grunnopplæringen i perioden 2005-2008, ”*Kompetanse for utvikling*”. Dokumentet er basert på samme prinsipper som i stortingsmeldingen 2003/2004, nemlig at opplæringen ved skolene skal tilpasses ”lokale forutsetninger og behov”.⁵⁴ Skolene har ”lokal frihet” til å velge ”hvilket innhold og hvilke arbeidsmåter” som bør tas i bruk for å nå kompetansemålene i den sentrale læreplanen. I den sammenheng merker vi oss formuleringen ”hvilket innhold”, dvs. hva den lokale skole velger ut og som er tilpasset det sentralt forpliktende. Departementet har dermed sagt at skolene må bruke *faglig skjønn* og *innsikt* for å tilpasse det lokale til det sentrale. Det er sannsynligvis grunnen til at departementet også i dokumentet forventer en styrking av skolens faglige og pedagogiske kompetanse. Med andre ord: Skal skolen make en lokal tilpasning av sentralt gitte kompetansemål, må skolen holde en høy faglig standard. Skolens faglige standard bør derfor styrkes, og det faglige nivået ved skolene må utvikles. Det kreves for at en rett læreplantolkning skal finne sted. Igjen ser vi hvordan dokumentets krav om økt faglig kompetanse samsvarer med Ulstrup Engelsens anvendelse av begrepet nødvendighet i 2009.

⁵² Ibid. 35, 61.

⁵³ Jfr. Ulstrup Engelsen 2008 (www.udir.no/upload/Rapporter/EvaKL/Del)

⁵⁴ Kompetanse for utvikling, 2005-2008.

- *St.meld. nr. 16 (2006-2007)* betoner at kommunene, dvs. skoleeierne, har fått større handlingsrom til å organisere skolesektoren. Skolene har dermed fått større muligheter og ansvar for å gi elevene en best mulig undervisning, bl.a. ved ”prioritering av fagområder”.⁵⁵ Skolen gis et stort faglig handlingsrom basert på tillit til lærernes ”faglighet”, dvs. evnen til å vurdere sentrale kompetansemål i forhold til lokale muligheter. Læringsmålene i den sentrale fagplanen skal derfor utformes som ”tilpassede læringsmål”, slik at opplæringen gir de ønskede resultater.⁵⁶ Vi merker oss at stortingsmeldingen i tid faller sammen med innføringen av LK06, og at stortingsmeldingen (som en forskrift) av den grunn selvsagt må tillegges betydelig vekt. Ulstrup Engelsens sterke uttrykk om ”nødvendighet”⁵⁷ er dermed berettiget.
- *St.meld. nr. 31 (2007-2008)* angir en språklig distinksjon som berører vår problemstilling, nemlig i hvilken grad den enkelte skole skal oppfatte politiske styringssignaler som krav eller nødvendighet.⁵⁸ Det er ikke et ”krav” om å utarbeide lokale læreplaner ved skolene i enkelte fag, men det er likevel ”nødvendig” å lage en eller annen form for lokale læreplaner som angir progresjon, innhold og aktiviteter. I den sammenhengen må den enkelte skole tenke gjennom hvordan måloppnåelse finner sted. Vi ser altså i stortingsmeldingens tekst at ordet krav ikke anvendes i forhold til *forventningen* om å utarbeide lokale læreplaner. Forventningen - eller: ”Intensjonene i Kunnskapsløftet”⁵⁹ – er nemlig klart uttrykt i meldingen: Det bør skje en ”dekomponering” av målene i den nasjonale læreplanen i ”tråd med lokale forhold og prioriteringer”.⁶⁰ Meldingens bruk av uttrykket dekomponering er talende, og tankegangen (intensjonen) er altså at den nasjonale planteksten ikke bør bli stående, men nyformuleres og tilpasses det enkelte skolemiljø. Med eksplisitt referanse til St.meld.nr. 31 (2007-2008, særlig kp. 4.3.1) merker vi oss at Utdanningsdirektoratet høsten 2008 publiserte et skriv om lokale læreplaner, hva det lovmessige grunnlaget for lokalt læreplanarbeid er (dvs. LK06), hvordan en kan tenke seg en ”prosess” for arbeidet med lokale læreplaner, hva skolene skal ta hensyn til i den sammenhengen, at

⁵⁵ St.meld. nr. 16 (2006-2007), 72.

⁵⁶ Ibid. 76.

⁵⁷ Jfr. nedenfor, s. 26

⁵⁸ St.meld.nr. 31 (2007-2008), 71.

⁵⁹ Ibid. – under avsnittet ”Utvikling av veiledende læreplaner”.

⁶⁰ Ibid.

skolene skal fordele faglig innhold på årstrinn osv.⁶¹ Vår teori er at mange skoler kan ha blitt styrt av den prosess-listen som Utdanningsdirektoratet publiserte den gangen, ikke minst strekpunktet om at skolene skal fordele faglig innhold på årstrinn (jfr. vår empiriske analyse nedenfor, der det punktet tydelig er prioritert ved skolene). Det er altså tydelig at politiske myndigheter forutsetter et lokalt arbeid med læreplaner i skolefagene. En kan da stille spørsmål om hvorfor politiske myndigheter spiller de to språklige uttrykkene ut mot hverandre: På den ene side opererer en ikke med et ”krav”, mens en på den andre side likevel signaliserer en eller annen form for ”nødvendighet”. De to uttrykkene utelukker hverandre språklig og logisk, men forklaringen kan muligens være at begrepet krav kan relateres til det *juridiske* på en måte som vil sette skolene i en vanskelig situasjon. Betoningen av det nødvendige kan da forklares ut fra det som *pedagogisk* er det ønskelige. Slik kan det balanseres mellom formuleringene i stortingsmeldingen, formuleringer som ellers kan svekke det ellers klare politiske ønske om hvordan sentrale og lokale læreplaner skal oppfattes. Etter vår oppfatning bør teksten i stortingsmeldingen neppe tolkes i retning av en slik svekkelse, og vi tolker heller ikke teksten som uttrykk for ulike politiske signaler om selve saken. Det juridiske aspektet er selvsagt i det lys likevel inne i forbindelse med den sentrale læreplanen som en forskrift, dvs. som en juridisk bindende forpliktelse.

- *St.meld. nr. 11 (2008-2009)* legger vekt på at skolens lærere skal utøve sin rolle i tråd med skolens styringsdokumenter.⁶² Det innebærer at læreren i sitt faglige arbeid skal analysere, konkretisere og operasjonalisere læreplanverket i forhold til lokale forhold. Læreren bør altså tilpasse seg en arbeidsmåte i samsvar med prinsippene i styringsdokumentene: En skal bearbeide den sentrale læreplan, tilpasse den lokalt, nytte det ”handlingsrom” og ”potensiale” som er gitt skolen,⁶³ en skal samhandle med kolleger, og en skal fungere som en lærende skole i stadig faglig utvikling. Læreren skal være en aktiv bidragsyter i forhold til en lokal tilpasset læreplan, der innhold

⁶¹ Om lokalt arbeid med læreplaner, publisert 17/8 2008 (www.udir.no/Artikler/Lareplaner/Veildning). Denne tidligere artikkelen på hjemmesiden til Utdanningsdirektoratet er nå fjernet fra nettet (jfr. derfor vedlegg til denne avhandlingen), men artikkelen inneholdt en detaljert liste over relevante punkter for lokalt læreplanarbeid – bl.a. å tolke/konkretisere kompetansemålene i den nasjonale læreplanen, definere hvilket innhold som skal knyttes til kompetansemålene, fordele innhold på årstrinn, gjøre progresjon og sammenheng tydelig, etc. I forlengelse av St.meld. nr. 31 (2007-2008), jfr. s. 71 – og i saklig overensstemmelse med skrevet publisert 17/8 2008, bl.a. knyttet til stikkord som valg og prioriteringer – publiserte Utdanningsdirektoratet Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner (www.skolenettet.no/Web/Veiledninger).

⁶² St. meld. nr. 11 (2008-2009), 12.

⁶³ Ibid. 14.

velges og faginnhold fordeles på årstrinn. Hele tiden skal lærerne kommunisere med representanter for nærmiljøet, slik at resultatet (dvs. den lokale læreplanen) blir mest mulig praksisrelatert og virkelighetsnært.⁶⁴ Vi merker oss her stortingsmeldingens forventninger til læreren: Det skal finnes sted et ”samspill” eller ”samarbeid” både i lærergruppen og mellom lærergruppen og representanter for lokalsamfunnet. *Å sette av tid til dette samspillet er derfor en forutsetning fra politisk myndighet.* Stortingsmeldingen drøfter ikke om denne type arbeid tidsmessig er praktisk mulig, men meldingen legger premisset rett og slett som et vilkår. Skal læreplanarbeid finne sted etter retningslinjene, må skoleeier og skoleledelse organisere tilstrekkelig tid. Og samtidig: Skoleleder må påse at arbeidsmåtene i skolefagene er organisert etter denne type styringssignaler. Stortingsmeldingen angir dermed et grunnleggende vilkår for hvordan skolearbeid bør skje, nemlig i et *utviklende perspektiv i lys av sentrale styringssignaler og lokale behov.* Refleksjon i læreplanarbeid knyttes altså ikke bare til tradisjonelt faglig og akademisk arbeid, men til en type tilpasning som krever en annen kompetanse – nemlig kombinasjonen faglig dyktighet og kunnskap om skolemiljøets egenart.

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) er interessant, særlig i forhold til det nye RLE-faget. Som vist ovenfor⁶⁵ ble det gjort endringer i Opplæringslova og nye bestemmelser ble publisert fra Kunnskapsdepartementet om det nye RLE-faget. Som Peder Gravem har gjort oppmerksom på i en kronikk høsten 2010, er visse bestemmelser fra KRL-fagets tid tatt bort,⁶⁶ og Gravems bekymring er at endringene kan bidra til at faget blir ”mer teoretisk og distansert fra elevenes verden”. Formuleringer om elevens bakgrunn er nemlig ikke videreført fra KRL-fagets tid. I den sammenheng kan det være grunn til å minne om innholdet i Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009), men også om Utdanningsdirektoratets orientering ”Om lokalt arbeid med læreplaner” fra høsten 2008.⁶⁷ I ingressen til skrevet fra direktoratet heter det at læreplaner i skolefagene, dvs. nasjonale læreplaner, forutsetter at det ”konkrete innholdet” i fagene skal bestemmes lokalt. I samme skriv understrekes det at slikt arbeid i skolen skal styrkes.⁶⁸ En rekke politiske dokumenter knytter altså opp

⁶⁴ Ibid. 15.

⁶⁵ Jfr. note 2, side 2.

⁶⁶ Gravem 2010.

⁶⁷ Om lokalt arbeid med læreplaner, Undervisningsdirektoratet 17/8 2008.

⁶⁸ Ibid, jfr. henvisningen i skrevet til St.meld. nr. 31 Kvalitet i skolen (2007-2008), der departementet forslår en rekke tiltak for å styrke dette arbeidet i grunnskolen. Det vises også til generell del, prinsipper for opplæringen

til en grunnleggende tanke over tid, nemlig at lokalt læreplanarbeid er viktig – på den måten at faglig innhold skal relateres til elevenes oppvekstmiljø. Så kan en selvfølgelig dele Gravems frykt for at det ikke skjer på grunn av manglende understrekning i Opplæringslova, men *vår tolkning er at det politiske premissmaterialet over tid løfter fram betydningen av lokalt læreplanarbeid og hva det innebærer – også for RLE-faget som ordinært skolefag.*

2.4 Oppsummering – politiske dokumenter

Vi tenker oss som tidligere nevnt to statusnivåer i de politiske dokumentene som er behandlet ovenfor: På den ene side *lov og forskrift*, på den andre side *forarbeider*. Forpliktelsen til skoler og lærere bør derfor være sterkest i forhold til opplæringsloven og forskriften LK06 (juridisk forpliktende tekst med hjemmel i lov), mens stortingsmeldingene mer fungerer som tolkningsmessig premissmateriale for LK06. Oppsummerende kan vi da si at følgende er relevant for lokalt læreplanarbeid i politiske dokumenter:

- LK06 betoner det pedagogiske prinsipp at undervisning om nytt stoff bør forklares ut fra nærhet, og en skolens lokalsamfunn bør være en vital del av skolens læringsmiljø. Skolen skal knytte an til lokalsamfunnet, initiere og utnytte lokale ressursmiljøer. Disse skal involveres i undervisningen, for eksempel lokale lag og foreninger. Det betones også at skolen må ta hensyn til endringer i (lokal)samfunnet.

I stortingsmeldingene gis følgende premisser og utdypende kommentarer:

- I undervisningen skal skolen velge lokale løsninger, lokal tilpasning ut fra behov, og finne ut hvordan nasjonale læringsmål skal nås (St.meld.nr. 30/2003-2004). Den enkelte skole er gitt lokal frihet til å velge innhold og arbeidsmåter, og lærerne skal i den sammenheng utnytte sitt faglige skjønn (Kompetanse for utvikling 2005-2008). Stort faglig handlingsrom er gitt skolen til å prioritere fagområder, for å organisere undervisningen. (St.meld.nr. 16/2006-2008). Skolens lærere skal analysere, konkretisere, bearbeide og operasjonalisere nasjonale læreplaner i forhold til nærmiljøet, nytte det handlingsrom og potensiale som er gitt. Om det skal lærerne samhandle, men de skal også samarbeide med representanter for skolens nærmiljø (St.meld.nr. 11/2008-2009).

og de enkelte fags læreplaner om lokalt læreplanarbeid. Lokalt læreplanarbeid skal foregå ”innenfor rammene av kompetansemålene i fag”, *dvs. at de nasjonale kompetansemålene selv ikke skal være identiske med lokale målformuleringer, men basis for disse.*

2.5 Premisser i pedagogiske dokumenter

2.5.1 Hvorfor en gjennomgang av pedagogiske tekster?

I dette avsnittet løfter vi fram synspunkter fra fagpedagogisk teori. Grunnen er at de kan sette LK06-teksten i relieff: Hvordan er LK06-teksten i forhold til rådende fagpedagogiske teorier, og hvilke fagpedagogiske synspunkter kan eventuelt ha betydning for arbeidet med lokale læreplaner? *Vår teori er at det finnes en saklig overenstemmelse mellom læreplanteoretiske synspunkter i politiske dokumenter og relevant fagpedagogisk læreplanlitteratur omkring innføringen av LK06 – dermed blir en analyse av fagpedagogisk litteratur nyttig.* Det vi forfølger hos fagpedagogiske forfattere er dermed deres didaktiske forståelse av temaet lokale læreplaner, Vi mener at fagpedagogisk litteratur kan gi utdypende faglige perspektiver på hva som kan legges i didaktiske begreper i politiske dokumenter (lov og forskrift), også *utover* det premissmaterialet vi finner i stortingsmeldinger. Pedagogisk faglitteratur blir da materiale som kan belyse, utdype og kommentere det øvrige stoffet, samtidig som det gir hjelp til analysearbeid – ikke bare i forhold til det nevnte politiske materialet, men også til lokalt læreplanarbeid som utføres ved skolene og som vi skal drøfte nedenfor i den empiriske delen.

Ved gjennomgangen av fagpedagogisk materiale nedenfor, vil linken til politiske dokumenter ellers norsk skole ikke alltid være eksplisitt, selv om den eksplisitte forbindelsen i flere sammenhenger likevel er tydelig. Refleksjoner rundt pedagogisk læreplanteori kan likevel være nyttig, siden den type faglitteratur kan (og bør) relateres til skolens didaktiske virksomhet – også i RLE-faget. Læreplaner, både sentrale og lokale, bør altså ses i forhold til rådende læreplanteori. Læreplantekster avspeiler nemlig på en eller annen måte avhengighet av læreplanteorier. Alt vi trekker fram nedenfor, er derfor sett i forhold til didaktisk virksomhet knyttet til RLE-faget i norsk grunnskole. Når det empiriske materialet gjennomgås nedenfor, vil lokale læreplaner først og fremst leses i forhold til det forpliktende politiske styringsmaterialet (lov og forskrift), men også i forhold til det utdypende premissmaterialet i stortingsmeldinger og fagpedagogisk litteratur. *Vi hevder altså at helheten lov, forskrifter, premisser og fagpedagogisk litteratur ikke kan eller bør brytes. Pedagogisk læreplanteori og politisk premissmateriale danner sammen med lovteksten grunnlaget for vår vurdering av skolenes lokale læreplane i RLE-faget.* For å tydeliggjøre det samlede materialets relevans for den påfølgende empirisk analyse, oppsummerer vi i noen sentrale tolkningsnivåer som en spiss inn mot empirisk del. Disse tolkningsnivåene har da, etter vår tolkning, røtter i relevant politisk materiale (lov, forskrift, stortingsmeldinger), men også i det

som utdypes og tydeliggjøres ut fra relevant pedagogisk læreplanteori. Hva relevant pedagogisk læreplanteori kan være (i forhold til LK06), fremgår av gjennomgangen nedenfor, bl.a. bør pedagogisk læreplanteori alltid korrespondere (på en eller annen måte) med tekst og intensjoner i LK06.

2.5.2 Synspunkter hos Geir Afdal

Vi løfter først fram Geir Afdals *Tolerance and Curriculum* fra 2006, der Afdal – i forhold til John I. Goodlads læreplanforskning – refererer til situasjonen i norsk grunnskole før og etter Stortingets vedtak om en formell læreplan (formal curriculum) i 1997.⁶⁹ Afdal refererer til Goodlads begrep ‘formal curriculum’, den er ikke “the educational reality, but an idealized and politicized image of what the school should be like”. Den er en læreplan “of intentions”, og det er stor avstand mellom læreplanens forfattere (decision-makers) og undervisningen i klasserommet. Hva denne avstanden betyr, og hvordan en læreplan i den sammenheng bør være, er så gjenstand for debatt – både hos Goodlad og andre læreplanteoretikere.⁷⁰ Afdal viser hvordan en i forhold til tidligere læreplaner i norsk grunnskole, for eksempel i 1974 og 1987, kunne oppfatte ”formal curricula” som en ”frame curricula”, dvs. læreplaner som skolens ansatte fylte med konkret lokalt innhold (“re-contextualized to a local setting”). Det lokale ble altså lest inn i (vårt uttrykk) den formelle og nasjonale læreplanen. I den nye læreplanen fra 1997 var derimot rommet for “local curricular decision and development [is] limited”.⁷¹ Afdals tolkning er likevel slik: ”Still local schools are supposed to make local curricula”.⁷²

Vi merker oss Afdals bruk av verbet suppose knyttet til L97. I ettertid, og særlig i politisk materiale før og etter 2006, blir et slikt uttrykk (suppose, dvs. anta) sannsynligvis for svakt når det gjelder lokale konkretiseringer. Både før og etter 2006 trekker politiske signaler i retning av en forventning om lokale læreplaner i alle fag. Afdals henvisning til L97er imidlertid vesentlig når det gjelder begrensninger i forhold til muligheten for å lage lokale læreplaner, simpelthen fordi L97 var innholdsmessig detaljert og overlesset. I LK06 er den nasjonale læreplanen i RLE-faget annerledes bygget opp: Den forutsetter tolkning, konkretiseringer og utfylling av stoff. LK06-planen erda i enda sterkere grad en *frame curriculum* som må kontekstualiseres lokalt, altså mer etter Afdals beskrivelse av læreplanene fra 1974 og 1987.

⁶⁹ Afdal 2006, 60f.

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ibid. 61.

⁷² Ibid.

2.5.3 Synspunkter hos Britt Ulstrup Engelsen

Det er særlig to dokumenter fra Britt Ulstrup Engelsen vi løfter fram, nemlig publikasjonen *Kan læring planlegges?* fra 2006 og rapporten Kunnskapsløftet fra 2008. Stikkord for skriftene er læreplanteori, og hvordan læreplanteori kan utnyttes i arbeid med lokale læreplaner.

2.5.3.1 Britt Ulstrup Engelsen 2006

I boken *Kan læring planlegges?* (2006) legger Ulstrup Engelsen vekt på at nasjonale læreplaner i LK06 angir ”retningslinjer” for valg av faglig innhold i lokale læreplaner.⁷³ I lokalt planarbeid skal en utlede og fortolke sentrale læreplaner. Læreren og den lokale skoleledelse må altså fortolke overordnede mål og legge til rette for opplæring der sentrale formuleringer er *fortolket og lokalt konkretisert*. Sentrale læreplaner er ikke ferdig fortolket, men kun retningslinjer. Og fortolkningen bør pågå jevnlig på grunn av utviklingen i det lokale samfunnsliv.

Ulstrup Engelsen peker i boken fra 2006 på nødvendigheten av en faglig *læreplananalyse* i skolefagene. Slik vi tolker Ulstrup Engelsen, betyr det en faglig analyse av selve læreplanens tekst, dvs. hva forfatterne av læreplanteksten har ment. Det er i seg selv en utfordrende oppgave. I RLE-faget finner vi for eksempel nokså vide og åpne kompetansemål innenfor relativt store fagområder, for eksempel: At elevene skal kunne ”gjøre rede for viktige hendelser i kristendommens historie fra reformasjonstiden til vår tid i Norge”, at de skal ”drøfte utvalgte tekster fra jødisk skriftradisjon” osv.⁷⁴ Å gjøre rede for kirkesamfunn og kristne bevegelser er en åpen formulering som også må tolkes og deretter utmyntes lokalt.⁷⁵

Ulstrup Engelsen knytter læreplananalyse til stikkordene elevforutsetninger og rammefaktorer, dvs. at en lokal læreplan må tilpasses alder, årstrinn, bakgrunn, spesielle behov, livssynsmessig tilhørighet osv. *Det valgte lærestoff skal altså korrespondere med mange ulike faktorer som til sammen skal trekke i retning av et bestemt valg av lærestoff*. I forhold til en gruppe elever, er slike valg ikke lett. Mange avveieringer må foretas i forhold til individuelle hensyn, i forhold til generelle fellestrekk ved elevgruppen osv. Det samme gjelder i forhold til stikkordet rammefaktorer, for eksempel beliggenhet, økonomiske forhold, lærergruppens sammensetning, lokale tradisjoner osv. Slike faktorer må trekkes inn i forhold til ulike valgmuligheter av fagstoff. I lærergruppen skal så faktorene drøftes, avveies og

⁷³ Ulstrup Engelsen 2006, 10ff.

⁷⁴ LK06, kompetansemål i RLE etter 10. årstrinn, ibid.

⁷⁵ Ibid.

prioriteres. I den drøftingen skal overordnede retningslinjer i den sentrale læreplanen være retningsgivende for lokal overveielse. Ulstrup Engelsen tenker seg det arbeidet som en *videreutvikling* av den sentrale læreplanen.⁷⁶ Her tenker imidlertid Ulstrup Engelsen seg en balanse mellom ulike hensyn, og det kreves ”spesielle forutsetninger” i lærerkollegiet - kunnskaper og ferdigheter – for å foreta en rett tilpasning.⁷⁷ Med det antyder Ulstrup Engelsen utfordringer som knytter seg til læreplantolkningen og lokal tilpasningsprosess. Det legges opp til et krevende arbeid fra myndighetens side. Og *ytterligere* vanskeligheter knyttes til forventningen om en oppfølgende revisjon av fagplanene, for da må tidligere løsninger forlates.⁷⁸

I materialet til Ulstrup Engelsen finnes påminnelser om hvordan lærergruppen ved en lokal skole bør tenke nyansert for eksempel om kompetansemålene: Er målene oppfattet som kunnskapsmål, handlingsmål eller ferdighetsmål? Er de sentrale målene nedbrytbare i mer spesifikke enheter, for eksempel i forhold til delmål?⁷⁹ Slikt bør en lærergruppe sortere ut og foreta lokale prioriteringer. Fagstoffets egenart spiller selvfølgelig en sentral rolle i den sammenhengen – noe er mer kunnskapsorientert enn annet stoff, noe er mer erfaringsbasert osv.

Et hovedbudskap i skriftet til Ulstrup Engelsen fra 2006 er at en lokal lærergruppe er gitt et handlingsrom, og at en lokal skole kan hindre eller fremme god læring ved sine valg. Med det korresponderer Ulstrup Engelsen saklig med St.meld. nr. 16 (2006-2007), som nettopp *betoner* at skoleeierne og skolen selv har fått større handlingsrom til å organisere skolesektoren, til å vurdere sentrale kompetansemål i forhold til lokale muligheter osv. Stortingsmeldingen faller altså i tid ikke bare sammen med innføringen av LK06, men også med utgivelsen av skriftet til Ulstrup Engelsen fra 2006, og det er en tydelig saklig korrespondanse mellom de to dokumentene. Formuleringer og synspunkter av didaktisk karakter i det politiske dokumentet LK06 kan altså bli utdypet og belyst ved Ulstrup Engelsens tekst fra 2006. Det didaktiske begrepet handlingsrom gjentas i St.meld. nr. 11 (2008-2009), noe som viser politisk stabilitet knyttet til didaktikkbegrepet handlingsrom: Den sentrale læreplanen skal bearbeides og tilpasses lokalt, læreren skal være en aktiv bidragsyter til en lokal tilpasset læreplan, et samarbeid og samspill skal finne sted i forhold til nærmiljøet

⁷⁶ Ulstrup Engelsen 2006, 17ff.

⁷⁷ Ibid. 18.

⁷⁸ Ibid. 18

⁷⁹ Ibid. 113ff.

osv.⁸⁰ I det perspektivet leser vi også Britt Ulstrup Engelsen orientering om begrepet The Hidden Curriculum, der hun særlig viser til Philip W. Jacksons bok *Life in Classroom* fra 1968.⁸¹ Begrepet har i forskningslitteraturen et noe skiftende innhold, og i tolkningene blir den skjulte læreplanen gjerne ikke oppfattet som et eget læreplandokument ved siden av et offisielt dokument, men begrepet brukes mer om (lokale eller nasjonale) forhold som for eksempel kan forsterke vektleggingen i et offisielt læreplandokument.⁸² Den skjulte læreplanen står da ikke i et motsetningsforhold til det offisielle læreplandokumentet, men mer i forlengelsen av dette. I den sammenheng refererer også Ulstrup Engelsen til Elliot Eisners bok *The Educational Imagination* fra 1979 om en ”læreplan som ikke eksisterer”, dvs. det man ikke kjente til på tidspunktet da læreplanen ble vedtatt.⁸³ Nedenfor skal vi redegjøre noe mer for begrepet *curriculum hidden* og de dynamiske muligheter (potensiale) som altså knytter seg til begrepet også i en RLE-sammenheng. Vår teori er nemlig at begrepet lar seg tilpasse LK06, og nyttige tolkningsperspektiver kan for eksempel hentes både fra Halvor Bjørnsruds og ikke minst forskningen til Miriam Ben-Peretz på dette feltet.⁸⁴

2.5.3.2 Britt Ulstrup Engelsen 2008

I 2008 utga Ulstrup Engelsen rapporten *Kunnskapsløftet*, og her videreføres mange av hennes pedagogiske synspunkter fra 2006. Hennes tolkningsinstrumenter og faglige tilnærminger finner vi i skriftet fra 2006. Og vi har sett at hennes didaktiske synspunkter korresponderer med stortingsmeldinger både i 2006 og 2008/2009. I 2008 peker Ulstrup Engelsen imidlertid på at det har skjedd en viss endring i styringslinjen mellom statlig nivå og lokal tilretteleggelse av opplæringen i LK06: Skoleeiers ansvar og oppgaver fremheves bl.a. på den måten at den sentrale læreplanen gjøres til et *kontekstavhengig* dokument. Skoleeier kan utarbeide lokale rammer for skolens opplæring og samtidig lokale fagplaner, dvs. lokale strategidokumenter med lærere som målgruppe.⁸⁵ Disse dokumentene kan så videre bearbeides ved lokale skoler. Samtidig peker Ulstrup Engelsen på en viss usikkerhet i LK06-teksten: Teksten er relativt åpen om skoleeier skal gå direkte inn i et lokalt læreplanarbeid, men skoleeier skal uansett sørge for at lokalt læreplanarbeid skjer etter lov og forskrifter.⁸⁶ Det innebærer, slik vi tolker Ulstrup Engelsen i 2008, at det kan stilles spørsmål ved skoleeiers plikt til å utforme lokale læreplaner i enkelte fag. Det anliggende berører vår

⁸⁰ Jfr. ovenfor til St.meld. nr. 11 (2008-2009)

⁸¹ Ulstrup Engelsen 2006, 31.

⁸² Ibid.

⁸³ Ibid. 33f.

⁸⁴ Jfr. nedenfor s. 25ff.

⁸⁵ Ulstrup Engelsen 2008, 18f. og 32

⁸⁶ Ibid.

empiriske undersøkelser nedenfor, nemlig om de lokale skolene i tre kommuner er gitt politiske styringssignaler i sine respektive kommuner – i tillegg til lovteksten LK06. Den problemstillingen tar vi med oss inn i vår empiriske analysedel nedenfor. Dette spørsmålet berører imidlertid ikke hovedsaken for Ulstrup Engelsen, nemlig den enkelte skoles plikt til lokal tolkning (av LK06) og utforming av en lokal læreplan. Her baserer Ulstrup Engelsen seg på signaler bl.a. i St.meld. nr. 30 (2003-2004) og omtaler lokalt læreplanarbeid som ”nødvendig”.⁸⁷ I lys av begrepet nødvendig er det statistisk interessant, slik Erling Lars Dale og Kamil Øzerk peker på, at hele 87% av kommunale skoleeiere i ”noe omfang” har gitt tilbud om etterutdanning i utvikling av lokale læreplaner – tross den nevnte usikkerheten om skoleeiers rolle i forbindelse med lokal læreplan.⁸⁸ Procentsatsen viser at skoleeiere i kommunal sektor har oppfattet lokal læreplanutvikling som viktig.

2.5.4 Synspunkter hos Halvor Bjørnsrud

Hos læreplanteoretikeren Halvor Bjørnsrud betoner vi noen prinsipielle sider i forhold til temaer som ”Skoleutvikling” og ”lærende skole”. Uttrykkene er del av tittelen på Bjørnsrud bok fra 2009: *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. I forhold til Ulstrup Engelsens synspunkter er Bjørnsruds bok sentral, for den drøfter *hvordan grunnskolen i sin opplæring kan være i utvikling og lærende*. Utvikling i skolen er koblet opp mot et drøftingsarbeid der læreplanforståelse, læreplanteori og læreplantolkning settes i fokus. Gjennom et stadig pågående arbeid med den type tematiseringer, vil læring kunne skje – i mange retninger: For lærergruppen, for skolen som institusjon og for samfunnet i vid forstand.

I forhold til Ulstrup Engelsens refererte synspunkter er Bjørnsrud mer utdypende, og han knytter til begrepet ”curriculum literacy”, som han henter fra den israelske pedagogen *Miriam Ben-Peretz*. I begrepet (egentlig: lese- og skriveferdighet med tanke på å få klarhet, dypere mening for eksempel i en tekst, tale eller lignende) ligger at læreplaner ikke skal slavisk følges, men de må tolkes og videreutvikles gjennom et potensiale som ligger i sentrale læreplaner. Det er med andre ord læreplanens potensiale som er et stikkord for tenkningen til Ben-Peretz, noe hun igjen – ifølge Bjørnsrud- skal ha fra læreplantenkningen til *Joseph Schwab*.⁸⁹ Fokus for denne type tenkning ligger på lærernes tolkende *viderearbeid* med læreplanen. I den fagpedagogiske konteksten fokuserer Bjørnsrud bl.a. på følgende punkter:

⁸⁷ Ibid. 152.

⁸⁸ Dale og Øzerk 2010, 88f.

⁸⁹ Bjørnsrud 2009, 125f.

- Arbeid med læreplaner (nasjonale og lokale) er *team*-arbeid.⁹⁰ Skal en utvikle ønsket kompetanse i en lærergruppe, er det en nødvendig arbeidsform.
- En *kritisk* tenkning er nødvendig i denne arbeidsformen, dvs. at en sentral læreplan bør oppfattes som inspirasjon til kritisk videreutvikling.⁹¹
- I forlengelsen av uttrykket *curriculum potential* ligger uttrykket *curriculum hidden*.⁹² Det som i første omgang synes skjult i en læreplanformulering, kan ved tolkning, refleksjon, faglig kreativitet og dyktighet avdekkes langt utover formuleringer i en sentral læreplan – for eksempel når det gjelder tilstøtende faglige områder eller dypere mening som ikke er eksplisitt uttrykt i tekster. Også et juridisk forpliktende læreplandokument som LK06 må tolkes, leses i lys av premisser i et forberedende politisk materiale osv.
- Gjennom arbeid med en nasjonal læreplan vil en lokalt kunne både ”reduere og modifisere de nasjonale intensjonene”, dvs. lokalt begrunnet.⁹³ En modifikasjon skjer ikke i motsetning til en sentral læreplan, men i forlengelsen av en nasjonal læreplans intensjoner og ut fra et handlingsrom som er gitt den lokale lærergruppen. Det motsatte vil være en art handlingstvang. Lærergruppen skal dermed *avdekke muligheter* (jfr. *curriculum hidden*) i en nasjonal tekst og slik betrakte en nasjonal læreplan ut fra perspektivet ”mangfold av pedagogiske muligheter”.⁹⁴ Det gjelder da – med Jackson – å se intensjonene bak en nasjonal læreplan og utfylle og erstatte læreplanens innhold med bakgrunn i egen kompetanse og erfaring.⁹⁵ Det synspunktet til Bjørnsrud fra 2009 korresponderer saklig med hans bok *Læreplanutvikling og lærersamarbeid* fra 1994, der trekk fra elevenes og skolens nærmiljø knyttes til den lokale læreplanen: ”Likeledes skal religiøs bakgrunn, etnisk bakgrunn, verdimønstre og holdninger komme inn i læreplanarbeidet og bli en del av undervisningen”.⁹⁶ Utdypende og teoribaserte kommentarer til det ga ikke Bjørnsrud i 1994. *Prinsippet* om en lokal forankret læreplan lå imidlertid fast på det tidspunkt hos Bjørnsrud.

I lys av denne type betoning er lokalt læreplanarbeid faglig utfordrende. En skal på den ene side kunne forlate en sentral-politisk tekst til fordel for en nykomponert tekst med basis i

⁹⁰ Ibid. 126

⁹¹ Ibid.

⁹² Ibid. 130

⁹³ Ibid. 129

⁹⁴ Ibid. 130

⁹⁵ Ibid. 131ff.

⁹⁶ Bjørnsrud 1995, 69.

et lokalt lærermiljø – der den nykomponerte teksten gis avgjørende autoritet i forhold til hva elevene skal lære. *Ideen (eller teorien) er at intensjonene fra den sentrale teksten skal være beholdt, samtidig som den lokale utformingen og det materiale innholdet blir annerledes.* Det er forståelig at Ben-Peretz i den sammenheng kommenterer lærerens dilemma: Læreren har sannsynligvis i utgangspunktet en respekt for den sentrale teksten som en nasjonal autoritativ læreplan, og er med det bundet av læreplanens tekst. I den sammenheng merker vi oss undertittelen til Miriam Ben-Peretz bok fra 1990: *Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*.⁹⁷ Lee S. Shulman, som skriver forordet i boken til Ben-Peretz i 1990, betoner at sentrale læreplaner må forstås ut fra synspunktet ”far too much and far too little ” med utgangspunkt i ”the realities of classroom life”, dvs. at en nasjonal læreplan på den ene siden krever for mye, og at den på den andre siden ikke setter ord på det som trengs i en lokal undervisning. Læreren må derfor vinkle sitt arbeid i forhold til en nasjonal læreplan ut fra stikkordene ”adapt, invent and transform”.⁹⁸ Slik knytter Ben-Peretz til den senere forskningen til Joseph Schwab, hevder Shulman. Ben-Peretz har i forhold til Schwabs arbeider beriket og ført tankeganger videre, slik at lærere kan ”be prepared to serve ad acute critics, analysts and adaptors of curriculum”. En sentral læreplan bør betraktes som et råmateriale (raw material) “from witch they can craft and shape the instruction of their pupils”. I forhold til det må læreren arbeide både individuelt og kollektivt i et kollegafellesskap. Også Halvor Bjørnsrud har i 2009 gitt innblikk i Joseph Schwabs læreplanforskning, og Bjørnsrud viser til en rekke forskere som forsøker å tolke Schwabs vanskelig tilgjengelige tekster.⁹⁹ Det er tydelig at forskningen til Schwab har hatt betydning for Bjørnsruds tenkning om arbeid med læreplanteori.¹⁰⁰ Begrepet ”læreplangruppen” plasserer seg sentralt i Bjørnsruds terminologi, og det praktiske felt rundt læringsstedet trekkes inn og inkluderer ”lærer, elev, lærestoff og læringsmiljø”. Lærerne er her likevel den viktigste i gruppen. Forskningshistorisk er det altså mange læreplanteoretikere som knytter tilbake til Joseph Schwab. Også Geir Afdal, som særlig har drøftet læreplanteorien i forhold til John I. Goodlad, knytter tilbake til Schwab – for, ifølge Afdal, så var også Goodlad ”one of those influenced by Schwab”.¹⁰¹

⁹⁷ Ben-Peretz 1990.

⁹⁸ Shulman 1990.

⁹⁹ Bjørnsrud 2009, 121ff.

¹⁰⁰ Ibid. 124f.

¹⁰¹ Afdal 2006, 67f.

Uansett teorier om koblinger mellom disse pedagogiske teoretikerne, så er det tydelig for oss at deres didaktiske drøftinger og refleksjoner kaster lys over vårt hoveddokument LK06. Tankegangen om bearbeiding, dvs. tolkning og drøfting av utnyttelsespotensialet i en sentral læreplankst, har et solid internasjonalt fagpedagogisk fundament. Som vi hevdet ovenfor, så tolker vi LK06 slik at det finnes en *åpenhet* i plantekstens formuleringer som nødvendiggjør lokale (og faglige) konkretiseringer, samtidig som LK06-dokumentet understreker nødvendigheten av en stadig revisjon av lokale fagplaner ut fra endringer i samfunnet lokalt (og selvfølgelig sentralt). Også strategidokumentet *Kompetanse for utvikling* (2005-2008) trekker i den retning, når det hevdes at ikke bare arbeidsmåter, men også læringsinnhold, kan velges lokalt for å nå overordnede sentrale kompetansemål.¹⁰² Dokumentet er et sentralt premissmateriale for tolkning av LK06. At LK06 er et juridisk dokument, betyr altså ikke at målformuleringer eller kompetansemål skal gjengis ord for ord, men målene må tolkes og tilpasses lokale forhold. *Vår tolkning er altså at det i det juridiske dokument LK06 (dvs. som forskrift) finnes en åpning for den didaktiske tankegangen for eksempel hos Ben-Peretz.* Forskningen til Ben-Peretz oppfatter vi derfor som relevant i forhold til forståelse og anvendelse av LK06 som sentral læreplankst, og vi har sett at sentrale læreplanforskere som Ulstrup Engelsen og Bjørnsrud har sluttet seg til Ben-Peretz prinsipielle tolkningsforståelse.

I forhold til vår oppgave om lokale læreplaner ved utvalgte ungdomsskoler vil tolkningsperspektivet til Ben-Peretz bli tatt med, men da på en slik måte at det *underordnes* andre perspektiver – nemlig de udiskutable hovedperspektivene om at lokale læreplaner skal utarbeides i RLE-faget, og at læreplanene skal inneholde lokale tilpasninger og konkretiseringer. Grunnen til denne underordningen er at curriculum hidden/literacy/potential i Ben-Peretz mening ikke er *eksplisitt framme* i LK06-teksten eller i det tilstøtende premissmaterialet. Nedenfor inndeles disse perspektivene i ”tre nivåer for lokalt læreplanarbeid”, og perspektivet curriculum hidden knyttes da til nivå tre (jfr. nedenfor).

Bjørnsrud refererer altså til Ben-Peretz forskning – også om teamarbeidets nødvendighet og i den sammenheng fenomenet ”*teachers as learners*”, og Bjørnsruds referanser er i den sammenheng både norske og internasjonale forskere.¹⁰³ I boken *Den inkluderende skolen* fra 1999 har Bjørnsrud et kapittel om ”Kompetanseutvikling gjennom teamarbeid”, og i den sammenheng lanseres ulike vinklinger på tematikken teamarbeid i skolen. ”Teachers as

¹⁰² Jfr. s. 19.

¹⁰³ Jfr. Ibid. 114ff.

learners” er stikkordet.¹⁰⁴ Med referanse til skoleforskeren Judith Waren Little trekker Bjørnsrud fram en rekke faktorer som tyder på at ”det skjer en læring gjennom felles erfaringer”, bl.a. læring som lagarbeid i tilknytning til L97.¹⁰⁵ I 1999 (som i 1994) er imidlertid problemstillingene til Bjørnsrud ikke spisset inn mot læreplanutvikling på samme måte som i boken *Skoleutvikling* fra 2009. For her er arbeidene til Ben-Peretz (men også etter hvert til Britt Ulstrup Engelsen) på en helt annen måte døråpnere for nye perspektiver om teamarbeid og læreplanutvikling. Hos Bjørnsrud ser vi altså en faglig utvikling i læreplantenkningen fra 1994 via 1999 til 2009, og denne utviklingen kan minne om Lee Schulman, som i forordet til boken av Ben-Peretz fra 1990 skriver at han ”learned a great deal” fra Ben-Peretz i løpet av de siste 15 årene – mens forskningen til Ben-Peretz på feltet strekker seg tilbake til midten av 1970-tallet. I boken *Skoleutvikling* fra 2009 gjør Bjørnsrud også oppmerksom på forskningen til Lawrence Stenhouse - særlig hans *An Introduction to Curriculum Research and Deveopment* fra 1975. Synspunktet til Stenhouse var at nasjonale læreplaner ikke bør betraktes som ferdige løsninger, men utfordringer i forhold til videreutvikling.¹⁰⁶ Prinsipielt er synspunktet på linje med tankegangen til Ben-Peretz 1990. Begge betoner at involverte parter bør fungere som ”deltakere” i læreplanutviklingen og ikke som passive mottakere av tekster. Innenfor området aksjonsforskning viser også Bjørnsrud i 2009 til boken *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research* fra 1986 av Wilfred Carr og Stephen Kemmis, der forfatterne legger seg på samme prinsipielle linje som Stenhouse.

2.5.4.1 Bjørnsruds markeringer og Ulstrup Engelsen

Før arbeidet til Ben-Peretz i 1990 foreligger det altså en *betydelig bredde* i internasjonal forskning på læreplanfeltet som i sum danner bakgrunnsmateriale for didaktisk tenkning i LK06. Mye av den forskningen kommenteres også i Ulstrup Engelsens rapport fra 2008. Særlig hennes innledende kapitler i rapporten er viet endringer som har funnet sted i norsk læreplantenkning siden 1970/80-tallet. Ikke minst løfter hun fram forskning i forhold til implementeringsperspektivet, dvs. møtene mellom lære- og fagplan og brukere.¹⁰⁷ Fra å være lærerens redskap, er planene blitt planer som danner utgangspunkt for videreutvikling og lagarbeid. Særlig kalles 1990-tallet for et ”reformintensivt tiår”, og det vises til en rekke

¹⁰⁴ Bjørnsrud 1999, 103ff.

¹⁰⁵ Ibid. 104ff.

¹⁰⁶ Jfr. Bjørnsrud 2009, 108, 217.

¹⁰⁷ Ulstrup Engelsen 2008, 16ff.

arbeider på læreplanfeltet, og ”endringer i norsk tenkning” blir tematisert.¹⁰⁸ Å forstå læreplaner i en samtids- og samfunnskontekst blir vesentlig, og begrepet tradisjon fungerer ikke lenger som tidligere som ”utvalgsinstrument” for læreplantekster.¹⁰⁹ I det lyset bør LK06 forstås. Og det er i det lyset at Ulstrup Engelsen – på samme måte som Halvor Bjørnsrud – bringer inn forskningen til Miriam Ben-Peretz, nemlig et fokus på *møtepunkter mellom læreplantekst og de mange brukerne*. Involvering blir da et stikkord for Ulstrup Engelsen, dvs. fra lærere og lokale aktører i skole- og lokalmiljøene, og der en viss grasrottenkning (”bottom up strategi”) bør erstatte en gammel tankegang om lisensiering som tilstrekkelig styringsstrategi (”top down strategi”).¹¹⁰ Britt Ulstrup Engelsens læreplanorienteringer i 2006 fremhevet også begrepet The Hidden Curriculum, og hun viser i 2006 særlig til forskningen i Jacksons bok *Life in Classroom* fra 1986.¹¹¹ Begrepet hidden curriculum, som i hennes aktuelle overskrift kalles ”Den skjulte læreplan”, refererer seg imidlertid lite til det hav av lokale muligheter (potensiale) som knytter seg for eksempel til Miriam Ben-Peretz tenkning. Ulstrup Engelsens fokus i 2006 er likevel at en uskreven (skjult) læreplan kan forsterke vektleggingen i et nasjonalt læreplandokument, og at en uskreven læreplan kan fremme elevs initiativ osv.

2.5.5 I forlengelsen av den pedagogiske læreplanforskningen – en RLE-avhandling

I 2009 publiserte Heid Leganger-Krogstad avhandlingen *The Religious Dimension of Intercultural Education. Contribution to a Contextual Understanding*. Et grunnleggende synspunkt i avhandlingen er, hevder Leganger-Krogstad i en kommenterende tekst, at livssynsmessig ”forskjellighet hevdes som forutsetning for forståelse og dialog på tvers av ulike syn...”¹¹² Det er i lokalsamfunn at elever møter flerkulturelle utfordringer, og alle lokalsamfunn oppfattes av Leganger-Krogstad som ”glokale”, dvs. preget av globale utviklingstrekk. Også skolen bør derfor inkorporere en ”flerreligiøs virkelighet” i lærestoff og ellers i verdier som RLE-faget skal fremme. Ikke minst representerer det utfordringer til skolens læreplanarbeid.¹¹³

Koblingen mellom nasjonalt og lokalt læreplanarbeid er interessant i Leganger-Krogstads RLE-faglige kontekst. Eksemplifiseringer fra lokalmiljøets flerreligiøse verdiaspekter bør

¹⁰⁸ Ibid. 17f.

¹⁰⁹ Ibid. 22.

¹¹⁰ Ibid. 31ff.

¹¹¹ Ulstrup Engelsen 2006, 31.

¹¹² Leganger-Krogstad, Lys og Liv, 5/2009, 19.

¹¹³ Ibid.

synliggjøres i lokale læreplaner. I mange skolefag gjenstår et slikt arbeid, ifølge Leganger-Krogstad. Slik profilering i lokale læreplaner er nødvendig, siden elevene skal ”utvikle kompetanse på å leve i sitt eget lokalsamfunn”, der mange globale impulser møter elevene. I avhandlingen analyseres uttrykket *socio-cultural context*, og konkretiseringer knyttes for eksempel til “some features, some common history, material cultural artifacts, rituals, festivals or celebrations, or some problems and challenges...”.¹¹⁴ Hun peker altså på en rekke lokale aspekter som kan utnyttes i RLE-faget, også problemer og utfordringer. I den sammenheng er ”Collaboration between school and society...a precondition, however”. Begrepet “educational structures” knyttes opp mot den lokale kulturen i et *analyserende* grep, og hun hevder at skolen trenger hjelp til å bli oppmerksom på den *stedlige* kulturens elementer, og hvordan elementer i denne ”locality is interlinked with other parts of the globe and is influenced by global developments”.¹¹⁵ Lokal kultur kan altså knyttes til et globalt element, og det lokale og globale knyttes sammen – i det ”glokale”. Denne type oppmerksomhet bør inn i skolens lokale læreplaner.

Synspunktet til Leganger-Krogstad mener vi er i tråd med signaler i politiske dokumenter, slik vi har sett ovenfor. Og skolen bør være åpen for hjelp til denne type arbeid. Deretter er det skolens oppgave å tolke dette på en *implementerende* og forpliktende didaktisk måte inn i lokale læreplaner - *mer* enn på det abstrakte og generelle plan og *mindre* enn på ”textbooks” og ”religious doctrine”.¹¹⁶ Med andre ord: Lokale kilder for lærestoff (pupils socio-cultural environment) kan være til hjelp i undervisningen som ikke skal være for abstrakt, særlig i tidlig læring (early learning process). *Vi oppfatter forskningen til Heid Leganger-Krogstad fra 2009 både som en oppfølging og en bekreftelse på synspunkter fra den brede internasjonale forskningen fra tidligere:*¹¹⁷ *I grunnskolens lokale miljø kan det være både lokalt lærestoff å utnytte og dessuten muligheter for treffpunkter i forhold til internasjonale kulturer.*

2.5.5.1 Tidsforståelse og tidsanvendelse i skolen

Lokale læreplaner skal finnes i alle grunnskolens fag. Det har politiske myndigheter bestemt. Arbeid med lokale læreplaner er tidkrevende, og derfor er spørsmålet om tidsbruk omstridt i norske skolemiljøer. Undersøkelser tyder på at arbeid med lokale læreplaner tar for mye tid. Rapport fra Tidsbrukutvalget (2008) synes å støtte en slik vurdering (jfr. nedenfor). På den bakgrunn finner vi det nødvendig å berøre spørsmålet om *lokale læreplaners aktualitet i*

¹¹⁴ Leganger-Krogstad: *The Religious Dimension*, 2009, 219.

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ *Ibid.* 220.

¹¹⁷ Jfr. orienteringen ovenfor om pedagogisk litteratur, s. 23ff.

dagens grunnskole. Skal skolene utarbeide læreplaner med kvalitet, så må tid avsettes. Under lesningen av lokale læreplaner nedenfor (empirisk del) tar vi med den problemstillingen: Tyder skolenes RLE-planer på at nok tid er avsatt? Vår erfaring er at vi vanskelig får klarhet i de enkelte skolars tidsbruk med lokalt læreplanarbeid. Spørsmålet virker *følsomt* når det bringes på bane, og det er vår vurdering (jfr. empirisk del) at lokalt læreplanarbeid neppe er et prioritert område ved våre utvalgte skoler. Tross uklarheten om konkret tidsbruk tar vi likevel spørsmålet med under lesningen av lokale læreplaner nedenfor. Hva sier så politiske og pedagogiske dokumenter om tidsbruk i forbindelse med lokalt læreplanarbeid?

2.5.5.2 I pedagogisk litteratur

I 1990 utga Miriam Ben-Peretz en antologi sammen med Rainer Broome om tidsforståelse i didaktisk kontekst, *The Nature of Time in Schools*. Ben-Peretz bidrag har tittelen ”Perspectives on Time in Education”, og hun bryter tidsbegrepet ned i kategoriene Instructional Time (classroom time), Curricular Time og Sociological Time.¹¹⁸ I forhold til læreplanprosesser oppsummerer hun prinsipielt slik: “...it seems crucial to raise teachers sensitivity to time as an important educational concern”.¹¹⁹ Både kurs og øvelse i forhold til læreplanutvikling - analysis of curricula and lesson settings – kan bidra til økt kompetanse på feltet. Forskere på tidsbruk i skolen kan hjelpe lærere, skoleledere og læreplanutviklere ”in educational contexts”.¹²⁰ Diskusjoner om tidsbruk i skole- og studiesammenheng er viktig.

Vi bruker synspunktene til Ben-Peretz nå som en *bro* til vår problemstilling, nemlig læreplanforståelse, læreplanutvikling og læreplananvendelse i norsk grunnskole og utdanningsvirksomhet: Har en i tilstrekkelig grad tatt tidsfaktoren på alvor når det gjelder lokalt læreplanarbeid?¹²¹ Eller formulert med Ben-Peretz: Har en i norsk skolehverdag nok *sensitivitet* for den type problemstilling? Problemstillingen skal vi ha in mente i vår videre utvikling av denne masteroppgave. I den sammenheng nevner vi at Halvor Bjørnsrud i *Skoleutvikling* fra 2009 utfordrer involverte parter i skolemiljøene til en tidsfaktoranalyse i lys av forskningslitteraturen.¹²² Særlig tidkrevende blir det, hevder Bjørnsrud, om en kobler forskere og utøvende grunnskolelærere til modellen til Stenhouse,¹²³ men også Schwabs tanker om skole- og læreplanutvikling drøftes av Bjørnsrud – *tid* må avsettes for å synliggjøre de utfordringer som personalet har i forhold til læreplanarbeidet. Skal en utarbeide en ny lokal

¹¹⁸ Ben-Peretz og Broome 1990, 64ff.

¹¹⁹ Ibid. 75.

¹²⁰ Ibid.

¹²¹ Schwab 1983, 13, 239-265.

¹²² For eksempel Bjørnsrud 2009, 109ff.

¹²³ Ibid. 118.

læreplan, må lærer, elev, lærestoff og et vidt læringsmiljø trekkes inn.¹²⁴ Men særlig lærere bør trekkes inn, og de må ”involvere seg i overveielse og beslutninger”.¹²⁵ Bjørnsrud viser til Schwabs anliggende, nemlig å finne et praktisk innhold og en praktisk tilnærming i læreplanarbeidet, dvs. at en ikke er bestemt av irrelevant teoristoff.¹²⁶ Spørsmålet blir da hvordan fordeling av tid kan skje, og hvordan læreplanarbeidet overhode bør fordeles blant involverte parter. Vi forfølger ikke den problemstillingen her, men antyder bare spørsmålet aktualitet.

Halvor Bjørnsrud hevder i 2009 at mangel på tid i grunnskolens hverdag kan være et hinder for god læreplanutvikling.¹²⁷ Et premiss er likevel at kritisk arbeid med å ”lese og tolke” læreplaner hører med til lærerens naturlige og viktige arbeid i skolen.¹²⁸ I den sammenheng drøfter Bjørnsrud lærersamarbeid i skolen. Tradisjonen med lærersamarbeid er videreført fra mønsterplanen i 1987 og inn i generell del av Kunnskapsløftet.¹²⁹ Arbeid med læreplaner krever en ”felles innsats” av skoleledelse og lærere. Samtidig understrekes det at ikke alle lærere i norsk skole viser vilje og evne til å delta i et kollektivt arbeid.¹³⁰ Nettopp det berører også K. Klette i boken *Klasseromsforskning på norsk* fra 1998, der et særlig fokus rettes mot forholdet mellom skolereformers intensjoner og aktørenes evne og vilje til å tilpasse seg forutsetninger og direktiver.¹³¹ På bakgrunn av en tradisjonell lærerrolle med høy grad av autonomi, er det utfordrende å fremme kollektiv forpliktelse og entusiasme, hevder Klette. Bjørnsrud peker i den sammenheng på at skoleeier og skoleledelse må stille ressurser til rådighet for denne type skolearbeid og samtidig vie problemstillingen oppmerksomhet – *at det ”avsettes tid” til denne type lærerarbeid.*¹³² (vår uth.). Det er imidlertid påfallende at Bjørnsrud i fortsettelsen er mest opptatt av ulike lærerreaksjoner på skolereformer, og at han ikke griper fatt i den strukturelle utfordringen i dagens skole, nemlig hvordan skoleeier og skoleledelse etter min erfaring ikke legger nok til rette for å realisere pedagogiske ideer og politiske mål for læreplanutvikling. Bjørnsruds analyse av lærergrupper og deres holdninger til reformer og utviklingsarbeid vedrørende læreplanarbeid, treffer etter mitt skjønn svært bra. Det er etter min erfaring rett når Bjørnsrud etterlyser en bedre reformkultur blant lærere i

¹²⁴ Ibid. 122ff.

¹²⁵ Ibid. 124.

¹²⁶ Ibid. 122ff.

¹²⁷ Ibid. 131.

¹²⁸ Ibid. 131f.

¹²⁹ Ibid. 146f.

¹³⁰ Ibid. 147.

¹³¹ Klette 1998, 173, artikkelen Lærersamarbeid som middel til skoleutvikling; om individualitet og kollektivitet i læreryrket.

¹³² Bjørnsrud 2009, 148.

skolen. Det er likevel helt vesentlig at skoleeier avsetter ressurser (tid) til nødvendig reformarbeid, og at det synliggjøres i grunnskolens hverdag. Det basale oppfatter jeg som et hovedproblem i dagens skole. Det Bjørnsrud kaller ”langsomme” lærere eller ”bremseklosser” i skolesystemet,¹³³ er derfor karakteristikk som bør ses i forhold til et vidt sett av problemstillinger knyttet til norsk skolepolitikk. Rett nok viser Bjørnsrud i 2009 både til skoleleders ansvar og til den generelle samfunnsutviklingen, reformer osv.¹³⁴ Bjørnsrud viser også til St.meld. nr. 16 (2006-2007), som knytter skolens pedagogiske oppgaver til ”bruk av tid”.¹³⁵ Altså: Læring, reformer, lærersamarbeid osv. relateres i det politiske dokumentet til tidsanvendelse, men uten at det gis videre oppmerksomhet. Vekten i dokumentet – som hos Halvor Bjørnsrud – legges andre steder. Begrepet *handlingsrom*, som er et viktig begrep i fremstillingen til Bjørnsrud, knyttes til prosesser som utviklende skolekultur, men tidsfaktoren (og den impliserte ressurs- og økonomifaktoren) trekkes i den sammenheng etter min oppfatning ikke ofte nok eksplisitt og aktivt inn. Glimtvis nevnes likevel problemstillingen hos Bjørnsrud, for eksempel ved at skoleledelsen bør utvikle læreres kompetanse ”gjennom bruk av lærernes tid”.¹³⁶ Den såkalte ”fellestida” i skolen bør brukes til å skape bedre læring for elevene. Og Bjørnsrud støtter Ulstrups Engelsens kritikk (jfr. ovenfor) av kommunalt nivå når det gjelder manglende praktiske føringer på lokalt skolenivå.¹³⁷ Ulstrup Engelsens kritikk av manglende samspill mellom skoleeier og skoler angående utviklingsarbeid tas også opp av Bjørnsrud.¹³⁸ Nærmere refleksjon over dette finnes ikke hos Bjørnsrud. For eksempel kunne perspektiver fra Miriam Ben-Peretz’ artikkel (1990) om tidsbruk i skole gjerne vært aktualisert.

En mulig ”bro” til nærmere refleksjon over tid og tidsbruk kan være Halvor Bjørnsruds anvendelse av ordet *aksjonslæring*. Han skjelner mellom ”aksjonslæring” og ”aksjonsforskning”. Aksjonslæring – som finner sted i skolen – kan avdekke både dilemmaer og konflikter i skolemiljøet.¹³⁹ Aksjonslæring handler både om skolens grunnleggende prinsipper og om nære problemstillinger som oppfølging av skolens elever osv. Generelt kan en si at aksjonslæring betegner det samarbeid som finner sted i skolen for å skape læringsutvikling i det skolefaglige og skolepolitiske miljøet. I den sammenheng betoner

¹³³ Ibid. 150f.

¹³⁴ Ibid. 157

¹³⁵ Ibid.

¹³⁶ Ibid. 172.

¹³⁷ Ibid. 172ff.

¹³⁸ Ibid. 174.

¹³⁹ Ibid. 178

Bjørnsrud at tidsbruk i aksjonslæringen er viktig.¹⁴⁰ Mange sider ved aksjonslæringen tas i den sammenheng opp, men *heller ikke her drøfter Bjørnsrud tidskomponenten som grunnlag for øvrige aktiviteter innenfor aksjonslæringen*. Grunnen kan være at Bjørnsrud er opptatt av tematikken tilpasset opplæring, og i *den* sammenheng angir han visse tidsrammer for aktiviteter.¹⁴¹ Det er flere slike eksempler i boken til Bjørnsrud fra 2009, for eksempel om aksjonsforskning i forskende partnerskap. Tankevekkende eksempler fra forskende partnerskap trekkes fram, og i den sammenheng berøres tematikken ”Tid, nok tid, enda mer tid og prioritering Her er en gjennomgående utfordring og et grunnleggende element i struktureringen av læreres og ledes arbeid”.¹⁴² Tid kan hemme eller fremme forsøk på forbedringer av praksis på skolen, bl.a. i forhold til innføringen av nye læreplaner. Tid i den sammenheng, hevder Bjørnsrud, er ikke ”avgjørende”. For i forhold til hva som oppleves som ”nyttig og meningsfullt” eller ”hva aktørene virkelig brenner for”, så kan det se ut til at tidsbruk ”ikke spiller særlig inn i det hele tatt”. For det synspunktet viser Bjørnsrud til et arbeid av M. E. Stenshornes fra 2008: ”Kommer råd – kommer tid. Tid som kritisk faktor i skoleutvikling”. I stedet for å etterprøve en slik forutsetning kritisk, går Bjørnsrud videre på andre spor. Hadde fokus også vært rettet mot tidsfaktoren, ville et rammevilkår for det viktige læreplanarbeidet blitt belyst. Det skjer ikke i Bjørnsruds tekst. *Rammefaktoren tid og tidsfaktoren som del av en struktur* drøftes ikke på inngående måte.

2.5.5.3 Tidsbrukutvalgets rapport

I desember 2008 nedsatte Kunnskapsdepartementet (KD) et utvalg for å vurdere tidsbruk i grunnskolen. I utvalgets mandat heter det at læreres tid bør brukes til kjerneoppgaver i skolen: undervisning, vurdering og planlegging av undervisningen.¹⁴³ Utvalget skal så foreslå hvilke oppgaver lærerne kan gjøre mindre av. I sitt arbeid baserer utvalget seg på en rekke undersøkelser og forskningsrapporter, bl.a. fra SINTEF (SINTEF Teknologi og samfunn) og SØF (Senter for økonomisk forskning). Også forskningsstiftelsen FAFO og TALIS (Teaching and Learning International Survey) har på oppdrag fra KD arbeidet med lærernes tidsbruk. Undersøkelser og forskning som Tidsbrukutvalget viser til, dokumenterer at mange oppgaver tar for stor del av lærernes tid, bl.a. lokalt læreplanarbeid. Lærerne ønsker å bruke mer tid på undervisningsoppgaver og kompetanseutvikling.¹⁴⁴ Særlig FAFO understreker at mange

¹⁴⁰ Ibid.

¹⁴¹ Ibid. 180ff.

¹⁴² Ibid. 193.

¹⁴³ Rapport fra Tidsbrukutvalget, 15. des. 2009, 6

¹⁴⁴ Ibid. 7f.

lærere mener de bruker for mye tid med lokale læreplaner.¹⁴⁵ Også en lærerundersøkelse viser det.¹⁴⁶ Mer av læreplanarbeid bør utføres av sentrale myndigheter. Tidsbrukutvalgets egne vurderinger og forslag baserer seg så på den type oppfatninger¹⁴⁷ Lærere bør bruke mer tid på skolens kjerneoppgaver. *Tidsbrukutvalget holder imidlertid sammen intensjonene i LK06 om lokalt læreplanarbeid og læreres ønske om redusert tid til slikt arbeid.* Utvalget mener at verken nasjonalt nivå eller skoleeier har tatt nok hensyn til de nasjonale læreplanenes behov for lærerplanlegging, og en foreslår at det sørges for tilstrekkelig kompetanse i læreplananalyse på kommunalt og lokalt skolenivå. Skoleledere bør derfor sette av tid til læreplanarbeid, slik at ”hele syklusen” blir ivaretatt: planlegging, iverksetting, evaluering og justering.¹⁴⁸ I det må lærere involveres, men det må ikke gjøres ”unødig arbeidskrevende”.

Vi tolker Tidsbrukutvalget slik at lokalt læreplanarbeid hører med til lærerens oppgaver, men en ønsker en mer effektiv tidsbruk. Vi merker oss at utvalgets oppramsing av funksjoner (planlegging, iverksetting osv.) ikke definerer nærmere hva ”planlegging” innebærer. I lys av intensjonene til LK06 er det nemlig knyttet *tolkningsarbeid* til den nasjonale læreplanteksten . De nasjonale læreplanene skal ikke bare repeteres, men gjøres til gjenstand for en lokal fag-og miljøbasert tolkningsprosess. I forhold til det blir Tidsbrukutvalgets forslag ”Tiltak for lærere” mangelfulle: Lokale læreplaner bør bli ”korte, tydelige og gode planleggingsverktøy i undervisningsplanleggingen”.¹⁴⁹ Utvalget kan ikke i tilstrekkelig grad ha reflektert over intensjonen om analyse- og tolkningsarbeid av nasjonale læreplantekster.

Det er etter min oppfatning positivt at Tidsbrukutvalget foreslår tiltak for bedre tidsbruk i skolen, men mitt inntrykk er at læreplanarbeid da ikke bør knyttes for stramt til kjerneoppgaver. Lokalt læreplanarbeid settes opp nærmest i kontrast til skolens kjerneoppgaver i en pressemelding fra KD ved lanseringen av Tidsbrukutvalgets rapport.¹⁵⁰ Lokalt arbeid med læreplaner sidestilles med funksjoner som konfliktløsning, ro og orden osv. I pressemeldingens tekst knyttes ikke arbeid med lokale læreplaner til ”skolens kjerneoppgaver (undervisning, vurdering og planlegging), men *skilles faktisk fra kjernearbeidet.* Intensjonene i LK06 blir da ikke ivaretatt. Og pressemeldingens referanse til ”Lærerutdanning og kompetanseutvikling”, dvs. at lærerutdanningen og skolen bør legge til

¹⁴⁵ Ibid. 21f.

¹⁴⁶ Ibid.

¹⁴⁷ Ibid. 31.

¹⁴⁸ Ibid 35

¹⁴⁹ Ibid. 36

¹⁵⁰ Pressemelding fra KD 15. des. 2009:

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Pressemelding_Tidsbrukutvalget%20\(2\).pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Pressemelding_Tidsbrukutvalget%20(2).pdf)

rette for en ”kontinuerlig kompetanseutvikling” i grunnskolen, knyttes heller ikke til lokal læreplanutvikling. Vi registrerer altså synspunkter i denne type materiale – med *utgangspunkt* i Tidsbrukutvalgets rapport – som etter min vurdering ikke fremmer arbeid med lokale læreplaner.

2.5.5.4 Politisk tilsvar: Tid til læring, 2010

Kunnskapsdepartementet fremla stortingsmeldingen *Tid til læring* 11. juni 2010. Departementet hevder at hovedansvaret for god utnyttelse av tid i skolen ligger hos lokale myndigheter og skolene selv.¹⁵¹ Det fokuseres i meldingen på lokale forhold, bl.a. økt lokalt handlingsrom, økt kraft på skolefaglig kompetanse, og at skoleeier bør støtte skoleledere.¹⁵² Når stortingsmeldingen konkretiserer i forhold til lokalt læreplanarbeid, så viser en til LK06, som gir skoleeier og skolene handlingsrom til å planlegge, organisere og tilpasse opplæringen til lokale forhold.¹⁵³ En registrerer Tidsbrukutvalgets påpekning av tidkrevende lokalt arbeid med sentrale læreplaner, men departementet regner med at tiden som brukes med lokale læreplaner, vil gå ned når lærerne tar planene i bruk. Departementet vil gi veiledning til skoleeiere og skoler som vil frigjøre tid for lærerne.¹⁵⁴ Med andre ord: Departementet holder fast på tankegangen fra LK06 om at lokale læreplaner skal utarbeides i alle skolefag. Det bemerkes (kanskje kritisk?) at noen lærere har problemer med – eller ikke ser behovet for – å bryte ned kompetansemålene i nasjonal læreplan til konkrete lokale læringsmål.¹⁵⁵ Vi tolker da stortingsmeldingen *Tid til læring* fra 2010 slik at departementet ønsker å styrke det lokale arbeidet med læreplaner i skolefagene ved å gi støtte til lokale nivåer. *Signalene går ikke i motsatt vei, for eksempel at lokalt læreplanarbeid skal gis mindre oppmerksomhet.*

2.6 Oppsummering - pedagogiske dokumenter

I de pedagogiske skriftene er det et gjennomgående trekk at nasjonal læreplan må fortolkes og jevnlig videreutvikles ved den enkelte skole. Slik tolket finner vi et høyt samsvar i forhold til LK06. Nasjonale læreplaner representerer retningslinjer for lokalt læreplanarbeid, de er både vide og åpne i kompetansemål. I fortolkningen mot lokale forhold bør skolene ta hensyn til elevforutsetninger og rammevilkår. De valg skolene foretar, kan enten hemme eller fremme

¹⁵¹ St.meld. 19 (2009-2010) – Tid til læring, 1.2.

¹⁵² Ibid. 2.5.

¹⁵³ Ibid. 3.2.3.

¹⁵⁴ Ibid. 3.4 om tiltak: En vil utvikle veiledninger for fag som bidrag til det lokale arbeidet med (de nasjonale) læreplanene, og en vil dessuten publisere eksempler fra lokalt læreplanarbeid med læreplaner som viser konkrete mål, innhold og arbeidsmåter.

¹⁵⁵ Ibid. 3.2.3.

elevenes læring. Skolene skal fordele faglig stoff på årstrinn og knytte nasjonale kompetansemål til det.

Vi har også drøftet *tidsfaktoren* i forhold til lokalt læreplanarbeid, både i politiske og pedagogiske dokumenter. Skolene er pålagt å utarbeide lokale læreplaner, men det er tydelig at skolene i den sammenheng trenger støtte fra både lokale og sentrale myndigheter i forhold til ressursanvendelse, kompetanseheving osv.

Synspunktet *en lærende og utviklende skole* har med kvaliteten på lokalt læreplanarbeid å gjøre (jfr. H. Bjørnsrud). Skolen skal ikke følge nasjonale læreplaner slavisk, men søke etter intensjoner og inspirasjon i nasjonale læreplaner. I nasjonale læreplaner ligger muligheter - curriculum potential og i forlengelsen: curriculum hidden – som sprenger eksplisitte rammer i en nasjonal læreplan. Det kan føre til *reduksjon og modifisering* av eksplitt tekst i en nasjonal læreplan. Intensjonene kan likevel være beholdt. Som vi har betont ovenfor: Selv om LK06 er et juridisk dokument, så mener vi at *dokumentet selv* – sammen med premissmaterialet (jfr. ovenfor) - inneholder formuleringer som trekker i retning av markeringene til Bjørnsrud, Ben-Peretz og andre læreplanteoretikere.

2.7 Vår vurdering og anvendelse av pedagogisk teori

Gjennomgangen av pedagogisk læreplanteori viser høyt samsvar mellom gjennomgående trekk i den pedagogiske litteraturen og politiske styringsdokumenter: En forventer tolkning og tilpasning av nasjonal læreplan til lokale forhold, og det legges dessuten vekt på en læreplantolkning i tråd med prinsippet curriculum hidden (jfr. redegjørelse og begrepsnyanser ovenfor). De hovedsynspunktene legger vi til grunn i den empiriske læreplananalysen nedenfor. Utover det betoner vi en læreplanteoretisk videreutvikling i pedagogisk faglitteratur – nasjonalt og internasjonalt – som kaster lys over LK06-tekstene. *Forenklet kan vi si at tre nivåer for lokalt læreplanarbeid blinker seg ut i det gjennomgåtte materialet, fra det helt enkle til det mer avanserte:*

1. At lokalt læreplanarbeid innebærer fordeling av temaområder på klassetrinn (fra LK06 til lokale læreplaner), og der termer og kompetansemål er beholdt som i den nasjonale læreplanteksten (nivå 1)
2. At lokalt læreplanarbeid innebærer faglige fortolkninger av LK06-teksten og deretter konkretiseringer ut fra lokale forhold (nivå 2)

3. At lokalt læreplanarbeid knyttes til prinsippet om curriculum hidden, dvs. et arbeid som søker inn til det ”skjulte” i en nasjonal læreplan med tanke på lokale tilpasninger (nivå 3)

Den empiriske undersøkelsen i fortsettelsen tester ut hvilket nivå den enkelte skoles lokale læreplanarbeid legger seg på. I den sammenheng vil det også bli kastet lys over vår hovedproblemstilling, nemlig i hvilken grad lokale læreplaner er i overensstemmelse med bærende synspunkter i politiske styringsdokumenter og rådende pedagogiske læringsteorier. *Våre tre punkter ovenfor summerer nemlig etter vår tolkning det bærende politiske innholdet og rådende fagpedagogisk teorier i forbindelse med lokalt læreplanarbeid.*

3 Empiri: En vurdering av lokale læreplaner i forhold til premisser i politiske og fagpedagogiske dokumenter

3.1 Forholdet teoridel og empiridel - metodiske overveielser

Nedenfor refererer vi til en empirisk undersøkelse av læreplanarbeid i RLE-faget ved noen utvalgte skoler i Vestfold. Spørsmålet er hvilke metodiske grep som bør velges for å tolke materialet på best mulig måte. Når det gjelder metodikk i forhold til innsamlet materiale, er det omtalt ovenfor i vårt innledende metodeavsnitt. Her betoner vi at presentasjonen av materialet knyttes sammen med våre vurderinger. Vi skal i tillegg løfte fram en problemstilling knyttet til tolkning av det innsamlede materialet. Vi legger følgende retningslinjer til grunn:

- føringer fra teoridelen ovenfor, men i tillegg
- føringer fra (d)en didaktisk(e) relasjonsmodell(en). I det følgende drøftes dette punktet nærmere i forhold til vår anvendelse.

Vi gjentar ikke synspunktene fra teoridelen ovenfor (jfr. de to oppsummerende avsnittene), men vil nedenfor henvise til synspunkter herfra i den grad det er nødvendig. Spørsmålet er da: er det mulig, i vårt materiale fra utvalgte Vestfold-skoler, å spore en arbeidsmåte, en læreplanforståelse og et lokalt læreplanprodukt som avspeiler denne type problemstillinger, eller er de lokale læreplaner tvert om resultat av det vi kan kalle læreplanfundamentalisme, dvs. en gjentakelse av den nasjonale læreplanens målformuleringer uten nødvendig (jfr. Britt Ulstrup-Engelsen ovenfor) kritisk tolkningsblikk.

3.2 Didaktisk relasjonstenkning

Begrepet *didaktisk relasjonstenkning* har vi ikke kommentert så langt i undersøkelsen. I pedagogisk litteratur er begrepet grundig drøftet gjennom årene, og vi viser her bare til fremstillingen til Ulstrup Engelsen i 2008, der noe av begrepets historikk gjengis – bl.a. med henvisning til J. J. Schwabs arbeider fra 1969 og 1973.¹⁵⁶ Også andre arbeider har stått sentralt i norsk pedagogisk litteratur, for eksempel B. Bjørndal og S. Liebergs bok *Nye veier i didaktikken* fra 1978, der samspillet mellom undervisning og teoretiske modeller drøftes, og der begrepet didaktisk relasjonstenkning står sentralt. Modellen til Bjørndal og Lieberg drøftes i Bjørnsruds bok *Læreplanutvikling og lærersamarbeid* fra 1994, og det samme gjør

¹⁵⁶ Jfr. Ulstrup Engelsen 2008, 41 og Schwab 1969, ds. 1973.

Ulstrup Engelsen i sin bok fra 2006, *Kan læring planlegges?* Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor.¹⁵⁷ Også i rapporten *Kunnskapsløftet 2008* kommenterer Ulstrup Engelsen modellen til Bjørndal og Lieberg fra 1978, og hun foretar en forenkling av den opprinnelige modellens begreper, og hennes ”analyseverktøy og drøftingsperspektiv” i forhold til LK06 blir stikkordene: mål, elev, rammer, innhold, arbeidsmåter og vurdering.¹⁵⁸ Skolenes arbeid med fag- og læreplaner blir altså hos Ulstrup Engelsen vurdert ut fra disse ”didaktiske kategorier”.

Vi skal ikke gå nærmere inn på den didaktiske relasjonstenkningens ulike sider, men bare foreta et valg av kriterieord. Vi skal nemlig vurdere utvalgte skolars lokale fag- og læreplaner, og i den sammenheng er problemstillingen knyttet til stikkordene ”hva, hvordan og hvorfor” som didaktiske kategorier. Hva, hvordan og hvorfor må ses i relasjon til noe, og dette ”noe” må da bestemmes nærmere. Vi har gjentatte ganger betont lokalmiljøets betydning for arbeid med lokale læreplaner, og i den sammenheng er (noen av) de nevnte kategoriene til Ulstrup Engelsen viktige. Det er det ikke vår oppgave å drøfte alle nevnte kategorier i forhold til relasjonsmodellen, men vi skal kun se på enkelte av kategoriene i forhold til vår tydelige problemstilling – nemlig hva enkelte skoler har tatt med i en lokal læreplan, hvorfor det er gjort, og hvilke forhold - nasjonalt eller lokalt - som en har tatt hensyn til. Vi *begrenser perspektivene* altså i forhold til en fullstendig didaktisk relasjonsmodell.

3.3 Innsnevring

På denne bakgrunn fremhever følgende kategorier seg:

- *mål* (her: om hensikt),
- *elev* (om konkret elevkjennskap),
- *rammer* (bl.a. om tidsanvendelse, tidssetting),
- *innhold* (faglig innhold knyttet til linjen nasjonal læreplan til lokal læreplan) og
- *arbeidsmåter* (gir det lokale miljøet muligheter – eventuelt begrensninger – i arbeidsmåter i faget?)

Den didaktiske kategorien vurdering blir i vår kontekst begrenset til en vurdering av skolesamfunnets faktisk oppfølging, lokal-politisk tolkning og bruk av LK06, grad av hensiktsmessighet i lokale valg og i den sammenheng: Om lokale skoler har et gjennomtenkt og gjennomført opplegg i forhold til læreplanarbeid i tråd med dominerende læreplanteorier vi

¹⁵⁷ Denne boken er i 5. utgave, revidert i forhold til LK06.

¹⁵⁸ Ulstrup Engelsen 2008, 41.

har redegjort for ovenfor. Begrepet evaluering blir altså vendt mot berørte parter i skoleverket, skolens eiere (kommuner) og skoleansatte (ledelse og lærere).

I sin rapport *Kunnskapsløftet 2008* kommenterer Ulstrup Engelsen de didaktiske kategoriene ovenfor, og heller ikke hennes analyse forfølger alle de didaktiske kategoriene. Hun velger begrepsmessige *tyngdepunkter* i analysen. I den sammenheng merker vi oss: Ulstrup Engelsen peker på en diskrepans mellom en tradisjonell relasjonsmodell på den ene side og hvordan styringsdokumenter på den andre side beskriver didaktiske kategorier.¹⁵⁹ Mens den didaktiske relasjonsmodellen forutsetter en ”sammenheng” mellom didaktiske kategorier som inngår i modellen, så forutsetter ikke styringsdokumentene det samme. Faktisk så overlater styringsdokumentene, ifølge Ulstrup Engelsen, til lokale skoleeiere og brukere ellers å foreta vurderinger og prioriteringer i forhold til didaktiske kategorier. Det betyr at en ikke vektlegger didaktiske kategorier på samme måte som i de opprinnelige didaktiske relasjonsmodellene.

I lys av iakttakelsene til Ulstrup Engelsen vil også vi forholde oss relativt fritt til de opprinnelige didaktiske modellene, men vi berører likevel underveis de nevnte didaktiske kategorier. Hovedtyngden i analysen legges på hvordan lokale skoler tolker forholdet mellom nasjonal og lokal læreplan når det gjelder *innhold*. Den didaktiske kategorien velger vi dermed ut som vår *hovedkategori*. Begrunnelsen for et slikt valg er først og fremst: dersom alle kategorier skal følges opp like grundig, vil rammen for undersøkelsen sprenges. *Men dernest – og langt viktigere – er vår interesse for skolenes faktiske læreplanvalg ut fra lokale muligheter og begrensninger, nemlig hvordan fagetst innhold fylles med mening (profileres) ut fra lokale perspektiver.* Vi søker dermed etter både *eksplisitte* og *implisitte* elementer i tekster og argumentasjoner i forholdet mellom sentrale styringsdokumenter og det vi vil kalle *nedslagsdokumenter*, dvs. tolkning og anvendelse som styringsdokumentene resulterer i. Og det er problemstillingen fra den drøftende læreplanlitteraturen ovenfor som berører vår hovedinteresse, nemlig om en i nedslagsdokumentene har utnyttet det *potensialet* som ligger i sentrale læreplaner, hvordan *potensialet* i tilfelle er utnyttet og hvordan elementer fra sentrale styringsdokumenter er videreført ut fra lokale forhold. *Det er selve nerven i vår undersøkelse.*

De øvrige didaktiske kategorier er da å betrakte som (selvfølgelige) støttekategorier i forhold til vår hovedinteresse. Bl.a. har vi betont *tidsfaktoren* ovenfor som en vesentlig rammefaktor. Undersøkelser viser at norske skolemiljøer ikke ønsker å prioritere tidsbruk i forbindelse med lokalt læreplanarbeid, og av den grunn tar vi med det synspunktet under lesningen av

¹⁵⁹ Ulstrup Engelsen 2008. 41f.

ungdomsskolenes lokale læreplaner. Men da det ikke har vært mulig å skaffe empiriske data for skolenes tidsbruk, kompliseres lesningen av læreplanene ut fra rammefaktoren tid: Skyldes svakheter ved læreplanene mangel på tid, mangel på lokal læreplanforståelse eller hva som forventes fra overordnet politisk myndighet? Denne metodiske vanskeligheten betyr at vi ikke kommer helt til bunns i spørsmålet om *hvorfor* skolene ikke tilfredsstillende alle kriterier for lokale læreplaner som – etter vår tolkning – er gitt av politiske myndigheter. Uansett mener vi likevel at problemstillingen bør nevnes, slik vi her har gjort. Tidsfaktoren *kan* kaste lys over mangler ved skolenes (og kommunenes) lokale læreplanarbeid. Spørsmålet om vilje eller motivasjon berører vi ikke i den sammenheng.

Vi betoner også at *tverrfaglighet* er knyttet til RLE-fagets innhold og arbeidsmåter. Det hører til RLE-fagets egenart å se livet i perspektiv – *både i forhold til tid og rom*. Har en ikke blikk for tros- og livssynsperspektivenes nedslagsfelter, både på individ- og kollektivplan, så mangler en blikk for uttrykk som reflekterer *livsmening* for menneskene. Menneskers livstolkninger har gjennom tidene gitt seg uttrykk i kunst- og kulturuttrykk som har satt dype spor i nasjonenes historie i mange ulike retninger (musikk, arkitektur osv). I det perspektivet har vårt arbeid om lokale læreplaner en spesiell interesse: Har skolene blikk for lokale historiske og aktuelle muligheter? I det perspektivet kan en tenke seg et hav av didaktiske muligheter som en *lærende og fagvutviklende* skole kan utnytte innenfor RLE-fagets nedslagsfelter.

3.4 Datasamlingen – lokale RLE-læreplaner

3.4.1 Innsamlingen av læreplaner

Vår intensjon har vært å samle inn lokale læreplaner i RLE-faget fra 6 utvalgte ungdomsskoler i tre Vestfold-kommuner. Ved henvendelse til skolenes rektorer har vi fått tilsendt læreplaner. Også kommunene er anmodet om å sende eventuelle styringsdokumenter i forbindelse med LK06. Skoleansvarlige på kommunale kontorer er da kontaktet.

3.4.2 Tønsberg kommune

I Tønsberg kommunes dokument ”KUNNSKAPSLØFTET – skolenes handlingsplaner 05/06” heter det at kommunen skal utvikle en ”konkret handlingsplan for utvikling av lokale læreplaner”, og det legges til rette for en strategiplan for hele innføringsperioden 2005-2008.¹⁶⁰ I dokumentet ”KUNNSKAPSLØFTET – skolenes handlingsplaner 2007/08” heter det at en i skolene har ”definert egne utviklings- og kompetansebehov”, og at disse er

¹⁶⁰ Kunnskapsløftet – skolenes handlingsplaner 05/06, arkivref.: 20005/005308 – 10/430 (datert 16/11-05)

utformet i handlingsplaner.¹⁶¹ For fagene har skolene ”gjennomarbeidet læreplanene og hvilke arbeidsmåter som skal tas i bruk”. I et referert *Fakta grunnlag* i dokumentet heter det at ”lokal forankring er en suksessfaktor for innføring av Kunnskapsløftet”, og at arbeidet med kompetanseutvikling ved skolene skal involvere ansatte ved hver skole. Vi tolker disse dokumentene slik at en i kommunens skoler faktisk har utarbeidet lokale læreplaner i skolefagene – også i KRL/RLE-faget.

Leser en på den bakgrunn dokumentet ”Tønsbergsskolenes handlingsplaner 2007/08”, så sies det at skolens ”arbeid med lokale læreplaner er slutført. Planene er nå i bruk og vil bli justert ut fra de erfaringer skolen gjør”.¹⁶² I hovedsak er det arbeidet utført på trinn eller i team. I dokumentet går det også fram at en i skolen har utført ”Læreplan-analyse og nedbryting av kompetansemål”. Flere lærere har gått på KRL-kurs og er kurset i ”teamutvikling” osv. Alt dette er relatert bl.a. til vår problemstilling og RLE-fagets læreplaner. Fra kommunalt hold hevder en at mye er lagt administrativt til rette for god utvikling av lokale læreplaner. Når det gjelder kommunens ungdomsskoler, så fremgår det at for eksempel *Presterød ungdomsskole* skal gjøre ferdig lokale læreplaner i skolefagene på 9. og 10. årstrinn og samtidig revidere læreplanene på 8. trinn i løpet av 2007. Ved andre ungdomsskoler i kommunen har en RLE-relaterte emner som planlegges, for eksempel innenfor området filosofi.

3.4.3 Stokke kommune

I Stokke kommune hevder skoleansvarlig at mesteparten av kommunens arbeid angående lokale læreplaner har skjedd muntlig, i møter og kurs.¹⁶³ I tillegg har flere involverte arbeidet i grupper med skolefagene. Våren 2006 var avsatt til å arbeide med lokale skoleplaner, et arbeid som var knyttet til kommunens skoler, og saker var satt opp i politiske fora.¹⁶⁴ For skolefagene skulle kompetansemål brytes ned til ”delkompetanser”, eller en kunne beskrive kompetansemålene. I forhold til ungdomsskolene ble det altså ikke foretatt en nedbryting av kompetansemål på årstrinn, kun en beskrivelse av kompetansemål for hele ungdomstrinnet. I forhold til det lokale ble det betont at en var ”i ferd med å finne og utnytte det pedagogiske handlingsrommet som fagplanene gir”, og elevenes ”ståsted” skulle dermed være styrende for undervisningens innhold og aktiviteter.¹⁶⁵ På samme måte som i Tønsberg kommune blir lokalt læreplanarbeid betont i forhold til termen *nedbryting*, dvs. av nasjonale kompetansemål,

¹⁶¹ JournalpostID 07/10232

¹⁶² KUNNSKAPSLØFTET. Tønsbergsskolenes handlingsplaner 2007/08, 3.

¹⁶³ Egil Gjerde, skolefaglig ansvarlig i Stokke kommune.

¹⁶⁴ KUNNSKAPSLØFTET – læreplan for skolen i Stokke kommune (notat, utarbeidet våren 2006, revidert våren 2007)

¹⁶⁵ Ibid. – overskrift ”Videre arbeid med lokale læreplaner”.

og begrepet *handlingsrom* er anvendt – et begrep som også er brukt i St.meld. nr. 16 (2006-2007) og St. meld. nr. 11 (2008-2009) om det lokale læreplanarbeid. Som vi har sett ovenfor, har flere fagpedagoger også brukt begrepet. Det er dermed tydelig at dokumenter i Stokke kommune korresponderer med både politiske styringsdokumenter og fagpedagogisk litteratur. Dermed, er det vår tolkning, legger også Stokke kommune til rette for en tolkning og bearbeidelse av de nasjonale kompetansemålene i LK06. Et slikt arbeid skal utføres på skolenivå, men det ble også utarbeidet en enhetlig læreplan for Stokke kommune i KRL-faget våren 2006 av lærere fra samtlige skoler i kommunen.¹⁶⁶

3.4.4 Nøtterøy kommune

I Nøtterøy kommune er situasjonen annerledes enn i Tønsberg og Stokke kommuner. Mens kommunepolitikere i Tønsberg og Stokke organiserte et planmessig arbeid knyttet til innføringen av LK06, så skjedde ikke det i Nøtterøy kommune. På forespørsel hevder for eksempel både skoleansvarlig i Nøtterøy kommune (Arvid Myreng) og rektor ved Teigar ungdomsskole (Steinar Strand Jensen), at et slikt arbeid ikke ble utført.¹⁶⁷ Politiske føringsdokumenter i forhold til lokale lære- og fagplaner finnes derfor ikke.

Ovenfor viste vi til Britt Ulstrup Engelsens drøfting av kommuners ansvar for eller plikt til å utarbeide kommunale læreplaner i de enkelte skolefag ut fra teksten i LK06. Hun holder det ”relativt åpent” om kommunene har en slik plikt.¹⁶⁸ I lys av det kan Nøtterøy kommunes valg forstås. Skoleeier har da overlatt til de enkelte ungdomsskoler å utarbeide læreplaner for skolefagene. Det bekreftes også av skoleansvarlig i Nøtterøy kommune. Ved de to skolene som vi har valgt ut, foreligger det derfor lokale læreplaner i RLE-faget utarbeidet ved skolene uten føringer fra kommunalt hold.

3.5 Lokale læreplaner i kommunene/lokale læreplaner utarbeidet ved skoler

3.5.1 Utdypende om kommunenes lokale læreplaner

Vi har sett at to kommuner (Tønsberg og Stokke) har utarbeidet lokale læreplaner i RLE-faget, og i de to kommunene har skolene dermed fått lokale styringssignaler/dokumenter å forholde seg til. I den tredje kommunen mangler slike kommunale planer. Ungdomsskolene i de to kommunene Tønsberg og Stokke har imidlertid *reagert forskjellig* på utspillet fra

¹⁶⁶ Dokumentet KUNNSKAPSLØFTET – læreplan Stokke kommune

¹⁶⁷ Flere telefonsamtaler med rektor Strand Jensen og Myreng høsten 2010.

¹⁶⁸ Ulstrup Engelsen 2008, 152.

kommunen, enkelte har ikke uten videre fulgt opp føringene med selvstendig lokalt læreplanarbeid.

- I Stokke kommune har de to utvalgte skolene (Stokke og Vear ungdomsskoler) valgt å bruke de kommunale læreplanene *uten å bearbeide disse med tanke på ytterligere lokaliseringsprofil*. Fra kommunens side er det altså ikke gjort. Ved slutten av 2010 valgte imidlertid Stokke ungdomsskole å utarbeide en egen lokal læreplan i RLE-faget.¹⁶⁹ Da ble arbeidstid avsatt til det.

I Tønsberg kommune har de to utvalgte skolene (Byskogen og Ringshaug ungdomsskoler) ved min henvendelse første gang ikke kunnet fremlegge lokale læreplaner i RLE-faget, og forholdet synes noe komplisert. Verken skoleledelse eller faglig leder innenfor RLE-seksjonene kunne spore opp lokale læreplaner. Etter en tid viste det seg imidlertid at *Ringshaug ungdomsskole* i 2006 faktisk hadde utarbeidet læreplaner i RLE-faget lokalt, og det er en justert læreplan fra høsten 2010 (bare for 10. og 9. årstrinn) som skolen fremlegger for oss. Det er dermed mulig å foreta en analyse av disse lokale læreplanene. Ved *Byskogen ungdomsskole* er det etter gjentatte henvendelser umulig å få tilgang til noe RLE-relatert materiale – der mangler en altså lokale læreplaner i RLE-faget. Skolen har tydeligvis ikke avsatt arbeidstid til slikt arbeid. Siden vi har registrert et slikt læreplanmessig variert forhold ved to store ungdomsskoler i Tønsberg kommune, søkte vi på et visst tidspunkt å finne to erstatningsskoler i kommunen – nemlig Sem og Kongseik ungdomsskoler. Men også her viste det seg at skolene mangler lokale læreplaner i RLE-faget. Vi registrerer dermed at tre ungdomsskoler i Tønsberg kommune ikke har avsatt arbeidstid og utarbeidet lokale læreplaner i RLE-faget i tråd med forutsetningene i politiske styringsdokumenter. Ved min egen skole, Presterød ungdomsskole, har vi imidlertid en utarbeidet lokal læreplan i RLE-faget, men denne ungdomsskolen trekker jeg ikke inn av habilitetsgrunner. På grunn av denne spesielle situasjonen i Tønsberg kommune, kontaktet vi representanter for kommunen med følgende spørsmål: Har kommunen som skoleeier kjennskap til at lokale læreplaner mangler i skolefaget RLE? Fagenhetsleder Erik Relander Tømte¹⁷⁰ i Tønsberg kommune hevder at en knyttet arbeidet med fagplaner til *regioner* ved innføringen av LK06, og at en altså ved regionsvise ungdomsskoler skulle være ansvarlig for at lokale læreplaner ble utarbeidet. Etter hans kjennskap hadde ikke skoleeier i ettertid fulgt opp dette med

¹⁶⁹ Det skjedde etter at vi kontaktet skolens rektor i forbindelse med masteroppgaven.

¹⁷⁰ Relander Tømte leder Fagenhet oppvekst i Tønsberg kommune og er tilknyttet rådmannens stab.

kontroll. Rektor ved Byskogen ungdomsskole, Anna Karlsen (forholdsviss nytilsatt, men også i lengre tid sykemeldt), har heller ikke nærmere opplysninger om mangelen på lokale læreplaner i RLE-faget.¹⁷¹ Det samme gjelder til en viss grad ledelsen ved Ringshaug ungdomsskole når det gjelder den omtalte usikkerheten om planarbeidet, og heller ikke ansvarlig faglærer for RLE-faget kan forklare usikkerheten. Hva disse manglene skyldes, er det vanskelig å få klarhet i – for eksempel i forhold til *avsettelse av tid*. Utover dette er det bare å konstatere at en i Tønsberg kommune fremdeles – i 2010/2011 – i stor grad mangler lokale læreplaner som skulle vært utarbeidet i 2006, og at det dessuten har eksistert en viss usikkerhet rundt planarbeidet i RLE-faget (Ringshaug). Tidsavstanden tilbake til innføringsåret 2006 gjør det dessuten vanskelig for involverte parter å kunne gjøre rede for mer presise forhold rundt problemstillingen.

3.5.2 Lokale læreplaner ved skolene – Borgheim og andre skoler

Nedenfor skal vi kommentere og drøfte de enkelte ungdomsskolers lokale læreplaner i RLE-faget, og vi gjør det som tidligere nevnt på følgende måte:

- Vi foretar en analyse av det fremlagte skriftlige materiale
- Vi trekker inn synspunkter fra samtaler med skolenes ledelse og RLE-lærere.
- Dessuten legges som nevnt analysen av lokal læreplan ved Borgheim ungdomsskole til grunn som en *sammenliknende mal* for analysen av de 5 andre ungdomsskolene.

3.5.3 Borgheim ungdomsskole i Nøtterøy kommune

Som nevnt ga ikke Nøtterøy kommune føringer til ungdomsskolene ved innføringen av LK06. Kommunen overlot til de enkelte skoler å utarbeide lokale læreplaner i RLE-faget, og spørsmålet er da hvordan det ble gjort.

Ved Borgheim ungdomsskole har en satt av arbeidstid og utarbeidet lokale læreplaner i RLE-faget for alle tre årstrinn, dvs. at en har *fordelt temaene* i LK06 på trinn. Alle kompetansemålene fra LK06 er tatt med, og disse er så i den lokale læreplanen brutt ned til delmål - som for eksempel på 8. trinn under fagbolkene

- ”Valg og verdier”: Hvem er du? (LK06) knyttet til de faglige stikkordene identitet og livstolkning,
- rett og galt (LK06) knyttet til begrepene etikk og moral,

¹⁷¹ Rektor Anna Karlsen har likevel oversendt en mail for hvordan lokale læreplaner kan/skal skrives, og den malen skal vi kort kommentere nedenfor. Rektor Karlsen har i april 2011 sagt opp sin stilling.

- familie og venner (LK06) knyttet til etiske spørsmål omkring familie, venner og samliv osv.

Grepet i den lokale læreplanen til Borgheim ungdomsskole er altså å relatere formuleringer fra LK06 til tematiske stikkord fra det aktuelle fagfeltet, og dette er da tenkt som kunnskaps- og aktualiseringsstoff for elevene.

Det er illustrerende for den lokale læreplanen på 8. trinn at verbet *forklare* brukes, dvs. hvordan faglige problemstillinger skal gjøres kjent for elevene (for eksempel forholdet mellom GT og NT). Alternativt skal læreren også *fortelle* (for eksempel om pakten mellom Abraham og Gud i GT), eller *snakke om* innholdet i bibeltekster (dvs. for å sikre at elevene vet hva bibeltekstene handler om). I forhold til temaet islam skal elevene lære seg å *beskrive* kalligrafi i islamsk kunst, og de skal lære å *innhente informasjon* om aktuelle spørsmål som opptar muslimer.

Mønsteret på 8. årstrinn gjenfinner vi også i forhold til de andre temaområdene, for eksempel temaet kristendom. Kompetansemålene fra LK06 og de nedbrutte delmålene er i hovedsak knyttet til akademisk/faglige problemstillinger: En skal *forklare* forholdet mellom GT og NT, en skal hjelpe elevene å *finne fram i* Bibelens bøker, en skal *snakke om* innholdet i noen profetbøker fra GT osv. Også under temaet kristne kirker (dvs. konfesjonskunnskap) gjenfinner vi mønsteret: En skal *fortelle* om kjennetegn ved Den romersk-katolske kirke, ved Den ortodokse kirke osv. Selvfølgelig er det ikke noe kritikkverdig ved denne type vinklinger i en lokal læreplan. Tvert om – her finnes en rekke gode konkretiseringer. Skal elevene lære RLE-fagets innhold, må denne type målsettinger (få stoff forklart, få informasjon om, lytte til osv.) være tydeliggjort. Det er tydeliggjort i den lokale læreplanen til Borgheim ungdomsskole. Spørsmålet er bare: Er det mulig å spore *lokale trekk i den måten som planen er laget på og i det innhold som her foreligger?* Er det mulig å registrere synspunkter som korresponderer med tankegangen i politiske og pedagogiske dokumenter som vi har fremhevet ovenfor?

Vi skal trekke fram noen illustrerende eksempler når det gjelder 8. årstrinn. Vi finner *lite eksplisitt* om lokale forhold, men en del formuleringer kan derimot *åpne* for lokal aktualisering:

- Et delmål er at elevene skal vite hvilke kirker og kristne bevegelser som finnes på bostedet. I tilknytning til ”kirketrete”, dvs. konfesjonelle retninger, skal det skje.

- Elevene skal reflektere over kunst og arkitektur i kristendommen.
- Elevene skal kunne foretelle om viktige hendelser i kristendommens historie fra reformasjonstiden og fram til vår tid – i den sammenheng også: ”mangfold i landet”, dvs. livssynspluralismen som etter hvert bryter fram i Norge.
- Elevene skal også finne informasjon om spørsmål som opptar mange kristne, for eksempel på nettets mange hjemmesider, i media eller lignende.

Ser vi på denne type markeringer i den lokale læreplanen ved Borgheim ungdomsskole, så er det vår tolkning – ut fra det skriftlige materialet – at læreren med letthet kan aktualisere og konkretisere ut fra lokale forhold. Skolen ligger geografisk til i et bynært område med korte avstander til by- og tettstrøk, der forskjellige livssynsbevegelser finnes. På Nøtterøy – der skolen ligger – er det dessuten en rekke lokale tilknytningsmuligheter som

- Tre kirkebygg (Nøtterøy, Torød og Teie kirke) som hver for seg avspeiler ulik arkitektur og forskjellige kunstuttrykk;
- Ulike frikirkelige aktiviteter finnes på øya og i umiddelbar nærhet;
- Vestfold og Tunsberg har dessuten plassert seg på det kirkehistoriske kartet gjennom mange århundre – helt fra middelalderen og fram til vår tid (kirkeruiner, klosterbevegelser, middelalderkirker osv.).
- Formuleringer i den lokale læreplanen gir dessuten åpninger for ekskursjoner og kontaktmuligheter med miljøer som er knyttet til målformuleringene i LK06.

3.5.4 Noen samtaler

Spørsmålet er hvorfor ikke denne type konkretiseringer bringes inn i den lokale læreplanen, slik at elevene kan kjenne lokale forhold igjen? Både rektor ved Borgheim skole og representanter for RLE-lærerne har følgende kommentarer:

- Det grunnleggende spørsmålet om hvordan ledelsen (rektor)¹⁷² ved Borgheim ungdomsskole oppfatter lokalt læreplanarbeid, er følgende: Den lokale skole skal bryte ned nasjonale læreplanformuleringer til ungdomsskolens tre årstrinn, og det skal i delmålene kunne avleses en rød tråd fra den nasjonale læreplanen. *Hovedsaken ved lokale læreplaner er altså nedbryting til delmål på årstrinn.* Rektors synspunkter om hva lokalt læreplanarbeid skal være, deles av faglærerne i RLE ved skolen, men de hevder også at det skal fremkomme i en lokal læreplan hvordan et tema skal vurderes,

¹⁷² Samtaler ved Borgheim ungdomsskole høsten 2010.

dvs. undervises i læreplanene på hvert årstrinn er utarbeidet av *fagteam*, dvs. alle faglærerne i RLE-faget.

- Rektor betoner i den sammenheng at *lærebokas læremål* skal være styrende som mellomledd mellom den nasjonale og den lokale læreplanen, og særlig i forhold til elevenes ukeplaner. Komponenten lærebok føres altså inn som et styrende element i læreplantenkningen, dvs. at læreboken ikke bare blir en kilde til faglig kunnskap (sammen med andre), men læreboken blir et styringsinstrument i forhold til måloppnåelse.
- Rektor betoner også at kommunalt nivå ikke er involvert i læreplanarbeidet, siden det er rektorenes ansvar. Det er imidlertid ikke rektor som initierer arbeidet med lokale læreplaner, men fagseksjonene tar seg av denne type arbeid. Av den grunn tar heller ikke rektor initiativ til justeringer eller oppdateringer av lokale læreplaner, men knytter den type evalueringer til en ”erfaringsutveksling” i de enkelte fagmiljøer.
- Noen utfyllende synspunkter på lokalt læreplanarbeid ble gitt av lærere i RLE-seksjonen.¹⁷³ Aktivitet fra lærernes og skolens side er i særlig grad knyttet til lærermøter der en diskuterer hva som skal skje i løpet av påfølgende uke, og til *sporadisk* kontakt med lokalsamfunnet – for eksempel kontakt med stedlig (stats)kirke i forbindelse med julegudstjeneste og til tider med Jehovas Vitner. Lærerne opplyser at denne type kontakter ikke skjer ofte, og lærerne betoner at elevene er mer opptatt av det som læremessig skiller (fra det statskirkelige) enn det som forener.

Vår vurdering av synspunktene fra ledelse og lærere ved Borgheim ungdomsskole er at bærende ideer ved lokal læreplanforståelse i politiske og pedagogiske styringsdokumenter ikke har fått nedslag i skolens hverdag – verken teoretisk eller praktisk. Synspunktene kaster dessuten lys over skolens lokale læreplantekster: Tekstene som dels bærer KRL-overskrifter (8. og 9. årstrinn) og en RLE-overskrift (10. årstrinn), avspeiler ikke et grunnleggende arbeid knyttet til en *skole- og fagutvikling* (jfr. Halvor Bjørnsrud ovenfor), og de nasjonale faglige perspektiver relateres heller ikke til lokale forhold eller konkretiseringer som elevene kan kjenne igjen (jfr. ovenfor om det nære som utgangspunkt for nytt lærestoff). I lokale læreplaner ved Borgheim ungdomsskole ser vi ingen tendens i den retning. Styringssignalene fra rektor og faglærere synes heller ikke å trekke i den retningen – tvert om. Særlig gjelder det i forhold til betydningen som tillegges læreboken i RLE-faget. Planen på 8. årstrinn mangler

¹⁷³ Ibid.

også det vi ovenfor har kalt det dynamiske og utviklende perspektivet, for eksempel knyttet til begrepet curriculum hidden. Planmakerne har ikke – ser det ut til – vært på leting etter stoff som sprenger de begrepsmessige rammer i den nasjonale læreplanen, og som kan fremme skole- og fagutvikling. Bindingen i arbeidet er snarere, slik vi har funnet det hos Trude Hoff (jfr. ovenfor), til det kjente grep om nedbrutte læreplaner til årstrinn og utfoldelse av kjent faglig-teoretisk stoff. Kreativiteten er altså i hovedsak knyttet til utfoldelse av teoretisk-faglig stoff av akademisk karakter.

I forhold til den tidligere omtalte nivåinndelingen i lokalt læreplanarbeid plasserer den lokale læreplanen på 8. årstrinn seg på *nivå 1* (i hovedsak: bare fordeling av nasjonalt læreplanstoff på årstrinn). Gjelder så dette synspunkt også for 9. og 10. årstrinn?

3.5.5 Læreplaner fra 9. og 10. årstrinn

Vi skal kort trekke fram noen eksempler fra 9. og 10. årstrinn som viser hvordan lokale forhold *ikke er utnyttet* i den lokale RLE-læreplanen:

- Hovedgrepet fra 8. trinn gjenfinner vi på 9. årstrinn, og delkompetansene som blir knyttet til kompetansemålene i LK06, er tydelig relatert til skolens lærebok. Det er hele tiden lærebokens sidetall som fremheves i forhold til LK06-teksten og det som kalles delkompetanser. Det betyr at planmakerne har tenkt læreboken som skriftlig kilde for opplæringen. Det betyr (antakelig) ikke at undervisningen alltid er knyttet til lærebokens tekst, men i forhold til utformingen av lokal læreplan er læreboken tydelig sentral.
- Det *faglig-teoretiske* perspektivet er satt i fokus også på 9. årstrinn, og vi noterer for eksempel at temaet islam ikke er knyttet opp mot mulige lokale kilder i moskemiljøet i nabokommunen Tønsberg. Når en ifølge LK06-målene skal gi en oversikt over mangfoldet i islam, trekkes ikke miljøene i de to moskeene inn (ett pakistansk miljø og ett marokkansk). Temaet *mangfold i islam* hadde gitt skolen en mulighet for å orientere elevene på 9. årstrinn om det lokale mangfoldet innenfor islam i skolens bynære område, en kunne ha arrangert ekskursjon til en av moskeene, arbeidet med likheter og forskjeller mellom de to miljøene, møte lederskap og imamer i moskeene. Det lokale tilsnittet mangler altså i den lokale læreplanen. Noen nærmere refleksjon over andre muligheter for lokal tilknytning til verdensreligionen islam finnes heller ikke i den lokale læreplanen.

- I forhold til temaet *Valg og verdier* bryter den lokale læreplanen ned kompetansemålet ”Drøfte etiske spørsmål knyttet til menneskeverd og menneskerettigheter” (LK06) til delkompetansen å kjenne til Martin Luther King, Nelson Mandela og Shirin Ebadi. Spørsmålet om menneskeverd og rettigheter knyttes altså til kjente personer globalt og – karakteristisk nok - med referanse til sidetall i skolens læreverk.¹⁷⁴ Ovenfor har vi sett at Miriam Ben-Peretz drøftet begrepet curriculum hidden, dvs. at det i læreplanformuleringer kan skjule seg et potensiale som ikke er eksplisitt formulert eller tydelig i en nasjonal læreplantekst. I det lys kan en spørre: Ligger det her en mulighet for å knytte spørsmål om menneskeverd og menneskerettigheter til for eksempel kommunens innvandrere? Mange norske kommuner (og eventuelt i nabokommuner) har tatt imot innvandrere. Trekkes det perspektivet inn i forbindelse med en læreplananalyse, kan teoriaspektet til Miriam Ben-Peretz bli anvendt og materialisert nettopp i forbindelse med temaet menneskeverd. Det grepet gjør ikke undervisning om Martin Luther King, Mandela eller andre overflødig, men det innebærer fokus på lokale forhold – noe som Luther King, Mandela osv. ikke gir umiddelbar mulighet for. Å se denne type potensiale i sentrale læreplaner er utfordringen, og det er i *kollegafellesskapet* en sannsynligvis lettest ser slike muligheter.
- Enda et eksempel kan nevnes fra temaet *Valg og verdier* fra den lokale læreplanen ved Borgheim ungdomsskole, nemlig ”vold i parforhold”, dvs. som delmål under ”likeverd og likestilling”. Skal prinsippet om *åpenhet for lokalsamfunnet* trekkes inn, så kan kontakt med kommunale og statlige instanser som for eksempel sosialvesen og politi trekkes inn: I hvilken grad er vold i hjemmet, vold i ekteskap eller samboerforhold et problemfelt i Nøtterøy kommune? Ved en slik lokal didaktisk vinkling gis elevene en mulighet til å gjøre seg kjent med viktige samfunnsmessige institusjoner og funksjoner, samtidig som voldsproblematikken settes i fokus. Det finnes med andre ord et *handlingsrom* (jfr. B. Ulstrup-Engelsen) for denne type lokale aktualiseringer i *formuleringene* til den sentrale læreplanen. Med andre ord: *Oppmerksomhet, nysgjerrighet og kreativitet* i forhold til formuleringer i den sentrale læreplanen kan åpne for lokal utnyttelse og en annen type lærestoff enn i forlagenes læreverk.
- Også temaet *Det nye testamentet* gir lokale læringsmuligheter på 9. årstrinn. Elevene skal ifølge LK06 lære å drøfte forskjellige syn på Bibelen, og det er i den lokale

¹⁷⁴ Wiik og Waale 2007. Samme læreverk brukes på alle tre årstrinnene i ungdomsskolen på Borgheim.

læreplanen til Borgheim ungdomsskole referanser til sider i læreverket. Men også her kan lokal aktualisering av temaet for eksempel knyttes til teologiske og kirkelige debattspørsmål i fortid eller nåtid – gjerne knyttet til spørsmål omkring homofili, kvinnelige prester eller kjønnsproblematikk. Representanter for ulike bibelsyn finnes i elevenes nærmiljø, konservative og mer liberal-teologiske kretser finnes geografisk side om side (også i vårt aktuelle område), og disse kan trekkes inn – gjerne i klasserommet eller ved ekskursjoner – for å belyse standpunkter ut fra bibelsyn. På den måten kan undervisningen – ut fra en tolkning av den sentrale læreplanen – gi temaet bibelsyn en lokal aktualisering og vinkling.

- Ekstra tydelig bør tankegangen om lokalisering kunne aktualiseres i forhold til den sentrale læreplanens formulering om ”kunst knyttet til kristendommen”. I den lokale læreplanen på Borgheim ungdomsskole på 9. årstrinn er det ingen lokale konkretiseringer knyttet til delkompetanse. Det finnes verken referanser til kirkebygg, kunstverk eller kunstnere som har røtter i lokalsamfunnet. I et område med mange kirkebygg, bedehus, kirkegårder (gravstøtter) og ulike typer kunstlokaler burde det være lett å finne lokale konkretiseringer – innenfor ulike kunstsjangre. Bl.a. er det i den lokale læreplanen en referanse til ”ulike kunstneriske uttrykk av Maria”, og i den sammenheng burde den lokale romersk-katolske kirkes kunstneriske uttrykk (statuer, bilder) trekkes inn, for eksempel til sammenlikning med liknende uttrykk innenfor en evangelisk-luthersk eller annen protestantisk tradisjon (jfr. domkirken i Tønsberg med et sidealter knyttet til jomfru Maria først på 2000-tallet).¹⁷⁵ Stikkordet ”Maria” i en læreplan bør altså kunne skape assosiasjoner i ulike konfesjonelle retninger, og ut fra det bør en i et faglig fellesskap kunne drøfte aktualiseringsmuligheter som involverer elevene ut fra lokale muligheter.
- Under temaet *kirke og misjon* (med undertittel kulturarv) utgjør den definerte delkompetansen heller ingen konkretisering, verken nasjonalt eller lokalt i den lokale læreplanen til Borgheim ungdomsskole. En har imidlertid som delmål å kunne ”snakke om noen spor fra kristendommen i norsk kultur og samfunnsliv”. Det gis imidlertid ingen forsøk på lokale konkretiseringer. Igjen er det tydelig lærebokens teoristoff som skal gi innsikt i temaet. En unnlater å konkretisere i forhold til selvfølgeligheter som: Nasjonalsangen/salmen som mange synger 17. mai, korsmerket i Norges flagg, merkedager som samler nasjonen, 29. juli og store helligdager som jul,

¹⁷⁵ Arrangementet med alter, bilder, lys osv. ble en tid omtalt som Mariakapell, men ordningen var formelt ikke behandlet eller godkjent av Stiftsdireksjonen. I dag er innredningen avvirket.

påske og pinse – alt dette og mye mer markeres også i elevenes nærmiljø. *Språket* et imidlertid nevnt i den lokale læreplanen, dvs. hvordan kristendommen har påvirket dagligdagse ord og uttrykk - også i elevenes nærmiljø på Nøtterøy. Hvordan det også kan korrespondere med kristendomstradisjoner gjennom århundrer i norsk historie, er heller ikke konkretisert i den lokale læreplanen.

- På 9. årstrinn skal en ifølge den lokale læreplanen gi en oversikt over andre kirkesamfunn enn det evangelisk-lutherske, og kun ett frikirkesamfunn en nevnt – den evangelisk-lutherske frikirke. Ved innføringen av KRL-faget i 1997 ble det betont fra det daværende flertallet i Stortinget (for eksempel Innst.S.nr. 103 (1995-96), at frikirkesamfunnene i Norge utgjør en betydelig del av norsk kristenhet, og at disse representerer ”en vesentlig del av kirkebildet” i flere lokalsamfunn.¹⁷⁶ Vel er det synspunktet knyttet til KRL-faget for mange år siden, men tankegangen bør fremdeles være like aktuell. I LK06 betones det i innledningen at ”ulike tradisjoner og kirkesamfunn innenfor kristendommen” skal behandles, og under kompetansemålene etter 10. årstrinn har kirkesamfunn og kristne bevegelser (utenom Den norske kirke og andre større kirker) fått et eget punkt. Det er derfor påfallende at en i den lokale læreplanen ved Borgheim ungdomsskole kun nevner et luthersk frikirkesamfunn. For eksempel er pinsebevegelsen på Nøtterøy et aktivt frikirkesamfunn, og i nærområdet for øvrig finnes en rekke ulike frikirker. Blikk for dette lokale mangfoldet har altså ikke planmakerne hatt. I den sammenhengen merker vi oss at den lokale læreplanen heller ikke knytter an til det lokale arbeidet til Jehovas Vitner eller Jesu Kristi kirke av siste dagers hellige (mormonerne), selv om begge disse samfunn har en synlig plassering i nærområdet. Kompetansemålene knytter bare opp til kunnskap om noen kjennetegn ved disse bevegelsene. *Mulighetene for å kunne utnytte den ressurs som knytter seg til denne type samfunn i nærområdet, er altså ikke tatt med.*
- På 10. årstrinn fortsetter den lokale læreplanen etter samme mønster: LK06-formuleringene brytes ned og plasseres på årstrinn med referanser til læreverket. Delkompetansen svarer da til kapitler i læreverket. Enkelte steder i læreplanen har en dessuten heller ikke brutt ned kompetansemålet i LK06, for eksempel når en skal behandle (drøfte) ”utvalgte tekster fra kristen, jødisk, islamsk, hinduistisk og buddhistisk skrifttradisjon” (referanse til læreverket, s. 138-157). Vår tolkning er da at en støtter seg til læreverket og ikke for eksempel til lokale representanter for ulike

¹⁷⁶ Innst.S.nr. 103 (1995-96), 6 (Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kristendomskunnskap osv.)

religioner som kunne skape nærhet og personliggjøring i forhold til religiøse retninger. Det *handlingsrom* som en da unngår å benytte, bidrar til å opprettholde distanse i forhold til betydningsfulle idemessige strømninger i det pulserende samfunnsnivå.¹⁷⁷ Og når en under overskriften *islam* har delmålet å forklare ”hva moskeen betyr for norske muslimer”, så velger en distansen og teoretiseringen framfor praktisk og personrelatert kunnskapsformidling. Som alternativ til begrepet ”forklare”, kunne en ut fra aktiviteten invitasjon eller ekskursjon sette inn begrepet ”lytte til”, dvs. ut fra elevenes direkte møte med representanter for ulike religiøse retninger.

3.5.6 Prinsipper i den lokale læreplanen ved Borgheim ungdomsskole

I læreplanen ved Borgheim ungdomsskole gjøres det ikke eksplisitt rede for hvilke pedagogiske eller faglige prinsipper som en baserer seg på, for eksempel i en ingress eller lignende. Som vi har sett ovenfor, har heller ikke samtale med skolens ledelse (rektor) eller lærere klargjort det på en særlig grundig måte. Det enkle prinsippet om nedbryting av nasjonale læringsmål til lokale delmål er lagt til grunn. Vil en likevel søke å formulere prinsipper utover det, er en henvist til en *tolkning* av den lokale læreplanen. Vi gjør et forsøk: Hvilke *prinsipper* kan vi ut fra tolkning formulere ut fra den lokale læreplanen på Borgheim ungdomsskole, og hvordan harmonerer disse med politiske og didaktiske teorier vi har gjort rede for ovenfor? Vi skal deretter teste dette prinsipielle på en annen ungdomsskole i samme kommune – nemlig Teie ungdomsskole - og deretter på skoler i nabokommunene Stokke og Tønsberg. Følgende prinsipper mener vi å kunne lese ut av den lokale læreplanen ved Borgheim ungdomsskole:

- Koblingen til det valgte læreverket er markant gjennom hele læreplanen og binder målformuleringer til temaer, begreper og fagkomponenter i læreverket – helt i tråd med synspunktene fra skolens rektor. Noen selvstendig lokal og faglig tilnærming til områdene i LK06-teksten finner vi derfor ikke i den lokale læreplanen. I *St.meld. nr. 16 (2006-2007)* gis de lokale skoler for eksempel mulighet til ”prioritering av fagområder” ut fra lokale forhold og behov.¹⁷⁸ I den lokale læreplanen til Borgheim ungdomsskole er alt tillagt samme vekt, dvs. at en ikke har foretatt et utvalg av temaområder ut fra lokale muligheter (potensiale). Planen er bygget opp slik at en skal innom alle fagområder i LK06, noe som gir *stofftrengsel og lite fordypningsmulighet* i

¹⁷⁷ Jfr. *St.meld. nr. 16 (2006-2007)* og *St.meld. nr. 11 (2008-2009)* ovenfor.

¹⁷⁸ Jfr. ovenfor, s. 20

forhold til en lokal dimensjon. En er i den sammenheng ikke bare styrt av lærebokens brede valg, men også av en ide om LK06-formuleringer som bindende (jfr. Halvor Bjørnsrud ovenfor). Den lokale læreplan inneholder derfor ingen frihet i forhold til kreativ faglig utfoldelse, slik ikke bare politiske styringsdokumenter, men også særlig pedagogisk læreplanlitteratur gir legitimitet for.

- I læreplanen registrerer vi heller ikke en konkret lokal *tilpasning* av lærestoff, dvs. et grunnleggende analysearbeid av LK06-tekster med tanke på utnyttelse og transport til en lokal virkelighet – det et av de politiske føringsdokumentene (*St.meld. nr. 11 (2008-2009, s. 12)*) knytter til analyse, konkretisering og operasjonalisering av læreplanverket. Begrepene i stortingsmeldingen forutsetter, slik vi tolker disse, et relativt grundig teamarbeid både innad i et lærerkollegium og i forhold til eksterne institusjoner og instanser i skolens nærmiljø. *Sensitivitet* for denne type problemstillinger savnes i læreplanen. Fravær av en slik analyse- og transporteringsprosess oppfatter vi som et prinsipp i den lokale læreplanen til Borgheim ungdomsskole. Hadde en slik prosess funnet sted, måtte vi – etter vår tolkning – funnet helt andre lokale konkretiseringer i den lokale læreplanen på Borgheim. Lokale *aktualiseringsmuligheter* i det lokale miljø, som er en grunnleggende tanke i både politisk styringsstoff og pedagogisk litteratur, blir derfor så godt som borte i den lokale læreplanen, siden en ikke benytter seg av handlingsrommet som den sentrale læreplanen LK06 legger opp til.
- I sammenheng med det minner vi om synspunktet fra LK06 overfor, nemlig at en i skolens undervisning bør legge til rette for *inntrykk* som kan bringe elevene læring i videre forstand enn en tradisjonell begrepsmessig undervisning i klasserommet. Opplæringen skal – om mulig – knyttes til elevenes ”impulser og erfaringer” fra nærmiljøet,¹⁷⁹ dvs. elevenes egne iakttagelser og opplevelser. Det er et *vidt innlæringsbegrep* som skal anvendes, dvs. en læring som sikter inn mot et bredt spekter i elevenes utrustning. Det er med andre ord ikke bare begrepsmessig læring som er viktig, men læring som gir mulighet for nye erfaringer, nye iakttagelser og nye forestillinger. Og alt dette relateres i LK06 til skolens nærmiljø – yrkesliv, kulturliv, politisk og organisasjonsmessig liv som omgir elevene. Siktepunktet er at skolen skal gi elevene en ”bred forberedelse for livet” (LK06, jfr. ovenfor). I det perspektivet skal RLE-faget plasseres.

¹⁷⁹ Lk06, Generell del, 19

- I tilknytning til en slik vinkling skimter vi et *isolasjonsprinsipp* i den lokale læreplanen til Borgheim ungdomsskole: Vi finner lite formuleringer som viser *åpenhet* mot nærmiljø og lokalsamfunn. Også her bryter en med politiske styringsdokumenter og pedagogisk læreplanlitteratur. I LK06 holdes to linjer sammen i opplæringen, nemlig det nasjonale og det lokale. *Den "arv" som elevene skal lære å kjenne, knytter ikke bare an til nasjonalitet, men også til lokalitet.* Den lokale læreplanen til Borgheim ungdomsskole bryter med det prinsippet, og nasjonaliteten gis høyeste prioritet. Dermed knytter en læreinnholdet til et nivå som ikke gir elevene opplæring ut fra det kjente. I Lk06 er det et prinsipp at nytt stoff skal forklares ut fra det kjente .
- Endelig ser det ut til at den lokale læreplanen ved Borgheim ungdomsskole virker *tidsmessig statisk*, dvs. at teksten ikke virker åpen for endringer eller justeringer fra år til år. At en lokal læreplan ikke justeres og tilpasses nye samfunnsmessige forhold, tyder på at korrespondansen mellom skole og lokalsamfunn ikke er levende med tanke på nye trekk i skolens nærmiljø. I vår sammenheng kan det for eksempel knyttes til nyetableringer av institusjoner eller livssynsmessige organisasjoner, tilflyttede ressurspersoner som på en eller annen måte markerer seg innenfor det brede RLE-feltet, lokale debatter i media eller lignende. I den lokale læreplanen til Borgheim ungdomsskole er det rett nok formuleringer som åpner for denne type aktualiseringer, men *læreplanens tekst unnlater å konkretisere og bevisstgjøre i forhold til det utviklingsperspektivet.* I den sammenhengen er det også vanskelig å se hvordan lærergruppen innenfor RLE-faget kan oppleve faglig videreutvikling knyttet til lokalt læreplanarbeid. Det er en grunnleggende tanke, ikke minst i pedagogisk litteratur, at lærerne ved lokalt læreplanarbeid skal utvikle seg selv som fagpersoner og faget i et drøftende fellesskap (jfr. særlig Bjørnsrud ovenfor). Prinsippet om en *lærende og utviklende skole* er derfor vanskelig å finne ut fra det foreliggende læreplanarbeidet ved Borgheim ungdomsskole. Med det skal selvfølgelig ikke en individuell læring utelukkes, men hvordan en slik type individuell læring er tilpasset skolens lokale læreplan, er det vanskelig å få øye på.
- Vi nevner også et prinsipp i styringsdokumentene som vi kan kalle en *speiling av mangfold* i en skoles nærmiljø. Den lokale læreplanen ved Borgheim ungdomsskole er ikke konkretiserende i forhold til livssynsmessig mangfold, selv om læreplanen åpner for at den undervisende lærer trekker det inn i undervisningen. Leser en læreplanen til Borgheim, så gis det *lite konkret inntrykk av livssynsmessig mangfold på Nøtterøy.* En skal rett nok lære om "hvilke kirker" som finnes i elevenes nærmiljø (8. årstrinn) og

gjøre rede for nyere religiøse bevegelser (10. årstrinn), men utover det gis det lite informasjon om mangfold i det brede livssynsmessige, religiøse eller filosofiske landskapet. Tanken om likestilling av religiøse og livssynsmessige bevegelser i RLE-faget¹⁸⁰ kommer derfor ikke til sin rett i læreplanen til Borgheim ungdomsskole.

3.6 Borgheim ungdomsskole sammenliknet med andre skoler

3.6.1 Teigar ungdomsskole i Nøtterøy kommune

Teigar ungdomsskole ligger i Nøtterøy kommune, og på samme måte som ved Borgheim ungdomsskole er skolen uten kommunale direktiver i forhold til lokalt læreplanarbeid. Hvordan har Teigar ungdomsskole utarbeidet sin lokale læreplan i RLE-faget, og hvordan plasserer Teigar seg i forhold til prinsippene fra Borgheim?

Vi registrerer at en ved Teigar ungdomsskole har en *ingress* til den lokale læreplanen, men i ingressen tar en ikke opp problemstillinger knyttet til lokalt læreplanarbeid. En gjør derimot rede for hvilket læreverk som skal brukes i RLE-undervisningen (*Horisonter* fra Gyldendal), hvilke arbeidsmåter som skal brukes. Kompetansemålene i LK06 er ”beskrevet slik at de kan tilpasses Teigars undervisning med Horisonter som hovedlæreverk”. På samme måte som ved Borgheim ungdomsskole er tilknytning til et valgt læreverk sentralt i opplæringen.

Den lokale læreplanen ved Teigar ungdomsskole har som på Borgheim en fordeling av emneområder på årstrinn, men det særegne ved den lokale læreplanen er likevel at den har en skalainndeling i forhold til *innlæringsnivåer*: under, middels og over. Vår tolkning av den skriftlige læreplanen er at det refererer seg til prinsippet om tilpasset opplæring, dvs. her knyttet til RLE-faget. For eksempel skal rubrikken ”under” kunne dekke kompetansen å ”være kjent med” (hva kristen tro er), rubrikken ”middels” dekker kompetansen å ”kunne redegjøre for punktet på selvstendig grunnlag” (dvs. hva kristen tro er), og den høyeste kompetansen ”over” skal dekke kunnskapen å ”kunne redegjøre for punktet med henblikk på forskjeller i luthersk og katolsk teologi”. Med andre ord: De anførte rubrikkene angir en stigende målkompetanse hos elevene. Slik sett kan en si at den lokale læreplanen ved Teigar ungdomsskole tar hensyn til det nære, personlige og lokale hos elevene. Elevenes forutsetninger og læreevne vurderes og tas hensyn til. *Alle elever skal ikke nå kompetansemålene i samme grad.* Den måten å tenke tilpasset opplæring på skal vi ikke kommentere her, siden det ikke direkte angår problemstillingen som vi forfølger. Imidlertid:

¹⁸⁰ Jfr. ingressen til læreplanen i RLE (LK06), der en anlegger et *kvantitativt perspektiv* på stoffmengde og fordelingsnøkkel i faget.

Skimter vi lokale konkretiseringer utover dette i læreplanen, og finner vi lokaliseringstrekk i tråd med Borgheim-planen? Når to skoler i samme kommune – og i nokså umiddelbar geografisk nærhet – skal komponere sine lokale læreplaner, kan en kanskje vente en viss harmonisering.

I forbindelse med lokale konkretiseringer av fagstoff registrerer vi at Teigar-planen på 8. årstrinn fokuserer på ”kirkehistoriske hendelser” i LK06, og i den forbindelse brytes kompetansemålene ned på denne måten: Elevene skal kunne tidslinje og overskrifter fra reformasjonen til vår tid (kategori: under), kunne alle lokale læringsmål i dette kompetansepunktet (middels) og kunne alle lokale læringsmål samt ”drøfte betydning og virkninger” (over). Formuleringene i læreplanen søker altså å vri LK06-teksten i retning av det lokale, og vridningen tar hensyn til prinsippet om tilpasset opplæring. Men noen faglige konkretiseringer på basis av en *faglig og lokal analyse*, finner vi ikke i planteksten på Teigar. Med andre ord: Konkretiseringen av kirkehistoriske lokale begivenheter må den enkelte faglærer selv finne ut av. I en nasjonal læreboktekst (her: Horisonter) finner en ikke den type lokale konkretiseringer.

Prinsippet om lokal konkretisering er altså ikke gjennomført i Teigars læreplantekst, og teksten avspeiler ingen grunnleggende faglig eller lokalhistorisk analyse av hvilke muligheter som kan finnes lokalt i området, og som elevene kan drøfte betydningen av, se virkninger av osv. I forhold til Borgheim-planen representerer teksten i Teigars læreplan likevel et fremskritt, siden planen faktisk gjør oppmerksom på at kirkehistoriske spor muligens kan finnes i nærområdet. Kanskje en da kunne angitt noen slike muligheter, men det skjer ikke. Signaler om mulige lokale nedslag av slike faglige mål finnes ikke i læreplanen, og av den grunn blir den lokale planteksten tynn og lite til hjelp for den praktiske undervisningen.

Behandlingen av dette nevnte kirkehistoriske læringspunktet i LK06 er typisk for Teigar-planen ellers også. Vi finner her et mønster: Der en finner en mulighet for lokalisering ut fra LK06-teksten, så nevnes det – *men der stopper lokaliseringsarbeidet opp*. På 10. årstrinn er for eksempel kompetansemålet ”å fortelle om likheter og forskjeller mellom romersk-katolsk, ortodoks og luthersk tro og praksis”,¹⁸¹ og Teigar-planens bidrag til lokal læreplan er å formulere følgende mål: at elevene skal kjenne til hovedtrekk i dette stoffet (kategori: under), eller kunne alle lokale læringsmål i dette kompetansepunktet (middels og over). Noen utnyttelse av konfesjonelle stedlige og lokale kompetansepersoner eller kirkesamfunn, nevnes ikke i læreplanteksten.

¹⁸¹ Teigarplanens tekst.

Prinsippet om å synliggjøre livssynsmessig mangfold finnes i den lokale planteksten ved Teigar ungdomsskole. Også her er planteksten klarere enn læreplanen ved Borgheim ungdomsskole. På 9. årstrinn er for eksempel kompetansemålet i LK06 knyttet til en rekke retninger innenfor området konfesjonskunnskap, og det er i den lokale læreplanen til Teigar igjen knyttet til "lokale læringsmål" – men uten å være nevnt eller spesifisert. Heller ikke er det blant alle mulighetene en prioritert rekkefølge. Igjen kan en derfor stille spørsmål om kvaliteten på analysearbeidet, både i forhold til LK06-teksten og i forhold til lokalt potensiale. Et vesentlig spørsmål i et analysearbeid er for eksempel om alle nevnte konfesjonelle retninger i LK06 bør oppfattes som like vesentlige for elevene på Teigar ungdomsskole? Er det noen konfesjonelle retninger som bør prioriteres av bestemte grunner, for eksempel ut fra betydning på det internasjonale eller lokale plan? Er det historiske (eller andre) grunner for hvordan en prioriterer, for eksempel at bestemte personer – i fortid eller nåtid - har gjort seg bemerket eller på annen måte har bidratt til at en bestemt konfesjonell retning har blitt viktig i det lokale miljøet?

I den sammenheng kan en tenke seg en vid og bredspektret innfallsvinkel til analysen, før en operasjonaliserer i forhold til lokale valg. *Den faglige og lokalorienterte konsekvensen av denne typen arbeid i et lærermiljø er åpenbar, nemlig et kvalitetsøkende bidrag til faglig kompetanseheving i skolemiljøet.* Ved Teigar ungdomsskole viser ikke den lokale planteksten at et slikt arbeid har funnet sted. Også i forbindelse med målformuleringen på 9. årstrinn om "kristendommens betydning for arkitektur, kunst og musikk" finner vi stort sett samme behandling i læreplanen til Teigar. Det hav av muligheter som lokalt er knyttet til stikkordene arkitektur, kunst og musikk, er ikke i særlig grad behandlet – bortsett fra et par referanser til Teie og Nøtterøy kirke (9. årstrinn). Ellers vises det også her til "lokale læringsmål". Med disse konkretiseringene går altså Teigar igjen et skritt lenger i lokal konkretisering i forhold til Borgheim-planen. Planen til Teigar nevner også "Tibet-prosjektet" i forbindelse med temaet misjon på 10. årstrinn. Også en (lokal?) representant for det mosaiske trossamfunn skal elevene "være forberedt på" å samtale med. Det finnes altså *enkelte eksempler* i Teigars læreplan som trekker i retning av lokal operasjonalisering. Det livssynsmessige mangfold er tross det ikke markert i forhold til elevenes nærmiljø. At planen lister opp en rekke livssynsmessige retninger uten å knytte disse til det lokale nærmiljøet, bryter med RLE-fagets intensjoner (jfr. ovenfor) og er derfor en svakhet i planteksten til Teigar ungdomsskole. Et eksempel på en livssynsmessig lokal retning som er nevnt i den lokale læreplanen, er likevel

Den kristelige menighet (Smiths venner) som har sitt hovedsete på Brunstad i Stokke kommune utenfor Tønsberg.

Som nevnt er prinsippet om å nevne lokale muligheter i LK06-tekstens kompetansemål gjennomført i Teigars plantekst. Noen eksempler på lokaliseringmuligheter viser at en ved Teigars ungdomsskole ikke isolerer seg helt fra nærmiljøet, og et visst livssynsmessig mangfold avspeiles i den lokale læreplanen. I forhold til Borgheim-planen er alt dette etter vår oppfatning et skritt i rett retning. For øvrig er det vårt inntrykk at planen er gjennomført stereotypisk, gjentakende og lite variert i forhold til faglige muligheter og aktualiseringer knyttet til temaet lokalt læreplanarbeid. Grunnen kan som antydnet være: En har ikke i tilstrekkelig grad tatt seg tid til et grundig analysearbeid av LK06-teksten, og en har heller ikke i tilstrekkelig grad reflektert over aktualiseringsmuligheter i lokalmiljøet rundt skolens beliggenhet og elevenes oppvekstmiljø. I en planinnledning kunne denne type spørsmål vært berørt og tydeliggjort i forhold til premisser for selve planteksten.

Alt i alt: Den lokale læreplanen ved Teigars ungdomsskole er tross våre kritiske merknader er godt forsøk på å utforme en læreplantekst i tråd med politiske og fag-pedagogiske intensjoner, men det er likevel tydelig at planarbeidet er hemmet av mangel på gode lokale læreplantekniske grep. I forhold til begrepet curriculum hidden i den fagpedagogiske litteraturen (jfr. ovenfor), er det ikke noe i Teigars-planen som avspeiler en slik type tenkning.

I forhold til vår omtalte læreplantekniske nivåinndeling plasseres Teigar ungdomsskole derfor på nivå 1, men med klar helning til nivå 2.

3.6.2 Samtale med skoleledelsen og RLE-lærere

Ledelsen ved Teigars ungdomsskole gir lite utdypende informasjon om læreplanarbeidet i RLE-faget. Ansvar for lokalt læreplanarbeid er plassert hos rektor, en understreker at lærere ved skolen har laget lokale læreplaner, at disse er justert siden 2006, og at skoleeier har etterspurt de lokale læreplaner i alle fag.¹⁸² Det betones også at alle lokale læreplaner er kvalitetssikret, nemlig at den er tilpasset formuleringer i LK06-teksten. Ut fra det skal en så søke lokale tilpasninger og konkretiseringer, der det er mulig. Opplysningen om at skoleeier har etterspurt lokale læreplaner, er interessant på bakgrunn av kommunens tidligere passive holdning til innspill om lokalt læreplanarbeid. Konsekvenser av det politiske innspillet er det derimot ikke mulig å spore – verken i samtalen med skolens ledelse eller med kommunen. Når det gjelder *tidsbruk*, er det tydelig at arbeidstid er avsatt til lokalt læreplanarbeid ved

¹⁸² Mailer i januar 2011.

Teigar ungdomsskole. Ikke minst tyder de omtalte innlæringsnivåer på det. RLE-lærere bekrefter dette, og de hevder at lærerne har vært aktive under utformingen av den lokale læreplanen.¹⁸³ Lærerne har arbeidet med den lokale læreplanen i team, og deres forståelse har vært at den nasjonale læreplanteksten skal gjenspeiles i den lokale planen, og at formuleringene der skal brytes ned til konkrete læringsmål, bl.a. i ulik måloppnåelse som beskrevet ovenfor.

3.7 To skoler i Stokke kommune

I Stokke kommune har en som nevnt satt av arbeidstid og utarbeidet en kommunal lokal læreplan for alle skolene i kommunen, også for RLE-faget. Planen ble utarbeidet i løpet av 2006, men ble revidert i 2007. De to prinsippene som en la seg på i forhold til ungdomsskolene i Stokke kommune, var at skolene skulle bryte kompetansemålene i LK06 ned på årstrinn, og at en på skolenivå ga mulighet for en nærmere lokal tolkning av den sentrale fagplanen i LK06. Det siste er vår tolkning, men uansett så er det lokale tolkningsperspektivet betont som vesentlig fra skoleeiers side.

3.7.1 Stokke ungdomsskole

Ved Stokke ungdomsskole har en siden 2006 og fram til juletider 2010 brukt den felles lokale læreplanen som ble utarbeidet med representanter fra alle skolene i kommunen (revidert 2007).¹⁸⁴ Stokke ungdomsskole har altså ikke i løpet av denne perioden utarbeidet sin egen lokale læreplan i RLE-faget. I læreplanen, som altså er overtatt fra Stokke kommune, ser vi at kompetansemålene i LK06 *ikke er brutt ned* på de tre årstrinnene i ungdomsskolen, men målene er brutt ned i forhold til en *beskrivelse av kompetansemål*, dvs. en nærmere presisering av hva som kan legges i LK06-formuleringene faglig sett. Spørsmålet er da hvordan det lokale kommer til uttrykk i læreplanen til Stokke kommune og Stokke ungdomsskole for perioden 2006-2010. Er for eksempel det lokale handlingsrommet utnyttet? Etter en slik vurdering, skal vi se på eventuelle forandringer i den lokalt justerte læreplanen som ble avsluttet ved juletider i 2010. *Reflekteres det lokale på en annerledes måte der, og blir den nasjonale læreplanen (LK06) da tolket på en annerledes måte?*

3.7.2 Perioden 2006-2010

Beskrivelsene av kompetansemålene i den felles lokale (kommunale) læreplanen er *typisk faglige*, dvs. en presisering av fagområder som hører til et akademisk studium, for eksempel å

¹⁸³ Mailer april 2011.

¹⁸⁴ Opplysninger gitt av insp. Svein-Erik Bergsholm høsten 2010

forstå sammenhengen mellom GT og NT i kristendommen. En viss *faglig prioritering* finner vi også i planen, for eksempel når det gjelder viktige hendelser i kristendommens historie ”fra reformasjonen til vår tid i Norge og i verden og for kristendommens stilling i dag”. Prioriteringen av knyttet til ”sentrale hendinger og personer fra Luther til i dag”, dvs. en viss innsnevring (for eksempel Luther) i forhold til det brede spekteret av muligheter. Med det er en vesentlig intensjon i det sentrale styringsarbeidet ivaretatt. En prioritering finnes også i forhold til temaet konfesjonskunnskap, der utgangspunktet er en ”oversikt over frikirkesamfunn og kristne bevegelser”. Der sikter en seg inn mot læstadianisme og pinsebevegelse. Men det er også lett å finne manglende prioriteringer i læreplanen, for eksempel når den sentrale læreplanen anfører temaet ”kristendommens betydning for kultur- og samfunnsliv”. Da nøyer en seg i den felles lokale læreplanen stort sett med en *gjentakelse* av LK06-formuleringene. Det finnes en rekke eksempler på det i Stokke kommunes læreplan.¹⁸⁵

Når det gjelder læreplanens bolk om kristendommen, så er altså det faglige perspektivet sterkt framme i forhold til visse faglige prioriteringer. I bolken om kristendommen i læreplanen er det ingen referanser til lokale forhold i det skolenære miljøet. I Stokke kommune ligger Brunstad Christian Church (DKM; Smiths venner), som både er en nasjonal og internasjonal bevegelse, og i læreplanen – både i LK06 og i Stokkes lokale læreplan – er rubrikken ”oversikt over frikirkesamfunn” nevnt. Det kan da være et eksempel på en *mangel* ved den lokale læreplanutforming. Heller ikke på tidligere årstrinn er DKM nevnt i lokale læreplantekster. Vi så ovenfor at for eksempel Teigar ungdomsskole hadde med DKM som en lokal konkretisering i sin læreplan, antakelig på grunn av menighetens relativt store utbredelse i Vestfold fylke.

Den samme mangel i forhold til lokal utnyttelse finnes vi også i forhold til andre temaområder i læreplanen. For eksempel er det ingen lokal referanse til livssynshumanismen. LK06-teksten nevner ”livssynshumanismens stilling i Norge i dag”, og organisasjonen Human-etisk Forbund i nabokommunen Tønsberg er for eksempel ikke nevnt under den nærmere beskrivelsen av kompetansemålene. Temaet *verdivalg og aktuelle temaer i samfunnet, lokalt og globalt*, er heller ikke relatert til lokalsamfunnet. En skal bare ”samtale om utfordringer knyttet til nærmiljø, Norge og verden”.

¹⁸⁵ Jfr. formuleringer knyttet til ”særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til kristendommen”. Den lokale læreplanen utmynter dette ikke i forhold til konkrete eksempler i lokalsamfunnet eller det skolenære miljøet.

Fra Stokke kommunes side la en opp til å bruke det *handlingsrommet* som et lokalt nærmiljø kunne representere for den lokale læreplanen. Vi kan ikke se at den lokale læreplanen for ungdomsskolen i Stokke utnytter den muligheten. Derfor finner vi også en isolasjonslinje gjennom læreplanen i forhold til samfunnet rundt skolen. Det er da igjen overlatt til den enkelte RLE-lærer å utnytte ikke-konkretiserte muligheter i den nasjonale læreplanen. *Men dermed gjøres den lokale læreplanen mindre forpliktende i forhold til kontakten med samfunnet, organisasjonslivet og kulturene utenfor skolens rom.* I forhold til for eksempel Teigar ungdomsskoles lokale læreplan, er både Borgheim og Stokke mindre relatert til det lokale. Både Borgheim-planen og Stokke-planen utmerker seg imidlertid *mer som innadvendte og fagsentrerte.* En grunnleggende analyse med tanke på hvordan LK06-formuleringer og fagkomponenter kan utnyttes i forhold til spekteret av muligheter i et lokalsamfunn rundt skolen, er vanskelig å se i læreplanteksten, og det mangfoldige livssynsmessige liv i nærområdet og i Stokke kommune kommer ikke fram. Det *nære* er svekket til fordel for det nasjonale og internasjonale, og det ”glokale” perspektivet (jfr. ovenfor) er ikke utnyttet i læreplanen. Dermed svekker den lokale læreplanen ved Stokke ungdomsskole også det tidligere nevnte pedagogiske prinsippet om å ta utgangspunkt i det nære for det nye og fjerne.

3.7.3 En samtale med rektor ved Stokke ungdomsskole

Rektor presiserer at han har ansvaret for at det til enhver tid finnes lokale læreplaner i alle skolens fag.¹⁸⁶ Han så imidlertid i ettertid (dvs. etter at LK06 var innført i grunnskolen) at ”planene ikke var ferdige”, dvs. KRL-planen, og denne planen ble heller ikke ajourført i tråd med erfaringer etter innføringen av Kunnskapsløftet. Av den grunn ble det avsatt arbeidstid til en faggruppe i 2010 som skulle bearbeide den gamle planen fra 2006.¹⁸⁷

I en oppfølgende presisering understreker rektor ved Stokke ungdomsskole at en nå skal tilpasse læreplanene til den enkelte skole, klasse (elever) og kommune.¹⁸⁸ Både i forhold til valg av emner og undervisningsmetoder, skal en ta slike lokale hensyn. Også institusjoner i skolens nærmiljø skal trekkes inn i RLE-undervisningen. Som vi har sett ovenfor: Slike synspunkter reflekteres bare i liten grad i læreplanene fra perioden 2006-2010. Også *faglærere* i RLE uttrykker det samme som rektor: I lokale læreplaner skal en fordele emner fra den nasjonale læreplanen på årstrinn, knytte til delemner, konkretisere i innhold og arbeidsmåter (konkretisering av innhold tolkes da som lokal konkretisering). Blir da den

¹⁸⁶ Mailer desember 2010.

¹⁸⁷ Det var etter min henvendelse til skolen at faggruppen ble nedsatt.

¹⁸⁸ Mailer desember 2010.

justerte læreplanen fra juletider 2010 annerledes på grunn av den nevnte erkjennelsen fra skoleledelsen?

3.7.4 Den justerte læreplanen fra juletid 2010

I den justerte lokale læreplanen i RLE-faget er de nasjonale kompetansemålene brutt ned på årstrinn, det er henvisninger til kapitler i det valgte læreverket, og det er angitt til dels detaljerte beskrivelser av arbeidsmetoder (bruk av film, forlesninger, individuelt arbeid, presentasjoner osv.) og vurderingsformer i forhold til temaer. Endringene fra den felles lokale læreplanen i Stokke kommune består av slike justeringer. Med andre ord: *Det er nivå 1 for lokalt læreplanarbeid en har lagt seg på, og det er ikke mulig å skimte en tankegang som knytter seg til nivåene 2 og 3.* I lys av signaler gitt av rektor ved Stokke ungdomsskole i forbindelse med justeringene av lokal læreplan, dvs. at planen nå skal tilpasses lokale hensyn, så er den justerte planen overraskende. På samme måte som den lokale læreplanen ved Borgheim ungdomsskole, er den justerte læreplanen ved Stokke ungdomsskole i hovedsak en fagorientert plan nedbrutt i emner og uten blick for lokale konkretiseringer. Slik føyer også Stokke-planen seg inn i et større inter-kommunalt mønster.

3.7.5 Vear ungdomsskole

Den andre ungdomsskolen i Stokke kommune er Vear skole, og karakteristisk for den lokale læreplanen i RLE-faget er nedbryting av kompetansemålene i LK06 på årstrinn, og en faglig spesifisering av kompetansemålene under en rubrikk som kalles læringsmål. Slik sett markerer da Vear ungdomsskole seg noe annerledes enn Stokke ungdomsskole, der en slik nedbryting ikke skjedde før i den justerte læreplanen fra juletider 2010. Det er under rubrikken læringsmål ved Vear ungdomsskole en eventuelt kan finne referanser til lokale konkretiseringer og resultater av en eventuell læreplananalyse. Hva finner vi?

På 8. årstrinn er faglige stikkord fra LK06 listet opp under rubrikken læringsmål, uten koblinger til lokale forhold. Det innebærer at det nasjonale, faglige og overordnede perspektivet er beholdt uten konkretiseringer eller tilknytningspunkter i elevenes nærmiljø. Visse faglige prioriteringer er foretatt, men det handlingsrom som er gitt skolene som en mulighet, er ikke utnyttet med tanke på videreutvikling av synspunkter, perspektiver eller ideer ut fra LK06-teksten. Den ideutfoldelse som er knyttet til begrepet handlingsrom, skimtes ikke i den lokale læreplanen til Vear ungdomsskole på 8. årstrinn. For øvrig er det i denne læreplanen hele veien sidereferanser til et valgt læreverk (*Horisonter 8*). Stikkordene under de oppsatte læringsmålene er tilpasset læreverkets sider, og *den tematiske og saksorienterte*

bindingen mellom læreverk og læringsinnhold er dermed tydelig. Det samme så vi i den justerte læreplanen til Stokke ungdomsskole. Vi ser her for øvrig en utfordring for skolene: Hvordan skal læreverkens fremstillinger, tematiske oppbygninger osv. tilpasses en lokal læreplan som faktisk tar utfordringen om lokalt handlingsrom på alvor? Svaret på det bør etter vår mening være enkelt, nemlig at læreverket brukes som *en blant flere* kilder til kunnskap om et valgt lokalt tema. Ved Vear ungdomsskole er det altså annerledes, i alle fall ifølge læreplanen – her legges det til rette for en undervisning som i høy grad kan (merk forbeholdet) bindes til en lærebokfremstilling. Min erfaring fra grunnskolens undervisning er, at undervisningen da blir tradisjonell og lærebokstyrt – uten særlig kontakt med livet utenfor skolens lokaler.

På 9. årstrinn (lærebok: *Under samme himmel* 9) er nøyaktig samme læreplanmønster videreført, og planteksten avspeiler på ingen måte det lokalsamfunn som Vear ungdomsskole tilhører. De *mulighetene* som faktisk ligger i en rekke formuleringer under læringsmålene, er ikke utnyttet. Det gjelder for eksempel hvordan kristendommen har satt spor i ”samtidig billedkunst”, seremonier for borgerlig konfirmasjon, fokus på noen ”mindre religiøse samfunn”, eller ”verdivalg og aktuelle temaer i samfunnet, lokalt og globalt”.

På 10. årstrinn (lærebok: *Horisonter* 10) gjentar det hele seg, og store deler av læreplanen brukes til å *sitere* LK06-tekstens målformuleringer. I enda større grad enn på 8. og 9. årstrinn viser læreplanen for 10. årstrinn mangel på elementært lokalt læreplanarbeid knyttet til politiske styringsdokumenter og teorianvendelse fra fagpedagogisk litteratur. Når det for eksempel under kompetansemålene pekes på at en skal forklare ”særpreget ved kristendom”, så *unnlater* en (som ved Stokke ungdomsskole) å konkretisere med den geografisk nærliggende og verdensomspennende institusjonen Brunstad Christian Church (Smiths venner) og med forskjeller mellom den menigheten og for eksempel Den norske kirke eller andre religiøse forsamlinger (jfr. Jehovas Vitner som også er lokalisert i umiddelbar nærhet av Vear ungdomsskole). Kompetansemålet ”å diskutere aktuelle spørsmål som opptar livssynshumanister” er heller ikke konkretisert, selv om Human-Etisk Forbund har et svært aktivt og profilert arbeid i nærområdet.¹⁸⁹

¹⁸⁹ Human-Etisk Forbund holder til i Håkon Gamlesgt. 9 i Tønsberg, men har en omfattende virksomhet i hele nærområdet. I forbindelse med diskusjonen om julegudstjenester i grunnskolen, profilerte også Human-etisk Forbund i Tønsberg/Vestfold seg for noen år siden, bl.a. i Tønsbergs Blad.

3.7.6 Samtaler

Rektor ved Vear ungdomsskole betoner i en samtale¹⁹⁰ om den lokale læreplanen i RLE-faget at fagplanene lokalt har vært styrt av skoleeier. Det henvises til en ”Stokke-plan” , og i denne planen er kompetansemålene fra LK06 gjengitt for *hele* ungdomstrinnet – uten nedbrytning til enkelte årstrinn. Den planen har en så ved Vear ungdomsskole brutt ned på årstrinn, og det er da – ifølge rektor – det lokale bidraget til RLE-planen. En har altså satt av arbeidstid til lokalt læreplanarbeid og dessuten involvert alle faglærere i RLE i arbeidet. *Faglærerne* betoner at det har vært gjennomført et omfattende arbeid med lokale læreplaner, også i forbindelse med revisjoner av læreplanene. Det er pr. 2010/2011 tre lærere som underviser i faget RLE ved Vear ungdomsskole, men ingen seksjonsleder som kan ta ansvaret for en RLE-faglig og læreplanfaglig oppfølging. Det er dermed skolens rektor som har oppgaven, også i årlige møter med Stokke kommunes representanter som kommuniserer om skolens faglige og øvrige virksomhet. Samtalen med rektor kaster for øvrig ikke særlig lys over hva et lokalt læreplanarbeid bør eller kan være i forhold til de mange perspektivene som vi tidligere har omtalt ovenfor i forbindelse med tolkningen av politiske og fagpedagogiske dokumenter. Skolens hovedsynspunkt er at lokalt læreplanarbeid i hovedsak er knyttet til nedbrytning av kompetansemålene i LK06 til årstrinn, slik vi også ser ved andre ungdomsskoler.

3.8 Skoler i Tønsberg kommune

Som tidligere nevnt har det ikke vært enkelt å få tilgang til lokale læreplaner i Tønsberg kommunes ungdomsskoler i RLE-faget. Et relativt grundig forarbeid er gjort fra kommunens side i forbindelse med innføringen av LK06, men flere ungdomsskoler har altså ikke fulgt opp med lokalt læreplanarbeid i faget.

3.8.1 Ringshaug ungdomsskole

Rektor ved Ringshaug ungdomsskole¹⁹¹ kan ikke gi særlig bidrag til en fagpedagogisk forståelse av hva lokalt læreplanarbeid bør være – rektors og skolens oppgave består i at ”dette blir gjort/utført”.¹⁹² Det som da ifølge rektor er nedslaget av lokalt læreplanarbeid, er halvårsplaner i skolefagene og dessuten ukeplaner. Disse foreligger, ifølge rektor, for alle tre årstrinn og skal være utlagt på skolens hjemmeside. Planene blir også oppdatert hvert år, ifølge rektor. På spørsmål om kommunens involvering i dette læreplanarbeidet opplyser rektor at kommunen ikke har vært inne i bildet. I løpet av min samtale med skoleledelsen og

¹⁹⁰ Samtaler med rektor høsten 2010 på Vear ungdomsskole.

¹⁹¹ Samtaler høsten 2010 på Ringshaug ungdomsskole med rektor og fagansvarlig lærer i RLE-faget.

¹⁹² Mine notater etter samtalen.

en representant for RLE-lærerne går det fram at en sikter på å utforme oppdaterte lokale læreplaner i faget før jul i 2010.¹⁹³ Det er *den* oppdaterte læreplanen vi har omtalt ovenfor, og som vi legger til grunn når vi nedenfor omtaler lokal læreplan ved Ringshaug ungdomsskole.

3.8.2 Kommentar

Inntrykket etter samtalen med skoleledelse og en lærerrepresentant er at skolens lokale læreplaner i RLE-faget ikke har vært profilert og utformet i tråd med begrepet lokale læreplaner i faglig-pedagogisk forstand. Det inntrykket bekreftes når en undersøker og analyserer den skriftlige RLE-planen ved skolen: Planen er i utpreget forstand en *fagorientert* læreplan og lite relatert til lokale forhold. Fagorienteringen er, for eksempel på 10. årstrinn, gitt en tydelig generell (dvs. ikke lokal) aktualiseringsprofil i forhold til stikkord som:

- ”I gode og onde dager” (aktualisering: heterofili, homofili, forelskelse)
- ”Valg og verdier” (aktualisering: abort, miljø, militærnekting.)
- ”Ungdomskulturen” (aktualisering: fredsarbeid, demokrati, etiske spørsmål.)
- ”Kulturarv” (aktualisering: dagligdagse ord/uttrykk, spor i litteratur, filmer.)
- ”Musikk” (aktualisering: religion og musikk, klassiske komponister, negro spirituals, sanger med religiøst innhold.)
- ”Kristendommen” (aktualisering: hellige skrifter fra papyrus til PC, hvem var Paulus.)

Vi ser altså en tydelig tendens i læringsmålene til Ringshaug ungdomsskole, nemlig at overordnede mål i LK06 brytes ned til konkreter som skal bringe stoff og problemstillinger i kontakt med elevenes hverdag (musikk, ungdomskultur osv.). Det samme gjelder for de to andre årstrinnene. Den konkretiseringen gis derimot ingen lokal vinkling, og konkretiseringen er tydeligvis ikke heller et resultat av en læreplananalyse som reflekterer over andre muligheter (jfr. ovenfor om begrepene potensiale og handlingsrom) for tematikk utover eller i forlengelsen av de nasjonale læreplanformuleringene (jfr. skjult læreplan). Faglærerne ved Ringshaug ungdomsskole hevder imidlertid at en i et lokalt læreplanarbeid bør tilby samarbeid for eksempel med lokale kirker osv. Et slikt samarbeid – og hva det eventuelt innebærer – går derimot ikke fram fra skolens læreplantekst.

Vi har sett ovenfor at Tønsberg kommune nedla et stort arbeid i forbindelse med innføringen av LK06, og mye grunnlagsarbeid ble utført også om lokalt lærerplanarbeid. Ved Ringshaug ungdomsskole har en tydeligvis ikke korrespondert med det kommunale materialet i skolens

¹⁹³ Det har ikke vært mulig å få tilgang til læreplaner i KRL/RLE-faget fra 2006. Vi kan derfor ikke vurdere læreplanarbeidet ved Ringshaug ungdomsskole i tiden før 2010.

læreplanarbeid, og tydeligvis heller ikke – etter vår tolkning - avsatt arbeidstid til lokalt læreplanarbeid. Rektors kommentarer tyder ellers på at skoleledelsen ikke har en klar oppfatning av hva lokalt læreplanarbeid innebærer – i alle fall har det ikke blitt formulert tydelig for oss i samtale med skoleledelsen. Sammenholdes dette med de skriftlige læreplaner som er utlagt på skolens hjemmeside, så er vår tolkning av skolens lokale læreplanarbeid helt i tråd med de synspunkter vi for eksempel fant ved Borgheim ungdomsskole, nemlig at lokalt læreplanarbeid består i nedbryting av nasjonale læremål til faglige delmål, og at læreplanens innhold blir lite relatert til lokale forhold. Læreplanen i RLE-faget til Ringshaug ungdomsskole er i utpreget grad fagorientert, dvs. preget av faglig-akademiske problemstillinger. Også ved Ringshaug ungdomsskole er et læreverk (*Under åpen himmel*) knyttet til læreplantekstene. *I forhold til nivåplasseringen i læreplanarbeid, er også Ringshaug ungdomsskole (som de andre skolene i vår undersøkelse) på nivå 1.* Vi finner altså ingen tegn til læreplananalyse i forhold til nasjonal læreplan, ingen reflekterende analyse av den nasjonale læreplanens potensiale i forhold til muligheter i skolens nærmiljø, og planen inneholder heller ingen konkretiseringer i forhold til institusjoner eller andre tilknytningspunkter lokalt. Vi merker oss at flere lærernavn ved Ringshaug ungdomsskole er knyttet til læreplantekstene (10. årstrinn), noe som tyder på at flere lærere kan ha vært involvert i læreplanarbeidet i RLE-faget.

3.8.3 Byskogen ungdomsskole

Ved denne ungdomsskolen har det altså ikke vært mulig å få tilgang til lokale læreplaner i RLE-faget. Rektor opplyser imidlertid i mars 2011 at skolen skal lage lokale læreplaner etter LK06.¹⁹⁴ Jeg har mottatt en *mal* for hvordan lokale læreplaner konkret skal utarbeides med rubrikker for tema/emne, kompetansemål, lærestoff, arbeidsmåter, grunnleggende ferdigheter, vurdering og merknader. Av disse stikkordene går det ikke fram hvordan skolen eller faglærere skal arbeide for å gjøre læreplanen lokal, dvs. i forhold til de prinsippene vi har betont ovenfor. Oppbygningen av rektors skjema tyder tvert om på en lokal læreplantenkning på linje med andre skolers lokale læreplaner. Skjemaet gir for øvrig lite grunnlag for ytterligere refleksjoner rundt Byskogen ungdomsskoles læreplantenkning, og samtaler med rektor eller faglærere i RLE bidrar heller ikke til å kaste lys over temaet lokal læreplan. I forhold til lokal læreplan i RLE er det min tolkning at Byskolen ungdomsskole neppe kan ha avsatt arbeidstid til å utvikle en lokal læreplan etter retningslinjer i politiske styringsdokumenter, og Byskogen ungdomsskole faller derfor utenfor vår nivå rangering

¹⁹⁴ Mailer i mars 2011.

ovenfor. De mest grunnleggende forutsetninger der (nivåene 1 og 2) tilfredsstilles ikke ved Byskogen ungdomsskole.

4 Konklusjoner og utblikk

Etter en analyse og tolkning av politiske og pedagogiske dokumenter spisset vi konklusjonene inn mot følgende tre nivåer i forhold til lokalt læreplanarbeid: Nedbryting av mål på årstrinn (nivå 1), konkretisering i forhold til lokalt nærmiljø (nivå 2) og refleksjon/analyse i forhold til curriculum hidden (nivå 3). Kun en av seks ungdomsskoler plasserte *delvis* på nivå 2 (Teigar), mens de andre skolene klart plasserte seg på nivå 1. Vår konklusjon blir da at de seks skolene (også Teigar) i hovedsak mangler blikk for lokale konkretiseringer i sine lokale læreplaner, og at politiske og fagdidaktiske føringstekster ikke er fulgt opp.

Bildet er imidlertid nyansert: Ikke alle skoler har kunnet legges fram lokale læreplaner i RLE-faget (jfr. Tønsberg kommune). Selv om politisk nivå i kommunen har lagt til rette for arbeid med lokale læreplaner, så har enkelte skoler ikke fulgt opp med lokalt læreplanarbeid. En nødvendig kvalitetsfaktor for god RLE-undervisning er dermed borte.

Bare i liten grad har samtaler med skolene (ledelse og lærere) vært nyttig og utdypende i forhold til spørsmål om læreplankter. Samtalene har tilført lite nytt utover det vi har tolket ut fra plandokumentene. Det har dessuten generelt sett ikke vært enkelt å få til møter ved noen av skolene, tidspresset på enkelte skoler har tydeligvis vært stort. I enkelte tilfeller har det heller ikke vært lett å frembringe læreplandokumenter. Vi har likevel ført samtaler med alle skolenes ledelse og lærere, og lokale læreplandokumenter er skaffet til veie.

En kan stille spørsmål om grunnen/grunner til hvorfor læreplaner ved 6 ungdomsskoler i Vestfold har så dårlig oppfølging på bakgrunn av politiske og didaktiske føringsdokumenter. Vår teori er at skolene ikke i tilstrekkelig grad - verken på ledelsesnivå eller på lærernivå - har forstått de praktiske konsekvensene av føringsdokumentene. Når skolene i hovedsak oppfatter sin oppgave slik at de bare skal bryte ned den nasjonale læreplanen til årstrinn *uten lokale konkretiseringer*, så kan feiltolkningen skyldes manglende tydelighet og oppfølging fra overordnede kommunale (politiske) myndigheter. Kommunene skal se til at lov og forskrift følges ved skolene. En tilleggsfaktor kan være at skolene ikke har vært i stand til å arbeide tilfredsstillende læreplanfaglig, enten på grunn av begrenset tidsbruk eller manglende faglig-pedagogisk forståelse for hva lokalt læreplanarbeid innebærer. Skal intensjonene med lokalt læreplanarbeid følges opp i tiden som kommer, bør sentrale og lokale politiske myndigheter tildele ressurser. Da kan skolene settes i stand til å leve opp til intensjonene i forskriften LK06.

5 Anvendt litteratur og dokumenter

5.1 Politiske dokumenter (a)

NOU 1995:9, Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynsundervisning og religionsundervisning. Utredning fra et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i august 1994.

Innst.S.nr. 103 (1995-1996) – Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kristendomskunnskap osv.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996

Kompetanse for utvikling, 2005-2008. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen, Utdannings- og forskningsdepartementet.

Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (www.udir.no/Artikler/Læreplaner)

Kunnskapsløftet – skolenes handlingsplaner 05/06 (datert 16/11 2005 – Tønsberg kommune)

Om lokalt arbeid med læreplaner, publisert 17/8 2008 på nettet av Utdanningsdirektoratet

(www.udir.no/Artikler), jfr. vedlegg nr. 1 til denne avhandlingen

Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner (u.d.) Utdanningsdirektoratet

(www.skolenettet.no/Web/Veiledninger)

Ot.prp. nr. 54 (2007-2008): Om lov om endringer i opplæringslova, jfr. informasjon om endringer i

Opplæringslova og for faget RLE, Rundskriv fra Kunnskapsdepartementet 30/6 2008

Informasjon om ny læreplan i RLE, Utdanningsdirektoratet 18/8 2008

Rapport fra Tidsbrukutvalget, 15. desember 2009

Pressemelding fra Kunnskapsdepartementet 15. desember 2009

5.2 Politiske dokumenter (b): Stortingsmeldinger

St.meld. nr. 30 (2003-2004) – Kultur for læring

St.meld. nr. 16 (2006-2007) - ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.

St.meld. nr. 31 (2007-2008) – Kvalitet i skolen

St.meld. nr. 11 (2008-2009) – Læreren. Rollen og utdanningen

St.meld. nr. 19 (2009-2010) – Tid til læring

5.3 Pedagogisk/didaktisk litteratur

Afdal, Geir: *Tolerance and Curriculum*, Münster, 2006

Ben-Peretz, Miriam: *The teacher-Curriculum Encounter. Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*, Albany, State University of New York Press, 1990

Ben-Peretz, Miriam og Broome, Rainer: *The Nature of Time in Schools*, New York, 1990

Bjørnsrud, Halvor: *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*, Oslo, 1995

Bjørnsrud, Halvor: *Den inkluderende skolen. Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*, Oslo, 1999

Bjørnsrud, Halvor: *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*, Oslo, 2009

Dale, Erling Lars og Øzerk Kamil: "Skoleeierens prioritering av lokalt læreplanarbeid", i: Dale Erling Lars: *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo, 2010.

Goodlad, John I: *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*, New York, 1979

Gundem, Bjørg B: *Læreplanpraksis og læreplanteori*, Oslo, 1990

Hagesæther, Gunhild: "Lokale læreplaner i KRL-faget", i: *Forskning og fundering*, festskrift til Ole Gunnar Winsnes (red. E. Birkedal, H. Hegstad og G. Skeie), Trondheim, 2000

Hoff, Trude: *Lokalt læreplanarbeid*, Oslo, 2007

Klette, K.: "Lærersamarbeid som middel til skoleutvikling", i: Klette, K. (red.): *Klasseromsforskning på norsk*, Oslo, 1998

Nolet, Marte Ree: *Dannelsens rom: Læreplanenes bruk av det lokale og globale i småskolen*, hovedoppgave i pedagogikk, Universitet i Oslo, 2007

Schwab, J.J.: *The Practical: A language for curriculum*. School Review, Chicago, 1969

Schwab, J.J.: *The Practical 3: Translation into curriculum*, School Review, Chicago, 1973.

Schwab, J.J.: *The Practical 4: Something for curriculum professors to do. Curriculum Inquiry*, Chicago, 1983

Shulman, Lee S.: "Foreword", i: Ben-Peretz 1990

Ulstrup Engelsen, Britt: *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*, Oslo, 2006

Ulstrup Engelsen, Britt: *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport 1, Oslo, 2008 (www.udir.no/upload/Rapporter/EvaKL/Del)

Wiik, Pål og Waale, Ragnhild Bakke: *Under samme himmel*, Oslo, 2007

5.4 Annen (anvendt) litteratur

Føllesdal, Dagfinn, Walløe, Lars m.fl.: *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*, Oslo, 2000

Gilje Nils og Grimen, Harald: *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*, Oslo, 1995

Gravem, Peder: "Fra KRL til RLE – aktuelle utfordringer i skolen", i: Lys og Liv, nr. 5/10, 2010

Kvale, Steinar: *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks, California, 1996

Leganger-Krogstad, Heid: "Mitt funn, Religion i den flerkulturelle skole", i: Lys og Liv, nr. 5/09

Leganger-Krogstad, Heid: *The Religious Dimension of Intercultural Education*, Oslo, 2009

Repstad, pål: mellom nærhet og distanse: *Kvalitative metoder i samfunnsfag*, Oslo 2007

Ryan, Anne: *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*, Bergen, 2002

Silverman, David: *Interpreting Qualitative data. Methods for Analysing talk, text and Interaction*, London, 2001

5.5 Lokale læreplaner i RLE-faget

Kunnskapsløftet – læreplan for skolen I Stokke kommune (*notat*, fellesplan utarbeidet våren 2006, revidert våren 2007)

Lokal læreplan, Borgheim ungdomsskole, Nøtterøy kommune

Lokal læreplan, Teigar ungdomsskole, Nøtterøy kommune

Lokal læreplan, Stokke ungdomsskole, Stokke kommune

Lokal læreplan, Vear ungdomsskole, Stokke kommune

Lokal læreplan, Ringshaug ungdomsskole, Tønsberg kommune

Lokal læreplan *foreligger ikke* ved Byskogen ungdomsskole, Tønsberg kommune, men et *notat* om lokale læreplaner

5.6 Samtaler og mailer

Samtaler er ført med ledelse og RLE-lærere ved alle utvalgte skoler, og mailer er utvekslet i flere omganger.

6 Vedlegg 1



Skriv ut

Utskriftsvennlig side

Om lokalt arbeid med læreplaner

Publisert: 17.08.2008 Sist endret: 17.08.2008

Generell del, prinsipper for opplæringen og læreplanene for fag er grunnlaget for planlegging av opplæringen lokalt. Læreplanene i fagen forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes i opplæringen, bestemmes på lokalt nivå.

For mange skoler og kommuner har det vært utfordringer knyttet til det lokale arbeidet med læreplaner. I St.meld. nr. 31 Kvalitet i skolen (2007-2008) foreslår Kunnskapsdepartementet en rekke tiltak for å støtte og styrke dette arbeidet.

Til kapittel 4.3.1 Videre arbeid med læreplanene i Kunnskapsløftet

Hva er lokalt arbeid med læreplaner?

Det lokale arbeidet med læreplaner definerer blant annet:

- hvordan opplæringen skal organiseres
- hvilke arbeidsmåter som skal brukes i opplæringen
- fordeling av innhold mellom årstrinn i grunnskolen

Skoleeier (kommune, fylkeskommune eller annen skoleeier) er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrift, herunder læreplaner.

Lokalt læreplanarbeid som prosess

Det lokale læreplanarbeidet dreier seg om:

- Lage konkrete og praktiske arbeidsdokumenter for opplæringen
- Tydeleggere sammenhengen mellom den generelle delen av læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplanene for fag
- Skape helhet i elevens opplæring ved å gjøre progresjon og sammenheng tydelig
- For grunnskolen vil det være en oppgave å fordele innhold mellom årstrinn
- Definere hvilket innhold som skal knyttes til kompetansemålene
- Tolke og konkretisere kompetansemålene slik at de kan være utgangspunkt for undervis- og sluttvurdering
- Vurdere og konkretisere organisering, arbeidsmåter og metoder som er hensiktsmessige for at eleven skal nå kompetansemålene
- Legge til rette for tilpasset opplæring og individuelle læringsop
- Legge til rette for hjem - skole samarbeid og sikre gjensidig kommunikasjon om elevens faglige og sosiale utvikling
- Legge til rette for sammenheng og samarbeid mellom nivåene i grunnopplæringen

Relevante lenker

Mer om lokalt læreplanarbeid
av Kathrine Gjestad, Kristiansund kommune, Nettverk Nordmøre. Artikkelen vil oppdateres høsten 2008

Kristiansand kommune: Kompetanseprogrammet 2008-2009

Kristiansand kommune har etablert ordninger med obligatoriske nettverk og prosjekter i fag, grunnleggende ferdigheter, vurdering m.m. som grunnlag for skolenes arbeid med Kunnskapsløftet.

Brosjyre om kompetanseprogrammet 2008-2009

7 Vedlegg 2

7.1 Spørsmål/problemstillinger til samtale med rektor/ledelse og RLE-lærere ved 6 ungdomsskoler

Til rektor/skoleledelsen

Har ledelsen ved skolen satt i gang arbeid med lokal læreplan i RLE-faget?

Hvordan har skolen/ledelsen forstått sin oppgave med lokale læreplaner i RLE-faget (LK06)?

Er eventuelle lokale læreplaner justert/oppdatert etter innføringen i 2006?

Har kommunen (skoleansvarlig) vært involvert i arbeidet med lokale læreplaner?

Til RLE-lærerne

Hvordan har lærerne forstått sin oppgave med lokale læreplaner i RLE-faget?

Hvem har eventuelt utarbeidet lokale læreplaner i faget?

Er eventuelle planer justert/oppdatert med årene?

Hvilket læreverk i RLE-faget bruker skolen?