

Fag og fornying

– sentrale idear og begrep

Temanotat 3/2017

tverrfagleg
kjerneelement
kompetanse
fleirfagleg fagfornyning
vurdering byggesteinar
læreplanar
djupnelæring

Fag og fornying

– sentrale idear og begrep

Temanotat 3/2017

Utgjevar: seksjon for samfunn og analyse i avdeling for profesjonspolitikk, august 2017

Saksansvarleg: Torbjørn Ryssevik

Omslag: ellge

Denne publikasjonen er utarbeidet i seksjon for samfunn og analyse i avdeling for profesjonspolitikk. Publikasjonen er forankret i Utdanningsforbundets politikk og verdigrunnlag, men er ikke behandlet i Utdanningsforbundets politisk ansvarlige organer før den blir offentliggjort.

Innhald

I djupna	4
1. Innleiing.....	5
1.1. Bakgrunn.....	5
1.2. Kva vil vi med dette temanotatet?	6
1.3. Avgrensing.....	6
2. Sentrale begrep i fagfornyinga	7
2.1 Fag.....	7
2.2 Tverrfagleg/fleirfagleg.....	8
2.3 Tverrfaglege tema	9
2.4. Fagfornyning	10
2.5. Læreplanar	11
2.5.1 Overordna del.....	11
2.5.2 Læreplanar for fag.....	13
2.6 Djupnelæring.....	15
2.7 Kompetansebegrepet.....	18
2.8 Kjerneelement.....	20
2.9 Vurdering.....	20
3. Avsluttande kommentarar	23
Litteratur.....	24

I djupna

Faga i skulen skal bli nye,
vert det sagt.

Skal vi ikkje lenger lære om byar i Belgia
og om svingane på Jordanelva?

Kanskje heller ikkje om transitive verb?

No skal vi lære i djupna,
høyrer vi.

Ikkje veit eg kva dei finn der nede i djupna

Men fisken som kjem derifrå,

har ofte stygge auge.

Det vert vel gagns menneske etter dette og,
må vi tru.

Torbjørn Ryssevik

1. Innleiing

Det er eit stort arbeid i gang med å fornye faga i skulen, endre læreplanverket og utvikle vurderingsordningane. Om få år vil vi møte alt det nye i skulen. Endringane vil vere så store at fleire vil ty til reformordet. Regjeringa og departementet nøyer seg med å kalle det fornying av Kunnskapsløftet. Kva merkelapp vi set på det, er ikkje det sentrale. For Utdanningsforbundet og for lærarprofesjonen er det langt viktigare at Stortinget har sagt at i denne fornyingsprosessen skal skulen sine folk ha ei sentral rolle. Den rolla er vi i gang med å ruste oss for. Dette temanotatet om sentrale begrep i fagfornyinga er meint å medverke til det.

1.1. Bakgrunn

15. juni 2015 leverte Ludvigsenutvalet – eit offentleg utval leia av professor Sten Ludvigsen – sluttutgreiinga si, NOU 2015:8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*, (heretter Ludvigsenutvalet). Den svarte på eit oppdrag om å vurdere innhald i grunnopplæringa (grunnskulen og dei gjennomgåande faga i vidaregåande skule) opp i mot krav til kunnskap og kompetanse i eit framtidig samfunns- og arbeidsliv.

Utvalet skisserte omfattande endringar basert på eit stort tilfang av forskning, men også på innspel frå profesjonen – kanskje den mest grundige og omfattande utgreiinga vi har sett om skuleutvikling på mange tiår.

Utvalet skisserte også ein ny måte å reformere skulen på – ei saktegåande reform der ein går stegvis fram, og som er forankra i skulen ved at profesjonen er med i alle ledd. Berre slik vil ein få til nødvendige endringar som har legitimitet hos dei som skal utføre. Dette bryt med måten norsk skule tradisjonelt har blitt utvikla og reformert på. Reformar har vore politkarinitierte og i stor grad politkarstyrte – ovanifrå og ned gjennom rundskriv og policy-dokument. Skulen sine folk har i liten grad vore involvert i utforming og gjennomføring. Dette har ikkje alltid vore like vellukka. Skulen vert ofte framstilt som eit laust koplå system, der det ikkje er tydelege koplingar mellom skulen og styringsnivåa over (Ludvigsenutvalet). Den vil difor vere dårleg i stand til å ta imot reformer ovanifrå. Erfaringane er også eintydige: reformer kan ikkje berre omsettast gjennom policy-dokument og rundskriv.

Stortingsmeldinga som følgde opp Ludvigsenutvalet sitt arbeid, vart lagt fram 15. april 2016; Meld. St. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*, (heretter stortingsmeldinga). Vi finn mykje av det same tankegodset i meldinga som i utgreiinga frå Ludvigsenutvalet, men her er også

interessante skilnader. Det skal vi høyre meir om utover i temanotatet. I vår samanheng er det viktig at meldinga følgjer opp Ludvigsenutvalet si tilråding om å involvere profesjonen i fornyingsarbeidet.

Meldinga vart behandla i Stortinget i juni same året utan at det vart gjort vesentlege endringar. Også Stortinget slo fast at profesjonen skal ha ei sentral rolle i det vidare arbeidet.

Alle sentrale partar i dette arbeidet – frå Ludvigsenutvalet til Stortinget – har peikt på profesjonen som nøkkelen til eit vellukka utviklingsarbeid. Denne utfordringa må profesjonen ta – det gir oss muligheit til å påverke retning og innhald i eit viktig arbeid.

1.2. Kva vil vi med dette temanotatet?

Skal profesjonen og Utdanningsforbundet som representant og talerør for profesjonen, vere i stand til å ta utfordringa som er gitt, må vi kjenne innhaldet i den utviklingsprosessen som er i gang. Ein viktig del av dette er å ha kunnskap om begrepsapparatet som er nytta i arbeidet. Nokre av begrepa er kjende, men vi vil kunne møte dei med nytt innhald og i nye samanhengar. Andre begrep kan verke nye på oss i dei samanhengane dei er brukte.

Mange av begrepa har både ei fagpedagogisk/fagdidaktisk side og ei fag-/profesjonspolitisk side. I noko grad vil vi kome inn på begge desse sidene, men tyngdepunktet i framstillinga vil vere å skildre og drøfte nyansar og skilnader i innhald og bruk av sentrale begrep i dei to viktigaste dokumenta i fagfornyinga; utgreiinga frå Ludvigsenutvalet og stortingsmeldinga frå regjeringa. Dette gir oss også høve til å problematisere begrepsinnhald og bruk. Vonleg vil dette gi eit betre grunnlag for å forstå ulike retningsval for skuleutviklinga som kan lesast ut av dei to dokumenta.

1.3. Avgrensing

Sjølvsagt må det gjerast avgrensingar, både i val av kva begrep vi omtalar og kor djupt vi går inn på kvart begrep. Vi har valt ut dei begrepa vi meiner er mest sentrale i fagfornyingsarbeidet og latt den innfallsvinkelen vi har valt for framstillinga, vere avgjerande for kva vi legg vekt på i omtale og drøfting av kvart begrep.

2. Sentrale begrep i fagfornyinga

I denne delen vil vi gi ein omtale og drøfting av dei mest sentrale begrepa som blir brukt i fagfornyinga.

2.1 Fag

Arbeidet med skulefag er grunnlaget for det meste av elevane si læring og utvikling i skulen. Skulefaga har ulik historie. Mange fag har røter i dei aller eldste vitskapstradisjonane. Fleire fag har også i dag nær samanheng med vitskapsfaga, det gjeld til dømes fag som historie og matematikk. Ny kunnskap i vitskapsfaga har kome skulefaga til gode. Nokre skulefag har utgangspunkt i fleire vitskapsfag, døme på det er naturfag og samfunnsfag. Fleire av dei praktisk-estetiske faga knyter seg til handverks- og kulturtradisjonar, medan andre fag er av nyare dato og kan ha utgangspunkt i behov som samfunnsutvikling eller teknologiutvikling har skapt. Ulike variantar av datafag er døme på det.

Grunngjevinga for mange av faga sin plass i skulen har endra seg over tid. Det kan ha ført til nytt innhald og endra timetal. Fag har falle ut av skulen, slik latin gjorde i gymnaset etter krigen. Likevel er det grunn til å sei at det har vore stor stabilitet i fagsamansetjinga i norsk skule. Dei fleste faga frå tidleg i førre hundreåret finn vi igjen i dagens skule. Grovt sett er grunngjevinga for faga som skulefag knytt både til allmenndanning og nytte. Ikkje slik at eit fag er anten allmenndannande eller nyttig, men det er heller slik at dei fleste fag har innslag av begge deler, men med ulik vektlegging.

Utvikling i samfunnet og i vitskapsdisiplinane krev at faga i skulen må fornyast med jamne mellomrom. Ny kunnskap om arbeidsmåtar, om læring og samhandling i skulen verkar i same lei.

Dette var også utgangspunktet for Ludvigsenutvalet sitt arbeid. Ludvigsenutvalet fekk mellom anna i oppdrag å sjå på kva kompetansar eit arbeids- og samfunnsliv om 20–30 år vil krevje, og kva konsekvensar det måtte få for fag og fagsamansetjing i skulen. Mange såg føre seg at utvalet ville kome opp med ei rad nye fag som skulle svare på utfordringar og behov i framtidssamfunnet. Det gjorde det ikkje. Tvert om sa utvalet at dei faga og fagområde som har vore sentrale i norsk skule både historisk og i dag – realfag, språkfag, samfunnsfag og praktisk-estetiske fag – vil vere det også i framtidens skule. Kunnskapen vi finn i desse fagområda, er framleis gyldig og vil vere det.

Vi vil seinare i dette temanotatet sjå at det er noko skilnad på Ludvigsenutvalet og departementet (stortingsmeldinga) i synet på kva eit skulefag skal vere og innehalde. Medan departementet er oppteke av å reindyrke faga på faglege premisser og med fagleg relevans, er Ludvigsenutvalet i større grad villig til å sjå nærslekta fag i samanheng og la dei danne fagområde med felles innhald og tettare samvirke.

Ludvigsenutvalet opererer med fire slike fagområde; språkfag inkludert norsk, samfunnsfag og etikkfag, praktiske og estetiske fag og matematikk, naturfag og teknologi.

Vi ser det same i spørsmålet om kva fagfornyinga skal ta utgangspunkt i. Ludvigsenutvalet vil at fornying av faga skal ta utgangspunkt i fagovergripande kompetansar. Departementet vil ta utgangspunkt i enkeltfaga og la det fagovergripande bli innlemma berre i den grad det har fagleg relevans og då på faga sine premissar (jf. pkt. 2.4).

Denne skilnaden i fagsyn mellom Ludvigsenutvalet og departementet vil få konsekvensar for heile fagfornyingsprosessen; i utviklinga av læreplanverket, i tilrettelegginga for djupnelæring og i defineringa av kjerneelementa i faga. Faga sin eigenart, har ein meir sentral plass hos departementet enn hos Ludvigsenutvalet. Dette kan vi lese meir om ut over i temanotatet.

2.2 Tverrfagleg/fleirfagleg

Begrepa tverrfagleg og fleirfagleg blir i hovudsak brukt med same innhald. I NOU 2015:8 (Ludvigsenutvalet) blir *fleirfagleg* brukt gjennomgåande. I stortingsmeldinga (28) vert begrepet *tverrfagleg* nytta. Slik begrepa vert brukte i desse to sentrale dokumenta, er innhaldet langt på veg det same.

Ludvigsenutvalet definerer begrepet fleirfagleg slik:

Når elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kompetanse frå ulike fag, kalles det flerfaglighet.

I stortingsmeldinga blir same definisjonen brukt for *tverrfaglighet*.

Etter vårt syn går vi glipp av ein viktig nyanse i forståinga av desse begrepa ved å nytte same definisjon. Ved å ta utgangspunkt i korleis desse begrepa har vore brukte historisk, kjem denne skilnaden tydeleg fram. Begrepet tverrfagleg har vore nytta der ein har konstruert «nye» fag på tvers av fleire fag. Eit døme på dette er faget heimstaddlære som fanst i norsk grunnskule dei første tiåra etter krigen. Nyare døme er samfunnsfag og naturfag i grunnskulen og samfunnslære i vidaregåande skule. Alle desse er skulefag som er konstruert på grunnlag av fleire fag, og der heilskapleg og tverrfagleg tenking ligg til grunn.

Vi ser også at begrepet tverrfagleg blir brukt i samanhengar der ein arbeider med ulike emner som går inn i fleire fag. Døme på slike emne kan vere miljøvern, rusproblematikk og samlivsspørsmål. Etter kvart kom datalære og datateknologi inn som eit tema der ein skulle arbeide på tvers av fag.

Det som kjenneteiknar innhald på tvers av fag best i Kunnskapsløftet, er dei fagovergripande grunnleggande ferdigheitene som skal vere integrert i alle fag på faga sine premissar. Det som tidlegare var tverrfaglege tema, er stort sett integrert i faga og er beskrivne i kompetansemåla.

Begrepet *fleirfagleg* er berre sporadisk brukt før Ludvigsenutvalet la fram sine rapportar, og då utan at det vart gitt ein definisjon som skil det frå *tverrfagleg*.

Det er behov for to begrep for å nyansere samtalen og forståinga av dette fenomenet. Begrepet tverrfagleg kan nyttast i samanhengar som er skildra over, der det er faget som endrar seg for å legge til rette for tverrfagleg arbeid, eks. lage nye fag på tvers av fleire, ulike emner går inn i fleire fag eller at ein gjennom kompetansemål integrerer tverrfaglege tema i faga.

Ein annan måte å sjå det på er at ein studerer/arbeider med eit emne / ei problemstilling og hentar kunnskap og innsikt frå ulike fag. Då vil faga vere uendra, og det er emnet/studieobjektet som står i sentrum. Begrepet fleirfagleg vil høve godt for ein slik måte å arbeide på. Ludvigsenutvalets definisjon av fleirfagleg dekkjer godt denne forståinga. Men dette blir tilslørt når departementet brukar same definisjon på tverrfagleg.

2.3 Tverrfaglege tema

I omtalen her nyttar vi gjennomgåande begrepet *tverrfagleg* sjølv om Ludvigsenutvalet nyttar termen *fleirfagleg* (jf. pkt. 2.2).

Både Ludvigsenutvalet og departementet prioriterer tre tema som det skal arbeidast tverrfagleg med. *Folkehelse og livsmeistring* er felles for begge. Der utvalet har *Klima, miljø og berekraftig utvikling* er det «reduert» til *berekraftig utvikling* hos departementet. Utvalet sitt tredje tema er *det flerkulturelle samfunn*, departementet har kalla sitt *demokrati og medborgarskap*.

Vi skal ikkje legge all verda i desse skilnadane, men det kan vere grunn til å merke seg at departementet har ein noko meir teknologioptimistisk forståing av miljøutfordringane, enn det utvalet har. Demokrati og medborgarskap vil vel også vere eit vidare tema enn det fleirkulturelle samfunn.

Det kan vere fleire grunnar til at både utvalet og departementet har valt ut tema som det skal arbeidast tverrfagleg med. Å arbeide på denne måten med store aktuelle tema er del av ein internasjonal trend; fleire land endrar læreplanane sine i den retning. Tverrfagleg arbeid og å sjå fag i samheng er vektlagt både frå utvalet og departementet som viktige prinsipp i undervisinga. Å velje ut tema der dette skal vere ekstra vektlagt, bygger opp under det. Dette er også ein måte å knyte undervisinga nærare til formålsparagrafen. Alle tema har samheng med verdiar som er framheva der. Ein tredje grunn kan vere at ein vil synleggjere store og aktuelle samfunnsprosmål i skulen, og slik vise at skulen tek samfunnsutfordringar på alvor. Ludvigsenutvalet ser også tverrfagleg arbeid som ein måte å fremje djupnelæring på.

Ludvigsenutvalet er ikkje særleg konkret når det gjeld tilrådingar om korleis fleirfaglege tema skal organiserast i nye læreplanar. I stortingsmeldinga står det at tverrfaglege tema skal omtalast i overordna del og vere ein del av læreplanane for fag der det er relevant og er ein sentral del av det faglege innhaldet. Det står også at det tverrfaglege ikkje må fortrenge anna vesentleg fagleg innhald. I dette ligg det nok ei viss uro for at tverrfagleg arbeid med utvalde tema skal ta for mykje tid i frå anna fagleg arbeid.

Tverrfagleg arbeid med utvalde tema vil ikkje vere noko nytt i norsk skule. I alle læreplanverk frå mønsterplanen for grunnskolen 1974 (M74) til i dag er det lagt opp til å arbeide på tvers av fag og velje ut

tema som inngår i fleire fag. Organiseringa av tverrfagleg arbeid har endra seg over tid, og val av tema har avspegla samfunnsutviklinga. I M74 var det elleve obligatoriske tverrfaglege emne. Mellom desse var miljøvern, rusmiddel, og forplanting. Vektlegging av det tverrfaglege vart vidareført i mønsterplanen for grunnskolen 1987 (M87), men emna var ikkje lenger obligatoriske. Nye tema var til dømes medie-kunnskap, forbrukarkunnskap og samlivslære. I Kunnskapsløftet har tverrgående tema blitt plassert inn i fag og omtalt i kompetansemål og hovudområde til faga.

Undersøkingar har vist at det har blitt mindre tverrfagleg undervising, særleg etter innføring av Kunnskapsløftet. Det vert peikt på at prioritering av å nå kompetansemåla i enkeltfaga og vektlegging av grunnleggande ferdigheiter har gått ut over heilskapstenking og tverrfagleg arbeid (Imsen og Ramberg 2014).

2.4. Fagfornyning

Alle faga i grunnskulen og dei gjennomgåande faga i vidaregåande skule skal fornyast. Begrepet fagfornyning vert nytta om dette arbeidet.

I stortingsmeldinga er det gitt nokre rammer for fagfornyninga. Hovudprinsippa i Kunnskapsløftet skal ligge fast. Endringane skal bygge på erfaringane som er gjort dei ti åra vi har hatt Kunnskapsløftet. Gjeldande læreplanar for fag skal fornyast og forbeholdast. Læreplanane skal framleis ha kompetansemål, og elevane si utvikling av grunnleggande ferdigheiter skal framleis vere sentrale i opplæringa.

Det er også gitt nokre retningar for fagfornyninga. Læreplanane skal legge til rette for djupnelæring (jf. pkt. 2.6). Prioriteringane i faga skal bli betre (jf. pkt. 2.8) og progresjonen i opplæringsløpet og samanhengen mellom faga skal bevarast.

Faga skal gjerast relevante ved å prioritere fagleg innhald som har verdi for den personlege utviklinga til elevane, framtidig yrkesutøving og samfunnsdeltaking.

Det er ein grunnleggande skilnad mellom Ludvigsenutvalet og departementet i måten dei vil fornye faga på.

Ludvigsenutvalet vil ikkje ta utgangspunkt i enkeltfaga når faga skal fornyast og når nye læreplanar skal utviklast. Det vil ta utgangspunkt i dei fagovergripande kompetansane – kompetansar som alle fag skal vere prega av.

Ludvigsenutvalet har tre slike fagovergripande kompetansar:

- Å kunne lære, det metakognitive, den sjølvregulerte læringa, jf. definisjon av kompetansebegrepet.
- Å kunne kommunisere, samhandle og delta.
- Å kunne utforske og skape – kritisk tenking og problemløysing

Dette er kompetansar som ligg over faga, men kan knytast til faga. Arbeidet med faga skal fremje desse kompetansane.

Departementet ser det annleis. Dei vil knyte desse kompetansane til faga berre i den grad dei har relevans for faga. Eksempel på relevans kan vere å kommunisere i språkfaga og utforske i naturfag og samfunnsfag. Men dei skal altså ikkje vere med i faga som prinsipp.

Departementet sitt utgangspunkt for fagfornyinga er nettopp fagleg relevans, ved å ta utgangspunkt i faga sin eigenart – både som vitskapsfag, men først og fremst som skulefag.

Å definere kjerneelementa i faget blir derfor sentralt og viktig både for å finne faga sin eigenart og relevans. I tillegg skal faga sjåast i samanheng og arbeidast med i samanheng (sjå avsnitt 2.8 om kjerneelement).

Skilnaden på Ludvigsenutvalet og departementet er openberr når det gjeld fagfornyning. For departementet er faga overordna i fagfornyinga, for Ludvigsenutvalet er det fagovergripande viktigare. For å sette det på spissen: For Ludvigsenutvalet er faga noko ein skal belyse det fagovergripande med.

2.5. Læreplanar

Læreplanverket er både styringsdokument og ein fagleg og pedagogisk reiskap for arbeidet i skulen. Gjennom læreplanverket kan sentrale styresmakter påverke innhald og praksis i skulen. Det norske læreplanverket har status som forskrift og er dermed bindande for skulane.

Samstundes vert vegen frå læreplan til elevane sitt læringsarbeid påverka av mange forhold; av korleis læreplanar vert kommunisert og tolka, av kompetanse og kapasitet hos lærarar skular og kommunar og av vurderingssystema.

Det norske læreplansystemet vil etter fagfornyinga innehalde to deler i tillegg til formålsparagrafen; ein overordna del og læreplanar for fag. Vi skal sjå litt nærare på dei to delane.

2.5.1 Overordna del

Ein ny overordna del av læreplanen er no til behandling i Kunnskapsdepartementet. Den vil truleg vere klar hausten 2017. Den avløyser *Generell del av læreplanen* frå 1994. Den vil også få innarbeidd innhald frå *Prinsipper for opplæringa* og *Læringsplakaten* som til no har vore ein del av læreplanverket. Framstillinga nedanfor tek difor atterhald om endringar som kan bli gjort i sluttbehandlinga av ny overordna del.

I den overordna delen av læreplanverket formulerer samfunnet sitt oppdrag til skulen. Den utdjuar verdigrunnlaget i formålsparagrafen i opplæringslova, og den gir dei overordna prinsippa for opplæringa.

Stortingsmelding 28 gir nokre føringar for korleis den overordna delen skal vere. Det skal leggest til grunn eit breitt formål med opplæringa, og det vide kunnskaps- og læringssynet grunnopplæringa kviler på, skal gjerast tydelegare enn i dag.

Ein ny overordna del skal knytast tettare til læreplanane for fag. Den skal ta opp i seg element som Ludvigsenutvalet meinte burde ligge i faga og i læreplanane for fag. Det er først og fremst det utvalet kallar for fagovergripande kompetansar; å lære, kommunisere, samarbeide, delta, utforske og skape, men også sosiale og emosjonelle kompetansar. Det same gjeld grunnleggande ferdigheiter og dei tverrfaglege emna, som også skal omtalast i overordna del; Folkehelse og livsmeistring, demokrati og medborgarskap og berekraftig utvikling. Meldinga seier at berre i den grad desse kompetansane og emna har relevans i faga, skal dei gå inn som kompetansar i læreplanane for faga, og då på faga sine premisser.

Det er skilnad i tenkinga i Ludvigsenutvalet og i meldinga når det gjeld dette spørsmålet. Når Ludvigsenutvalet la fagovergripande og andre kompetansar og emne som er viktige i eit breitt kunnskapssyn, til faga, var det ut frå ein tankegang at skal det få konsekvensar for arbeidet i skulen, må dei vere ein del av læreplanen i faget, uttrykt som kompetanse.

I stortingsmeldinga vert det sagt at alt dette er viktig å ha med seg, og det skal gjennomsyre all undervisning, men ikkje uttrykt som kompetansar med mindre det har relevans for faga. Det vil også vere ein måte å kople saman delane av læreplanverket på – den overordna delen og læreplanane for fag. Det har vore vanskeleg med det læreplanverket vi har hatt til no fordi Generell del og læreplanane for fag uttrykker to ulike læringssyn og er uttrykk for to forskjellige læreplantradisjonar. No skal det breie læringssynet ligge til grunn for heile læreplanverket. Dermed vert det lettare og kople saman.

Evalueringa av Kunnskapsløftet og andre læreplangjennomgangar har også peika på manglande konsistens mellom Generell del og læreplanar for fag. Mellom anna vert det vist til at Generell del er skriven for læreplanar som i større grad definerer innhald, enn det som er tilfelle i dagens kompetansebaserte læreplanar, og at den også bygger på eit anna formål med opplæringa enn det som gjeld i dag (Dale mfl. 2011).

Mange lærarar har sagt at dei set stor pris på Generell del, og at den vert brukt som eit dokument som målber viktige verdiar for opplæringa, og som representerer eit læringssyn som lærarar strekker seg etter i gjerninga si. Dette har vore viktig i ei tid læreplanane for fag har hatt ei meir instrumentell innretning.

Skilnaden på den erfaringsbaserte kunnskapen om Generell del, som ser på den som bolverk mot ei uheldig utvikling, og departement og forskarar som peikar på manglande konsistens mellom delane i læreplanverket, er interessant. Ut frå kvar sin ståstad kan alle ha rett. Men det illustrerer også at eit læreplanverk kan vere noko anna for dei som brukar det som grunnlag for sitt daglege virke enn for dei som har ein teoretisk innfallsvinkel eller har eit overordna forvaltningsansvar

I stortingsmeldinga står det fleire stadar at verdiane i formålsparagrafen skal prege opplæringa, og at overordna del skal bli eit dokument som skulane skal bruke aktivt i skulekvardagen. Det står også at overordna del skal medverke til betre samanheng mellom overordna del og læreplanane for fag. Dette skal medverke til det verdiløftet for skulen som Stortinget bad om, når det behandla stortingsmelding 28.

Det går ikkje tydeleg fram av høyringsutkastet til overordna del korleis ein skal skape ein betre samanheng mellom dei ulike delane av læreplanverket. Det er også vanskeleg å sjå at innhaldet i tilstrekkeleg grad gir grunnlag for å skape ein betre samanheng mellom formålsparagraf, overordna del av læreplanen og læreplanane for fag, gjennom den komande fagfornyninga. Utdanningsforbundet har i si høyringsfråsegn til overordna del peikt på den mangelfulle samanhengen mellom dei ulike delane av læreplanverket (Utdanningsforbundets høringsuttalelse 2017).

Dermed står det igjen å sjå kva konsekvensar dette får i det praktiske skulearbeidet. Går det som departementet seier, at vi får eit heilskapleg læreplanverk som vil fungere, eller blir dei fagovergripande kompetansane, som er viktige i eit breitt kompetansebegrep og verdigrunnlaget i formålsparagrafen, parkert i ein overordna del som ikkje vert brukt? I så fall står vi igjen med læreplanar i fag som ikkje tek opp i seg det breie synet på kunnskap, og som heller ikkje bygger på eit forpliktande verdisyn.

2.5.2 Læreplanar for fag

I læreplanforskning er det vanleg å skilje mellom ulike måtar læreplanar er konstruerte på. Ein legg vekt på om læreplanane har ei innhaldsorientering, prosessorientering eller kompetanseorientering (Sivesind mfl. 2003). Det inneber ikkje at ein læreplan berre er basert på ein modell. Til dømes kan ein læreplan ha hovudvekta på kompetansemål, men samstundes ha element av innhaldsorientering.

Innhaldsorienterte læreplanar fortel kva innhald elevane skal møte i opplæringa; lærestoff, tema og problemstillingar. I kompetanseorienterte eller målstyrte læreplanar er mål for elevane sin kompetanse det sentrale. Ein prosessorientert læreplan legg vekt på kva som kjenneteiknar læringsutviklinga til eleven innanfor ulike område, til dømes kva det vil seie å utvikle leseforståing.

Dei norske læreplanane for fag har på same måte som i dei andre nordiske landa, vore innhaldsorienterte – dei har sagt kva innhald elevane skal møte i opplæringa. Dette gjeld både normalplanen frå 1939 og mønsterplanane frå 1974 og 1987. Læreplanen for grunnskulen frå 1997 og særleg læreplanen for vidaregåande opplæring frå 1994 legg større vekt på å formulere mål for det elevane skulle lære, men det er framleis innhaldsorienteringa som dominerer.

Det er først med Kunnskapsløftet i 2006 at mål for elevane si forventa læring kom inn som den sentrale delen av læreplanane. Ein tok med dette steget over til målstyrte og kompetanseorienterte læreplanar. Læreplanane skulle vere mindre detaljerte enn tidlegare og dermed gi rom for lokale val av innhald og arbeidsmåtar. Samstundes skulle læreplanane vere tydelege på kva som skulle prioriterast, og kompetansemåla skulle fortelje kva elevane skulle kunne gjere eller meistre. Kompetansemåla skulle vere grunnlaget for vurdering.

Dagens norske læreplanar har kompetansemål for kva elevane skal meistre etter 4., 7. og 10. årssteg (nokre fag også etter 2. steg) og etter kvart årssteg i vidaregåande opplæring. Kompetansemåla er formulerte for hovudområda i faget. Læreplanar for fag inneheld også eit formål, tekst om grunnleggande ferdigheiter, skildring av hovudområda og ordning for sluttvurdering.

I evalueringa av Kunnskapsløftet vart det gjort analysar av eit utval læreplanar for fag (Dale mfl. 2011). Det kom fram at det var store variasjonar i om kompetansemåla var tydelege i kva elevane skulle meistre på ulike steg. Fleire kompetansemål er for omfattande og omfangsrike, og i fleire av faga er det mange mål som gjerne inneheld fleire element. Eit anna funn frå evalueringa er at læreplanane ikkje skil klart mellom mål som krev avansert bruk av kunnskap og ferdigheiter, og mål som er enklare å nå.

Det har også vore peikt på at dei mange og omfattande måla i læreplanane i liten grad legg til rette for fordjuping og refleksjon. Læreprosessen kan bli oppstykket og «hæseblæsande» frå kompetansemål til kompetansemål, ofte karakterisert som overflatelæring.

Utvikling og endring i norske læreplanar føyer seg inn i ei felles europeisk utvikling på feltet. I mange europeiske land har det skjedd ei dreining frå innhaldsorienterte læreplanar mot læreplanar med sterkare resultatorientering og med mål for elevane sin kompetanse (Sivesind mfl. 2012). Det kan ligge ulike motiv og drivkrefter bak denne utviklinga. Det kan vere ambisjonen om å gi alle elevar eit tilstrekkeleg kompetansenivå, nye styringsideologiar med auka vekt på mål og resultatstyring og eit aukande behov hos styresmaktene for informasjon om innhald og resultat i skulen.

Dei nordiske landa har mange fellestrekk og har i stor grad hatt innhaldsorienterte læreplanar fram til 1990-talet. Etter det har dei fleste gått over til kompetanseorienterte planar med ulik grad av innhalds-element. Finland har halde lengst på læreplanar som har kombinert mål med sterk grad av innhalds-orientering. Ved den siste læreplanrevisjonen i 2016 vart innhaldsorienteringa dempa noko ned til fordel for kompetansemål.

I fagfornyinga vert det lagt til grunn at grunnprinsippa i læreplanane i fag i Kunnskapsløftet skal vidareførast og forbeholdt. Det inneber at læreplanane for fag framleis skal ha kompetansemål som seier kva forventede læringsutbytte elevane skal ha etter fullført opplæring på ulike steg. Departementet meiner at det bør ligge ein definisjon av kompetanse til grunn for arbeidet med å utforme kompetansemål i faga. Hensikten med ein slik definisjon er å gi ei felles referanseramme for kva kompetansemål skal uttrykke, og kva som kjenneteiknar dei. (jf. pkt. 2.7).

To viktige begrep og prinsipp går inn i arbeidet med nye læreplanar. Det er djupnelæring og heilskapleg forståing, og det er tydelegare prioriteringar i faga, uttrykt i kjerneelement. (jf. pkt. 2.6 og 2.8). Begge deler fordrar færre og tydelegare kompetansemål. Men kompetansemåla må også formast slik at dei legg til rette for djupnelæring. Viktige element som kjenneteiknar djupnelæring, må finnast igjen i kompetansemåla. Kva som er kjerneelement i faga må kome fram i formålet til faget, der faget sin verdi i samfunnet, i skulen og for eleven må stå sentralt.

Departementet vil vidareføre lesing, skriving, rekning, munnlege ferdigheiter og digitale ferdigheiter som grunnleggande ferdigheiter i opplæringa. Ferdigheitene er i dag integrert i kompetansemåla i alle fag på alle steg. I fagfornyinga skal grunnleggande ferdigheiter framleis integrerast i kompetansemåla for fag, men berre der det har relevans for faget. Dette må ikkje tolkast som at dei grunnleggande ferdigheitene skal få mindre plass eller er mindre viktig.

I stortingsmeldinga drøftar departementet om vi bør ha kompetansemål på fleire steg i grunnskulen enn i dag. Kompetansemål på fleire steg vil kunne kompensere for at det skal bli færre mål i faga. Færre og meir overordna mål kan føre til at læreplanane gir mindre støtte til arbeidet i skulen enn i dag. Departementet si samla vurdering er at avgjerda om det skal utviklast kompetansemål på fleire steg i nokre fag, bør baserast på råd frå fagpersonar og vere ein del av utviklingsarbeidet i fagfornyinga.

Som nemnt over, skal dei nye læreplanane ha kompetansemål og ligge i den kompetanseorienterte læreplantradisjonen. Dette er ikkje til hinder for at læreplanane også kan ha innslag av innhaldselement. Her støttar departementet seg på innspel i høyringsrunda av NOU 2015 (Ludvigsenutvalet), mellom andre frå Utdanningsforbundet som foreslår at læreplanane vert vidareutvikla slik at dei får ein betre balanse mellom kompetansemål og innhalds- og aktivitetselement. Dette vil gi auka støtte til lærarane sitt arbeid og medverke til å styrke den faglege og kulturelle referanseramma til elevane (Utdanningsforbundets høyringsuttalelse 2015).

Samstundes åtvarar departementet mot å overlesse læreplanane med innhald. Detaljerte formuleringar av innhald kan uttrykke mindre tillit til lærarane sine faglege vurderingar og gjere rommet for val av lærestoff og metodar smalare. Det er ei interessant åtvaring departementet kjem med her, og den vert gjentatt når det gjeld spørsmålet om kva rettleiingsmateriell som bør følgje læreplanane. Departementet tek til orde for at det må vere begrensa. Det kan sjå ut som Ludvigsenutvalet ser føre seg eit noko større omfang på rettleiingsressursar og støttemateriell. Også i lærarprofesjonen går det føre seg ein debatt om det pedagogiske og metodiske handlingsrommet. Tendensen peikar mot større profesjonell fridom i val av reiskapar, lærestoff og metode. Dette bør tilsei at profesjonen bør vere varsame med å krevje ressursar og materiell som snevrar inn i utgangspunktet opne læreplanar.

2.6 Djupnelæring

Djupnelæring er ein læreprosess – ein måte å lære på – som legg vekt på å utvikle begrepsforståing og samanhengar innanfor eit fagområde, men også på tvers av fagområde. Ein legg også vekt på faget sine metodar – korleis kunnskapen i faget blir til og korleis ein utviklar ny kunnskap i faget. Det kan handle om å relatere ny kunnskap til tidlegare læring og erfaring, der refleksjon over eiga forståing står sentralt, og der varig forståing er målet. Å kople teoretiske perspektiv til kvardagslege erfaringar og prøve å gjere fenomen meir forståeleg ved å nytte begrep og modellar i lærestoffet, er også ein del av dette biletet (National Research Council 2000).

Det er ein læreprosess som bevegar seg fram og tilbake frå gammal kunnskap til ny kunnskap og attende til gammal kunnskap, der begrepsforståing, refleksjon og samanheng er det sentrale, og der ein trenger stadig djupare i kunnskapen. Det er også ein læreprosess som legg vekt på progresjon, der elevane får gradvis større utfordringar.

Dette er tidkrevjande læringsarbeid. Det inneber at elevane får tid til å fordjupe seg og jobbe med lærestoffet over tid, og at dei får tilbakemeldingar og utfordringar som er tilpassa deira faglege utvikling.

Det finst ikkje ein eller to metodar å gå inn i ein slik læreprosess med. Her som i all anna læring, er det eit spekter av metodar som kan føre fram.

Det er ikkje nokon skilnad på korleis departementet forstår djupnelæring i stortingsmeldinga og slik det er skildra i utgreiinga frå Ludvigsenutvalet. Men her er ein nyans. I meldinga blir det understreka at djupne også krev breidde. Elevane kan gå seg vill viss alt handlar om å lære i djupna. Skal elevane sjå og forstå samanhengar i faget og ikkje minst samanhengar til andre fag, krevst det også breiddekunnskap – kunnskap som handlar om å sjå lengre liner i faget. Det krev ein balanse mellom breidde og djupne, seier departementet.

Det vi skimtar i departementet si presisering her, er nok ei uro for at djupnelæring kan gå for langt – at faga kan bli for innsnevra, for smale, at elevane kan gå glipp av viktig kunnskap, og at læringa kan bli for fragmentert.

Denne nyansen frå departementet er interessant. Den er nok uttrykk for ei sterkare bekymring for faga enn det Ludvigsenutvalet står for. Med faga her meiner vi både vitenskapsfaga og skulefaga og ikkje minst eigenarta til faga. Den kan forsvinne eller bli redusert i strevet med å få inn nye element og nye kompetansar. Vi skal sjå at dette kjem til uttrykk i andre samanhengar seinare.

Djupnelæring er ikkje noko nytt. Det er omtalt i pedagogisk og didaktisk litteratur langt tilbake. Det som kanskje er viktigare, er at dette er kjend praksis for mange lærarar. Det å legge vekt på begrepsutvikling, samheng, årsak/verknad, kjeldekritikk og bruke faget sine metodar for å finne ny kunnskap, er gjenkjennelege arbeidsmåtar, særleg for lærarar som har halde på ei stund, og med innhaldsrelaterte læreplanar som gav rom for det.

Det kan seiast at djupnelæring ikkje er noko anna enn det dyktige lærarar har halde på med i alle år. Men læreplanane må legge til rette for at det er mogleg å halde på med djupnelæring.

Djupnelæring har nemleg hatt tronge kår i Kunnskapsløftet. Læreplanane er altfor spekka med kompetansemål utan nødvendig samheng. Dei er ikkje bygde opp for å fremje djupnelæring. Læreprosessen vert meir prega av eit res frå kompetansemål til kompetansemål, for å komme gjennom, som det heiter. Det blir liten tid til å jobbe med begrep og samanhengar og refleksjon over eiga forståing. Resultatet vert overflatelæring – det motsette av djupnelæring (Dale mfl. 2011).

Djupnelæring er altså ikkje noko nytt, men det har fått ny aktualitet. Først og fremst er det Ludvigsenutvalet si fortjeneste, men det er også følgt opp av departementet og stortinget. Djupnelæring vil vere eit berande prinsipp i fagutviklinga som no er i gang.

Djupnelæring som måte å ordne ein læreprosess på, får støtte i forskning. Den har verdi for elevane si utvikling i og på tvers av fag, og den skaper vilkår for ein god progresjon i elevane sitt læringsarbeid (Pellegrino og Hilton 2012).

Både Ludvigsenutvalet og stortingsmeldinga ser djupnelæring i høve til overflatelæring som motsatsar. Slike motsetnadspaar har ofte til hensikt å framheve det eine framfor det andre – slik også her. Ved å sette djupnelæring opp mot overflatelæring er det ikkje tvil om at djupnelæring kjem best ut.

Kanskje burde det vere *breiddelæring* som er motsatsen til djupnelæring. Breiddelæring kan også vere ein læremåte som legg vekt på begrepsutvikling og samanheng utan å gå i djupna, men der ein legg vekt på dei lange linene i faget, nettopp for å forstå betre. I historiefaget til dømes er nettopp breiddelæring ein metode for å utvikle forståing, i lengderetninga av faget i kronologien, der til dømes årsak/verknad kan stå sentralt. Det er ikkje tilfeldig at første verdskrig kjem før andre verdskrig. Den kunnskapen kan ein gå glipp av dersom kunnskap om desse krigane går inn i ein djupnelæringssamanheng der temaet er krig/konflikt.

Men i vår samanheng er motsetnadsparet djupnelæring – overflatelæring. Her er eit par karakteristikkar som utfyller motsetnadsparet (Ludvigsenutvalet 2015):

Djupnelæring fordrar ein aktiv elev opptatt av å finne samanhengar, mønster, prinsipp og begrep i stoffet. Ved overflatelæring er eleven passiv, innlæring av faktastoff står i sentrum.

Læringsprosessen ved djupnelæring er variert, den bygger på eit vidt spekter av metodar, og læraren er aktiv både som fagperson og som den som har hand om læringsprosessen. Læringsprosessen ved overflatelæring er prega av aktivitetar utan samanheng (Klette 2013). Læraren legg til rette aktivitetane, men er elles passiv.

Kort oppsummert til no kan vi sei at djupnelæring både handlar om kvaliteten på læringsprosessen og om elevane sitt læringsutbytte.

Med utgangspunkt i kvaliteten på læringsprosessen er den kjenneteikna av at elevane får fordjupe seg og jobbe med lærestoffet over tid. Det vert gitt tilbakemeldingar og utfordringar tilpassa fagleg utvikling. Det er ein læreprosess som gir tid for refleksjon over eiga læring, og som legg til rette for progresjon.

Forstått som læringsutbytte inneber djupnelæring at elevane utviklar god og varig forståing. Og ikkje minst at dei kan bruke det dei har lært og kunne sette lærdomen inn i nye samanhengar og bruke den i problemløysing, både når samanhengen er kjent og når den er ny og ukjent.

Det kan vere interessant å sjå på kva krav som bør stillast til lærarrolla og til lærarkompetanse når djupnelæring er det berande prinsippet i undervisninga. Med andre ord: Kven er djupnelæraren?

For det første finn vi her den fagleg sterke læraren. Å gå så djupt inn i faget som denne læremåten legg opp til, krev at læraren kan faget, på rimeleg høgt nivå. Å legge til rette for at elevane skal arbeide med metodiske spørsmål knytt til faget, lære korleis ein finn og dannar ny kunnskap i faget, finne samanhengane i faget og til andre fag, det er avanserte faglege aktivitetar. Dersom ikkje læraren kan faget, kan også djupnelæring ende opp med læringsaktivitetar utan fagleg samanheng. Viss det blir resultatet, vil ikkje djupnelæring vere betre enn overflatelæring.

For det andre krev djupnelæring ein fagdidaktisk og metodisk dyktig lærar med god elevkunnskap. Skal ein lukkast med djupnelæring, må lærestoff, tempo og utfordringar tilpassast elevane sine utgangspunkt og faglege utvikling. Det krev også oversikt over det metodiske repertoaret.

For det tredje er djupnelæraren ein aktiv deltakar i det profesjonelle fellesskapet. Djupnelæring krev samarbeid over faggrensar. Dei faglege samanhengane handlar ikkje berre om eige fag, det handlar også om samanhengar på tvers av faga. Djupnelæring kan nettopp bli det som forsterkar det faglege samarbeidet, og som vil prege profesjonsfellesskapet og fylle det med fagleg innhald.

Samla sett minner denne læraren om den som er skildra i lærarrollerapporten (Dahl, T. mfl. 2016).

2.7 Kompetansebegrepet

Skal vi forstå djupnelæringsbegrepet, ikkje minst den samanhengen det vil ha i fagfornyinga, kva plass det får og kva konsekvensar det vil få i det praktiske læringsarbeidet, så må vi også sjå på andre begrep som blir sentrale i fagfornyinga. Djupnelæring er omringa av andre viktige begrep og fenomen som vil bli avgjerande for korleis djupnelæring vil bli praktisert.

Det første er kompetansebegrepet.

Det er nær samanheng mellom djupnelæring og kompetanse. Kompetanse handlar om å bruke kunnskap, og å overføre det ein har lært frå ein situasjon til ein annan. Nettopp det vi skal fremje med djupnelæring.

La oss først sjå på korleis Ludvigsenutvalet definerer kompetanse (NOU 2015:8, s. 14):

«Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringar og løse oppgaver i ulike samanhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdningar, verdier og etiske vurderingar. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner».

Dette er eit breitt kompetansebegrep som inneheld både kognitive, praktiske og emosjonelle sider ved læring.

Kva legg så Ludvigsenutvalet vekt på når det grunngir eit så breitt kompetansebegrep?

Det seier at framtidens elevar vil møte utfordringar og problemstillingar som er samansette og som ikkje har enkle svar og løysingar. Det krev kunnskap frå fleire fagområde og evne til samanstilling og kopling av kjelder og kunnskap. Kjeldetilfanget og kunnskapsmengda vil vere uendeleg – tolking og kritisk tenking og ikkje minst etisk vurdering vil vere viktig.

Utvalget understrekar behovet for at elevane i framtidens skule utviklar brei kompetanse. Det gjeld både faglege og fagovergripande kompetansar. Derfor seier Ludvigsenutvalet at vi må ha eit breitt kompetansebegrep. Det må innehalde både kognitive, praktiske og emosjonelle sider ved elevane si læring. I emosjonelle sider legg Ludvigsenutvalet mellom anna uthaldenheit, evne til å jobbe målretta og evne til samarbeid.

Det kvalitativt nye er nettopp sosiale og emosjonelle sider, definert som kompetansar, noko som også skal vurderast. Det er ikkje gjort tidlegare. Det grunngir dette med at også desse kompetansane kan påverkast, utviklast og lærast. Samstundes er dei viktige for anna læring.

Vi skal sjå på korleis departementet definerer kompetanse, slik det står i stortingsmeldinga. Det er også departementet sin definisjon som skal ligge til grunn i fagfornyinga (stortingsmelding 28, s. 28):

«Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning».

Dette er ein smalare definisjon enn den vi finn hos Ludvigsenutvalet. Vi kan vel seie at dette nærmar seg ein rein kognitiv definisjon, ved at både dei praktiske og emosjonelle sidene ved læring er borte. Heller ikkje etisk vurdering er nemnt i definisjonen.

Definisjonen er avgrensa til å gjelde mål for den enkelte elev sin kompetanse i fag. Den omfattar såleis ikkje heile breidda i elevane si læring og utvikling i skulen og utanfor skulen.

Dette er nok eit bevisst val frå departementet si side. Departementet har same forståing av ikkje-kognitive eller sosiale og emosjonelle ferdigheiter – uthaldenheit, samarbeidsevne og jobbe målretta – som det Ludvigsenutvalet står for. Nemleg at dei er viktige for fagleg læring og for å lukkast i arbeids- og samfunnsliv, og at dette kan lærast. Skulen skal stimulere til det, men departementet vil ikkje at desse kompetansane skal inn som kompetansemål i fag. Blir det gjort, må dei også leggest til grunn for vurderinga i fag. Det vil vere uheldig, seier departementet. Desse kompetansane nærmar seg det ein kan kalle personlege eigenskapar og må ikkje gå inn som grunnlag for vurdering.

Vi ser at departementet vegrar seg mot å ta inn element i kompetansebegrepet som kan svekke den faglege læringa. I staden flyttar dei desse kompetansane til overordna del. (jf. pkt. 2.5).

Konsekvensen her er at kompetansebegrepet vert smalare enn det Ludvigsenutvalet beskreib. Det står igjen å sjå kva konsekvensar det har i den praktiske kvardagen – også i måten å forstå djupnelæring på. Blir djupnelæring ein rein fagleg aktivitet fordi kompetansebegrepet og kompetansemåla er reint faglege, eller gir det rom for også å trekke inn dei ikkje-kognitive sidene ved læring. Det kan hevdast at det gjer det, utan at dette blir ein del av vurderingsgrunnlaget.

Eit eksempel kan tene til å illustrere det: Ein viktig sosial/emosjonell kompetanse er uthaldenheit. Er det noko som krevst når ein driv med djupnelæring, så er det uthaldenheit. Den ferdigheita vil påverke kva ein lærer og oppnår, og den kan påverkast og utviklast ved djupnelæring.

2.8 Kjerneelement

Eit anna viktig begrep i fagfornyinga og for djupnelæring er det Ludvigsenutvalet kallar byggesteinar i faga og som departementet har kalla kjerneelementa i faga. Namneskiftet frå byggestein til kjerneelement inneheld interessante nyansar.

Grunngjevinga for å utvikle begrepa er den same for Ludvigsenutvalet som for departementet: Det er fagtrengsel i skulen, både i form av for mange fag, men også stofftrengsel i det enkelte fag. Skulefaget kan ikkje dekke «heile» faget. Det er det ikkje plass til. Dette blir verre når læreplanane skal legge prinsippet om djupnelæring til grunn. Når ein går grundig til verks på eitt område, blir det mindre plass til andre, eller kanskje ikkje plass i det heile tatt.

Å finne fram til kjerneelementa i faga handlar med andre ord om å bli samde om kva som er viktig i faga – kva som må vere med og er avgjerande for å forstå faga og for å kunne sjå samhengane i faga.

Vi bør legge til at uavhengig av fagtrengsel og stofftrengsel bør skulefaga med jamne mellomrom gåast igjennom med tanke på å finne fram til kva som fortentar plass i faget.

Ludvigsenutvalet sine byggesteinar inneheld sentrale metodar, begrep og prinsipp som bygger faga og samhengane i faga og til andre fag.

Stortingsmeldinga sine kjerneelement har med dei same elementa som Ludvigsenutvalet, men vi finn noko i tillegg: Kunnskapsområde og uttrykksformer. Slik dette er forklart i meldinga, handlar dette om fagleg innhald og måten det faglege innhaldet er uttrykt på – altså reine faglege element. Dette er utdjupa i meldinga. Der heiter det at kjerneelementa i eit fag er det elevane må lære for å kunne meistre og bruke faget og det viktigaste faglege innhaldet elevane skal arbeide med.

Ei rimeleg tolking er at kjerneelement er knytt nærare til fagleg innhald enn Ludvigsenutvalet sine byggesteinar. Sagt litt unyansert, så er det faglege innhaldet for Ludvigsenutvalet noko som kan brukast for å belyse byggesteinane; begrepa, metodane og prinsippa i faget.

For departementet har det faglege innhaldet ein verdi i seg sjølv – som noko av det viktigaste i faget. Begrepa, metodane og prinsippa i faget er reiskapar ein kan bruke for å forstå faget.

Dette er ein grunnleggande skilnad som får konsekvensar for fagfornyinga. (jf. pkt. 2.4).

2.9 Vurdering

Forskrift til opplæringslova gir elevar rett til vurdering, både i fag og i anna utvikling. Forskrifta definerer to ulike former for vurdering i fag, undervegsvurdering og sluttvurdering. Undervegsvurdering skal gi grunnleggjande informasjon om elevane sin kompetanse, og medverke til fagleg utvikling. Den skal vere læringsfremjande og ha eit innhald og ei form som gir motivasjon og meistringskjensle. Undervegsvurdering vert også omtalt som formativ vurdering eller vurdering for læring, nettopp fordi formålet er å fremje læring.

Sluttvurdering omfattar standpunktvurdering og eksamensresultat. Formålet er å uttrykke kompetansen til eleven etter avslutta opplæring i faget. Den blir ofte omtalt som summativ vurdering eller vurdering av læring. Sluttvurderinga vil også vere grunnlag for å sertifisere elevane for vidare utdanning og arbeid.

Både i undervegsvurderinga og sluttvurderinga er kompetansemåla i læreplanane for fag grunnlaget for vurdering.

Både Ludvigsenutvalet og departementet vil vidareføre det målrelaterte vurderingsprinsippet. Men det ulike synet utvalet og departementet har på kva som skal vektleggast i fagfornyingsprosessen, får også konsekvensar for vurderingsordninga (jf. pkt. 2.4).

Utvalet foreslår at dei fagovergripande kompetansane er tett integrerte med dei sentrale begrepa, prinsippa og metodane i faga. Fagovergripande kompetansar og fagspesifikt innhald vil derfor vere tett samanvevd i faga. Det er denne heilskapen og elevane sin samla kompetanse i faga vurderinga skal ta utgangspunkt i, og ikkje i enkelte kompetanseområde eller fagovergripande kompetansar isolert.

Departementet vil i større grad reindyrke faga og knyte til det fagovergripande berre i den grad det har relevans for enkeltfaga. Kompetansemåla og dermed også vurderinga vil derfor bli meir fagspesifikk.

Både utvalet og departementet vil utvikle vurderingsordningar som støttar opp om ei opplæring som legg større vekt på djupnelæring og progresjon.

Eit anna viktig skilje mellom utvalet og departementet er knytt til breidda på kompetansebegrepet og korleis utvikling av elevane sine sosiale og emosjonelle kompetansar skal vurderast (jf. pkt. 2.4). For at vurdering skal fremje læring, er det viktig at elevane får tilbakemeldingar på sin sosiale og emosjonelle læring og utvikling, som sjølvregulering, forventningar til eiga meistring og haldningar til faga. Dette er utgangspunktet både for departementet og utvalet.

Ludvigsenutvalet vil knyte dei sosiale og emosjonelle sidene ved læring til faga og definere dei som kompetansar som også skal vurderast. Departementet vil «flytte» dei same kompetansane til overordna del og halde dei utanfor formell vurdering.

Utvalet drøftar faglege og etiske spørsmål og dilemma som kan oppstå når vurdering, og særleg sluttvurdering, skal ta utgangspunkt i eit breitt kompetansebegrep. Sosiale og emosjonelle kompetansar handlar ofte om situasjonsbestemte forhold og samansette eigenskapar hos elevane. Derfor vil fleire sosiale og emosjonelle kompetansar ikkje enkelt kunne vurderast med utgangspunkt i ein førehandsdefinert progresjon eller ein karakterskala.

Utvalet rår difor til at det vert sett i gang eit utviklingsarbeid der nye læreplanar vert følgt opp med støtte- og rettleiingsressursar, kompetanseutvikling og evaluering av korleis læreplanane vert brukte i vurderingsarbeidet.

Departementet legg til grunn eit smalare vurderingsgrunnlag enn Ludvigsenutvalet. Det er elevane sitt faglege nivå og graden av måloppnåing som skal vurderast, uavhengig av arbeidsinnsats, innstilling til

faget og ulike former for lærevanskar. Eit mål for departementet er at endringane i læreplanar for fag og tilhøyrande rettleiingar skal gjere det tydelegare kva elevane skal lære, og at det skal bli lettare å vurdere elevane sin kompetanse og dermed gi ein meir presis og rettferdig vurderingspraksis.

3. Avsluttande kommentarar

Ein gjennomgang av sentrale begrep i fagfornyinga, slik dei er skildra i Ludvigsenutvalet si utgreiing og i stortingsmeldinga, har vist oss både samanfall i innhald og retning, men også grunnleggande skilnader, og det som vi meir kan kalle nyansar. I begge dokumenta vert det tatt til orde for eit breiare kunnskaps- og kompetansesyn enn i gjeldande læreplanverk. Men utvalet og departementet har ulike løysingar for korleis dette skal realiserast.

Hovudskilnaden er at utvalet vil knyte mykje av det vi legg inn i det breie kompetansebegrepet, mellom anna fagovergripande kompetansar og sosiale og emosjonelle kompetansar, til arbeidet med faga og i kompetansemåla for faga. Det gjer ikkje departementet. I staden finn vi noko av dette igjen i den overordna delen av læreplanen.

Slik vi ser konturane av dei nye læreplanane for fag, slik det går fram av stortingsmeldinga, er dette læreplanar som først og fremst bygger på det faglege og på fagleg relevans. Vi ser ein langt sterkare reindyrking av faga enn det vi finn i rapporten frå Ludvigsenutvalet.

Spørsmålet er kva konsekvensar alt dette vil få for det daglege arbeidet i skulen. Vil det meste av det som Ludvigsenutvalet legg inn i det breie kompetansebegrepet, bli «parkert» i overordna del med små konsekvensar for det daglege arbeidet. Eller går det som departementet seier, at dette er noko som knyter saman delane av læreplanverket, og at overordna del dermed får innverknad på læringsarbeidet, på den måten at ein hentar ned element frå overordna del – det fagovergripande, sosiale og emosjonelle sider med meir – og lar det prege arbeidet med faga.

Viss det går som departementet hevdar, vil vi kunne ta i vare eit breitt kompetansebegrep, og vi vil oppnå noko vi ikkje har greidd før – at overordna del av læreplanen blir eit levande dokument i den daglege gjerninga.

Det er også mogleg å tenke seg ei anna utvikling der læreplanane for fag og overordna del er uttrykk for to så vidt ulike læringssyn at dei har liten innverknad på kvarandre, og at dermed overordna del ikkje får konsekvens for læringsarbeidet.

Dette illustrerer spennvidde og tolkingsrom når vi skal inn i fagfornyingsarbeidet. Vi vonar at dette temanotatet kan inspirere til og gi eit grunnlag for gode diskusjonar om viktige sider i fagfornyinga.

Vi skal ta det oppdraget Stortinget har gitt oss – profesjonen skal stå i spissen for arbeidet.

Litteratur

Dahl, T., mfl. (2016): *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Rapport fra en ekspertgruppe

Dale, E. L., B. U. Engelsen og B. Karseth (2011): *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Oslo: Universitetet i Oslo

Imsen, Gunn og Magnus R. Ramberg (2014): *Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001–2012*. Sosiologi i dag

Klette, K. (2013): *Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen*. I Krumsvik, R. J. og R. Säljö. Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi. Bergen: Fagbokforlaget

Meld. St. 28 (2015–2016): *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*

National Research Council (2000): *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Expanded Edition. Washington D.C.: National Academy Press

NOU 2015:8: *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*

Pellegrino, J. W. og M. L. Hilton (2012): *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington D.C.: The National Academies Press

Sivesind K., K. Bachman og A. Afsar (2003): *Nordiske læreplaner*. Læringscenteret, Oslo

Sivesind, K. (2012): *Kunnskapsløftet. Implementering av nye læreplaner i reformen*. En synteserapport fra Evalueringen av Kunnskapsløftet. Oslo: Universitetet i Oslo.

Utdanningsforbundet (2015): *Høringsuttalelse – NOU 2015:8 Fremtidens skole. Fag og fagfornyelse*, 28.10.2015

Utdanningsforbundet (2017): *Høringsuttalelse – generell del av læreplanverket*, 13.06.2017

Temanotat

1/2017	Pensjonering i skoleverket i perioden 2010–2015
2/2017	Grønn fagforening – om fagforeningers bidrag til et bærekraftig arbeidsliv

Faktaark

1:2017	Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2016/17
2:2017	Ansatte som underviser i grunnskolen, men som ikke kvalifiserer for fast tilsetning i undervisningsstilling
3:2017	Bruk av assistenter i grunnskolen
4:2017	Søkere og uteksaminerte kandidater fra faglærer- og yrkesfaglærerutdanningene og praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag
5:2017	Evalueringsordningen for nyutdannede lærere og barnehagelærere
6:2017	Pensjon og likestilling – endringer i tjenestepensjon i et likestillingsperspektiv
7:2017	Foreløpige nøkkeltall for barnehagen 2016
8:2017	NORCAN-partnerskapet – skolebasert forskningssamarbeid [oppdatert utgave av faktaark 3:2015] English version: The NORCAN-partnership – school based research cooperation
9:2017	Nøkkeltall for videregående opplæring 2016
10:2017	Partienes syn på fagforeninger, faglige rettigheter og arbeidslivspolitik
11:2017	Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder

Rapporter

1/2017	Kompetanse for kvalitet – hovedtillitsvalgtes erfaringer med videreutdanningsstrategien
--------	---

Ressurshefte

1/2017	Undervisningspersonell og kompetansekrav i skolen – et ressurshefte for tillitsvalgte
2/2017	Øremerkede midler til økt lærertetthet på 1.–4. trinn – kommunenes bruk og grunnlagstall for tillitsvalgtes egne beregninger
3/2017	Statsbudsjettet for 2017 – Utdanningsforbundets innspill og argumentasjon
4/2017	Arbeid mot økt kommersialisering og privatisering i barnehager, skole og voksenopplæring

kunnskap *kommer*
ikke av **seg selv**