

Lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen

Kristin Støren

SAMMENDRAG

Opplæringen i norsk skole er styrt av den gjeldende nasjonale læreplanen, men også av lokalt utviklede planer. Vi har en læreplan som setter felles føringer for opplæringen, men der lokalt læreplanarbeid gir opplæringen dens endelige form. Det lokale handlingsrommet i læreplanarbeidet stiller store krav til læreren, men hvilke endringer har revideringen av det nasjonale læreplanverket, Kunnskapsløftet, ført til for lokalt læreplanarbeid? Tema for artikkelen er Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2020 som styringsdokument og som pedagogisk ressurs i det lokale læreplanarbeidet. Artikkelen er basert på en tematisk dokumentanalyse av styringsdokumenter knyttet til evalueringen og revideringen av utdanningsreformen Kunnskapsløftet. Analysen har undersøkt rammene og intensjonene for lokalt læreplanarbeid i sentrale styringsdokumenter for grunntidningen ut fra et læreplanteoretisk, fagdidaktisk og politisk perspektiv.

Nøkkelord: lokalt læreplanarbeid; fagfornyelsen; pedagogisk ressurs

Kristin Støren,
Universitetet i
Sørøst-Norge, Norge,
e-post: kristin.storen@usn.no

ABSTRACT

Local Implementation of the National Curriculum

The learning Norwegian students experience depend on both the national curriculum framework and local curriculum plans. The Norwegian curriculum is constructed as a national framework which leaves plenty of room for local impact. Local curriculum development entails specific competence within the teacher profession, but in what sense has the process of reforming the national curriculum, "Kunnskapsløftet", lead to changed expectations? The theme of this article is how the national curriculum in Norway, "Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2020" function as management tool and as a pedagogical resource in the development of local curriculum plans. The article is based on a thematic document analysis of policy documents concerning the evaluation and revision of the educational reform. The aim of the analysis has been to investigate the policy documents as management framework and management tools within a curriculum-theoretical, didactical and political perspective.

Keywords: local curriculum work; educational resources

Introduksjon

I disse dager jobber lærere, skoleledere, skoleeiere og andre med å bli kjent med Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2020. Den nasjonale læreplanen for grunnskolen er revidert, og med dette er det satt nye rammer for læringsarbeidet i skolen. Lokalt læreplanarbeid har gjennom flere tiår hatt en sentral plass i den norske skolen, men forventningen til, og innholdet i, det lokale læreplanarbeidet har endret seg. Mens mønsterplanen for grunnskolen av 1987 og Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 var relativt detaljerte i sine beskrivelser av innhold og metode på de ulike trinnene i opplæringen, er gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet, en kompetanse- og læringsutbyttebasert læreplan hvor det er opp til det lokale nivået å velge både innhold og metode (Sivesind, 2013; Aasen et al., 2015). Kunnskapsløftet ble innført i 2006 (LK06) og revidert i 2020 (LK20). Med revideringen i 2020 har nye styringssignaler for det lokale læreplanarbeidet blitt introdusert, blant annet ved å innføre et eget kapittel i læreplanverkets overordnede del om profesjonsfelleskapet på skolen. Artikkelen søker å undersøke, analysere og diskutere de nye styringssignalenes betydning for lokalt læreplanarbeid.

Flere studier av Læreplanverket for Kunnskapsløftet har bidratt med verdifull forståelse av læreplanen i en historisk sammenheng (Engelsen, 2003, 2016, 2017, 2019; Sivesind, 2012, 2013), i et læreplanteoretisk og kunnskapsteoretisk perspektiv (Andreassen, 2016; Dale et al., 2011; Gundem et al., 2003; Karseth & Engelsen, 2007; Karseth et al., 2013, 2020; Karseth & Sivesind, 2010; Tronsmo, 2019) og i en læreplanpolitisk sammenheng (Helgøy & Homme, 2016; Karseth et al., 2020; Karseth & Møller, 2014; Sivesind, 2013; Røvik et al., 2014; Aasen et al., 2015). Det lokale læreplanarbeidet er behandlet i alle disse studiene, men det kan se ut til å foreligge få studier knyttet til *hvordan* skolene kan bruke læreplanen som en pedagogisk ressurs i arbeidet med å utvikle lærernes profesjonsdidaktiske kompetanse. Lærernes kompetanse i det lokale læreplanarbeidet er premissgivende for den opplæringen som tilbys elevene. Andreassen (2016) viser hvordan lokalt læreplanarbeid kan og bør utføres med utgangspunkt i intensjonen med kompetansemål og lokalt læreplanarbeid i LK06, men retter mindre oppmerksomhet mot hvilke føringer læreplanverket legger for utviklingen av kvaliteter i skolenes profesjonsfelleskap. Flere studier har undersøkt didaktiske tilnærminger til profesjonsutvikling innenfor skolenes læringsarbeid (Dahlback et al., 2011, 2018a, 2019b; Gherardi 2001, 2009; Hiim, 2003, 2009, 2010; Hiim & Hippe, 1999, 2001; Stenhouse, 1980, 1981, 1988; Sylte, 2016; Tronsmo, 2019). Studiene viser sammenhenger mellom kvaliteter i profesjonsfelleskapet og utvikling av både praksis og profesjonsdidaktisk kunnskap, men de vier mindre oppmerksomhet til lokalt læreplanarbeid og hvordan sentrale styringssignaler kan påvirke arbeidet. Artikkelen søker å bidra til forskningsfeltet gjennom et profesjonsdidaktisk perspektiv på lokalt læreplanarbeid. Artikkelen bygger på en analyse av sentrale styringsdokumenter innenfor Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og dokumentenes føringer for lokalt læreplanarbeid. I analysen vektlegges to aspekter ved lokalt læreplanarbeid som danner grunnlag for artikkelens problemstillinger:

1. Hvilke profesjonsdidaktiske føringer medfører revideringen av Kunnskapsløftet for lokalt læreplanarbeid?
2. Hvordan kan nasjonale styringsdokumenter fungere som en pedagogisk ressurs i lokalt læreplanarbeid?

Med «profesjonsdidaktikk» menes i denne sammenhengen arbeidsmetoder brukt i lærernes læringsarbeid, altså måten lærerne utvikler egen praksis på. Dette innebærer praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av læreprosesser (jf. Hiim & Hippe, 2001, s. 19; Sylte 2016, s. 13). Definisjonen på «profesjonsfellesskap» finner vi i læreplanverkets overordnede del, kapittel 3.5, og handler om skolen som «profesjonsfaglige fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis». Med «styringsdokumenter» menes de policydokumentene som direkte eller indirekte setter formelle rammer for det lokale læreplanarbeidet. Dette gjelder både selve læreplanverket, som har status som forskrift, men også styringsdokumentene som ligger til grunn for læreplanen og dokumenter som utdyper hvordan vi kan forstå læreplanen. «Pedagogisk ressurs» brukes i denne sammenhengen om kognitive, sosiale og materielle ressurser til bruk for lærere i det lokale læreplanarbeidet, og gjenspeiler ressurser som kan brukes for å utvikle praksis. Utvikling innebærer å vurdere eksisterende praksis, se for seg nye løsninger og sette ideer ut i live. Pedagogiske ressurser omhandler både ressurser som kan brukes i kritisk, konvergent tenkning og ressurser som kan brukes for å komme opp med nye ideer og gjøremåter, også kalt divergent og kreativ tenkning (jf. Guildford, 1967; Roberts et al., 2021). I analysen undersøkes både konvergente og divergente dimensjoner i føringer for lokalt læreplanarbeid.

Problemstillingene er formulert som forskningsspørsmål. Disse henger sammen og overlapper hverandre, men for å forstå kompleksiteten i føringene, er det nyttig å undersøke dem slik de framstår nå og hvordan de har endret seg i løpet av perioden med Kunnskapsløftet (spørsmål 1) før vi ser på hvordan føringene kan fungere som styringsverktøy og som pedagogiske ressurser (spørsmål 2).

Læreplanarbeid som læringsarbeid i profesjonsfellesskapet

Analysen bygger på en forståelse av lokalt læreplanarbeid som læringsarbeid i profesjonsfellesskapet, en forståelse som kan relateres til et sosiomaterielt perspektiv på læring og utvikling (jf. Fenwick et al., 2012; Tronsmo, 2019). Ved å betrakte lokalt læreplanarbeid innenfor et sosiomaterielt perspektiv, kan styringsdokumentene undersøkes som styringsverktøy og som pedagogiske ressurser. Innenfor perspektivet vil dokumentene inngå i interaksjonen mellom lærerne i profesjonsfellesskapet, gjennom å bli betraktet som en form for abstrakt materialitet. Styringsdokumentene vil ikke bare påvirke interaksjonen mellom lærerne i profesjonsfellesskapet, men inngå i interaksjonen som en aktør og bli påvirket, videreutviklet og omformet.

Analysen bygger også på et læreplanteoretisk begrepsapparat med utgangspunkt i Goodlads (1979) klassifisering av læreplanutvikling, fra læreplanideologi til erfart læreplan. Goodlad beskriver læreplanen gjennom fem fremtredelsesformer: (1) den ideologiske læreplanen, (2) den formelle læreplanen, (3) den oppfattede læreplanen, (4) den gjennomførte læreplanen og (5) den erfarte læreplanen. Med dette som utgangspunkt, er stortingsmeldinger, offentlige utredninger og grunnlagsdokumentene til disse lest og analysert som ideene bak læreplanen. Selve læreplandokumentene og veiledere og rundskriv knyttet til disse er lest og analysert som den formelle læreplanen. Det skilles mellom læreplandokumentene med rettslig regulerende funksjon og rundskriv og veiledninger med forklarende og veiledende funksjon. Evalueringer av LK06 er lest og analysert med fokus på hvordan læreplanverket er oppfattet, gjennomført og erfart i praksis.

Ved å kombinere et sosiomaterielt perspektiv på læring med et læreplanteoretisk begrepsapparat, kan styringssignalene som rettes mot lærere og skoleledere i det lokale læreplanarbeidet undersøkes både ut fra styringssignalenes form og ut fra kvalitative egenskaper. Særlig interessant i denne sammenhengen er i hvilken grad signalene legger opp til innovativt og kreativt arbeid med læreplanene og i hvilken grad de legger opp til en mer instrumentell tilnærming. Dette fordi det sier noe om hva som forventes av det lokale nivået, men også fordi det sier noe om sammenhengen mellom det læringssynet som legges til grunn for elevene og synet på hvordan profesjonsdidaktisk kunnskap utvikles.

Profesjonsdidaktiske føringer for lokalt læreplanarbeid

Det lokale nivået i forvaltningen får definert forventninger til sin profesjonsutøvelse gjennom ulike former for styringsdokumenter. Mens opplæringsloven med forskrift legger absolutte føringer for arbeidet, påvirker også offentlige utredninger, stortingsmeldinger, rundskriv og veiledninger måten det jobbes på i skolen. Hvor stor vekt dokumentene legger på styring og hvor stor vekt dokumentene legger på videreutvikling, kreativitet og innovasjon i profesjonsfellesskapet kan beskrives i en trinnvis modell. Modellen er utformet som en horisontal akse som viser økende grad av lokal påvirkning, kreativitet og innovasjon i det lokale læreplanarbeidet.



Figur 1. Ulike dimensjoner ved lokalt læreplanarbeid

De lovpålagte rammene for lokalt læreplanarbeid danner det første trinnet i aksene. Arbeidet handler her om å tolke og forstå det nasjonale læreplanverket. Andre trinn

handler om å fylle og supplere det nasjonale læreplanverket med innhold og metode, og tredje trinn handler om å videreutvikle læreplanverket gjennom lokal kunnskapsproduksjon. Å etablere forståelse for læreplanen, og å fylle den med innhold og arbeidsmetoder, kan utføres instrumentelt og uten innovative kvaliteter. Det er først i tredje trinn at man kan snakke om kreativt og innovativt arbeid og en interaksjon mellom læreplanverket og profesjonsutøverne (jf. Tronsmo, 2019). På det tredje trinnet vil lærerne i profesjonsfelleskapet anvende læreplanen til både å utvikle praksis og til å utvikle kunnskap om praksis. Ut fra et sosiomaterielt perspektiv vil styringsdokumentenes føringer for hvordan læreplanverket skal inngå som materiell aktør og pedagogisk ressurs i det lokale læreplanarbeidet være avgjørende for kvalitetene i arbeidet.

Kreativitet i LK20

Læreplanreformen Kunnskapsløftet bygger på en forståelse av kreativitet hentet fra Spencer et al. (2012): «Å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, å ha evne til samarbeid og arbeide disiplinert» (jf. Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 14–15; Meld. St. 28 (2015–2016); NOU 2015: 8). Innovasjon defineres med en tydeligere konvergent tyngde: «Mens kreativitet handler om å utvikle ideer, innebærer innovativ kompetanse også å kunne omsette ideer til handling og å ta initiativer» (NOU 2015: 8, s. 32). OECD opererer med rammeverk for kreativitet og kritisk tenkning hvor det er et tydelig skille mellom divergente (idéøkende) og konvergente (problemløsende) prosesser. Her favner kreativitet de divergente prosessene og kritisk tenkning de konvergente prosessene (Vincent-Lancrin et al., 2019). I analysen og diskusjonen skiller jeg mellom divergente og konvergente prosesser og ser etter sammenhengen mellom dem. Lokal videreutvikling av læreplanen fordrer både divergente og konvergente prosesser.

Lokalt læreplanarbeid innenfor en mål- og resultatstyrt læreplan

Læreplanreformen Kunnskapsløftet ble implementert som et politisk svar på en debatt om kvaliteten i norsk skole, jf. St.meld. 30 (2003–2004). Reformen hadde som målsetting å etablere et systemskifte i grunnopplæringen; bedre balanse mellom sentral og lokal styring og mellom politisk styring og pedagogisk profesjonalitet (Prøitz et al., 2019). Mens lærere tidligere fikk tillit og legitimitet gjennom læreplanverket, ble elevens læringsutbytte, sett opp mot definerte kompetansemål eller standarder, det som legitimerte både skolen og læreren innenfor Kunnskapsløftet. (jf. Aasen et al., 2012, 2015). Kompetansemålene har funksjon som standard for forventet læringsutbytte etter endte hovedtrinn og danner grunnlag for elevenes vurdering i fagene. Norsk grunnutdanning gikk, med Kunnskapsløftet, fra en europeisk «lisensierings-tradisjon» til en angloamerikansk «curriculum og assessment-tradisjon» (Engelsen, 2017; Mølsted, 2015; Sivesind, 2008; Aasen et al., 2015). I egen analyse av styringssignalene for lokalt læreplanarbeid har kompetansebegrepet blitt undersøkt som en egen faktor/nøkkelbegrep ut fra begrepets posisjon i læreplanverket.

Metode og forskningsdesign

For å skape en forståelse for hvilke føringer revideringen av læreplanverket Kunnskapsløftet har medført, og hvordan dette har påvirket læreplanverket som pedagogisk ressurs og styringsverktøy, har jeg valgt å gjennomføre en tematisk dokumentanalyse med det formål å kunne kategorisere og sammenligne føringene, endringene i føringene og hvilke rammer føringene legger for lokal videreutvikling av læreplanen. Tematisk dokumentanalyse er en kvalitativ metode egnet til å identifisere, analysere og rapportere om temamønstre innenfor et datasett. Metoden skiller seg fra andre analytiske metoder, slik som diskursanalyse, *grounded theory* og fortolkende fenomenologisk analyse, ved å ikke være bundet av et definert teoretisk rammeverk, men ved å heller definere tydelige tematiske avgrensninger for analysen (Braun & Clark, 2006). Analysen har hatt en deduktiv tilnærming ved at jeg har analysert og kodet datagrunnlaget ut fra forhåndsdefinerte problemstillinger. Den har hatt en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget ved at jeg både har kategorisert og tolket informasjon som kunne relateres til problemstillingene. Analysen har vært konstruktivistisk mer enn essensiell ved at oppmerksomheten har vært rettet mot strukturelle og sosiomaterielle kontekster og betingelser i styringsdokumentene.

I analysen har jeg benyttet styringsdokumenter som omhandler lokalt læreplanarbeid for å kategorisere innholdsmomentene i føringene og for å fortolke føringenes funksjon som pedagogisk resurs (jf. Grønmo, 2004; Thagaard, 2013). Analysen har foregått med støtte i Braun og Clarks (2006) 6-trinnsmodell for tematisk analyse: (1) få oversikt over datagrunnlaget, (2) kode datagrunnlaget, (3) undersøke temaer i datagrunnlaget, (4) gjennomgå temaene og mønstrene i datagrunnlaget, (5) definere sammenhenger i temaene og mønstrene og (6) sammenstille funnene.

Styringsdokumentene er valgt ut etter en gjennomgang av statlige styringsdokumenter og tilhørende grunnlagsdokumenter som omhandler lokalt læreplanarbeid. Dokumentene er valgt, systematisert og analysert ved at jeg har fulgt fenomenet kronologisk fra innføringen av LK06 fram til dagens revidering av utdanningsreformen. Analysen inkluderer, ved siden av selve læreplandokumentene, veiledninger til lokalt læreplanarbeid i reformperioden (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2009, 2014), veiledninger til faggruppene som utformet fagplanene (Kunnskapsdepartementet, 2005, 2012, 2018), fire evalueringsrapporter av LK06 (Dale et al., 2011; Hodgson et al., 2012, Sivesind, 2012; Aasen et al., 2012), to offentlige utredninger (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8), ni stortingsmeldinger (Meld. St. 22 (2010–2011); Meld. St. 20 (2012–2013); Meld. St. 28 (2015–2016); Meld. St. 21 (2016–2017); St.meld. 30 (2003–2004); St.meld. 16 (2006–2007); St.meld. 31 (2007–2008); St.meld. 11 (2008–2009); St.meld. 44 (2008–2009)), samt grunnlagsdokumenter som policydokumentene viser til i forbindelse med omtale og diskusjon av lokalt læreplanarbeid og kompetansebegrepet (Pellegrino & Hilton, 2012; OECD, 2005, 2018).

Ut fra forskningsspørsmålene har jeg valgt følgende nøkkelbegreper til analysen: (1) «føringer for lokalt læreplanarbeid», (2) «definisjon av kompetansebegrepet» og (3) «konsekvenser for læreplanverket som pedagogisk ressurs og styringsverktøy».

Nøkkelbegrep 1 og 2 følger av forskningsspørsmål 1. I analysen har jeg sett på hvilke føringer for lokalt læreplanarbeid som er å finne i de ulike dokumentene og systematisert disse, og jeg har sett på hvordan kompetansebegrepet defineres i selve dokumentet eller hvilken definisjon dokumentet henviser til. Kompetansebegrepet er valgt eksplisitt ut fra begrepets sentrale plass i læreplanverket. Nøkkelbegrep 3 følger av forskningsspørsmål 2, og i analysen har jeg sett på hvilke føringer dokumentene implisitt eller direkte kommuniserer når det kommer til læreplanen som styringsverktøy (hvilke rammer dokumentene legger for arbeidet i skolen) og når det kommer til læreplanen som pedagogisk ressurs (hvordan dokumentene legger til rette for problemløsende, innovativt og kreativt arbeid på den enkelte skole). I dette ligger en vurdering av hvordan dokumentene beskriver relasjonen mellom deltakerne i profesjonsfellesskapet og læreplanverket. Her har jeg benyttet aksens som beskriver ulike dimensjoner ved lokalt læreplanarbeid.

Samlet sett gir analysen en tematisk oversikt over hva styringsdokumentene kommuniserer om lokalt læreplanarbeid i reformperioden, kompleksiteten i det lokale læreplanarbeidet og hvordan det kommuniseres at lokalt læreplanarbeid skal gjennomføres.

Hvilke profesjonsdidaktiske føringer medfører revideringen av Kunnskapsløftet for lokalt læreplanarbeid?

De nasjonale føringene for skolens arbeid med lokale læreplaner, har endret seg fra innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 til implementeringen av den reviderte utgaven i 2020. Evalueringene av LK06 viser at reformen, ved innføringen i 2006, ble tatt godt imot blant lærere, skoleledere og skoleeiere, selv om den stilte store krav til forvaltningsnivåene og selv om det forelå liten grad av støtte til det lokale læreplanarbeidet ved innføringen (Dale et al., 2011; Hodgson et al., 2012; Aasen et al., 2012). Underveis i reformperioden ble oppmerksomheten i større grad rettet mot opplæringskvalitet og statlig styring av den lokale aktiviteten. Vi skal se hvordan føringene for lokalt læreplanarbeid har endret seg i reformperioden.

Fra den profesjonelle læreren til skoleeiers ansvar for kvalitet i skolen

Før og under innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 finner vi hyppige henvisninger til den profesjonelle læreren og det lokale handlingsrommet i styringsdokumentene, men vi finner også oppmerksomhet rettet mot ansvarliggjøring av det lokale nivået (skoleeier, skoleleder og lærer) for å øke kvaliteten i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2005a, 2005b; St.meld. 16 (2006–2007); St.meld. 30 (2003–2004)). Overgangen fra en innholdsbasert læreplan til en målstyrt læreplan begrunnes i både en ambisjon om et kvalitetsløft i skolen og i en ambisjon om en profesjonalisering av lærerrollen (jf. Engelsen, 2017; Mølsted, 2015; Prøitz, 2019; Sivesind, 2008; Aasen et al., 2015).

Stortingsmelding 30 (2003–2004), *Kultur for læring*, setter premissene for læreplan-reformen Kunnskapsløftet. I meldingen vektlegges både elevenes læring og skolens læring og utvikling. Begrepet «lærende organisasjon» brukes hele 17 ganger, og det tegnes et bilde av hva som utgjør en lærende organisasjon og hvilken rolle lærer, skoleleder og skoleeier skal ha i dette arbeidet. Samtidig ser vi at ansvaret for å sikre gode læringsresultater og ansvaret for kvalitet i opplæringen vektlegges i større grad enn innovasjon og kreativitet.

I stortingsmelding 16 (2006–2007) ... og *ingen sto igjen* vektlegges skolens utvikling som lærende organisasjon, læringsutvikling for alle og utjevning av sosiale forskjeller. Det pekes på et behov for at skolen må bli mer forskningsbasert, og at ansvaret for skoleutvikling må ligge lokalt. Skoleporten og nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) styrkes som styringsverktøy og læringsarbeidet skal følges opp med statlige tilsyn. Det lanseres en kvalitetsstrategi hvor tydeligere ansvarsplasse- ring vektlegges. Lokalt læreplanarbeid tas ikke direkte opp i meldingen, men inngår implisitt som en del av skolens læringsarbeid.

Etter implementeringen av LK06, kan det se ut til at oppmerksomheten gradvis dreies i retning av styring og ansvarliggjøring av det lokale nivået og vekk fra skolen som lærende organisasjon. I stortingsmelding 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* nevnes bare skolen som lærende organisasjon én gang, og profesjonsfellesskapet nevnes bare i forbindelse med kompetansehevingstiltak for lærere. Meldingen viser hvordan statlige styringstiltak skal «tette hull i Kunnskapsløftet» gjennom blant annet utarbeidelse av en veileder knyttet til lokalt læreplanarbeid, gjennom krav om årlig tilstandsrapport fra skoleeier, gjennom forbedring av tilsynsordningen og gjennom utvidelse av ordningen med nasjonale prøver.

I stortingsmelding 11 (2008–2009) *Læreren – Rollen og utdanningen* pekes det på at læreren skal tolke, forstå og omsette læreplanverket til konkrete opplærings- situasjoner og bidra i lokalt læreplanarbeid gjennom «et faglig kollektiv for skolens utvikling» og «et profesjonelt fellesskap». Å «omsette» læreplanverket er noe annet enn å videreutvikle det innovativt. Bruker vi aksene beskrevet over, vil vi favne de to første trinnene gjennom denne beskrivelsen.

I 2009 utarbeides en veileder til lokalt læreplanarbeid (Udir, 2009). Den revideres i 2014. Begge veilederne vektlegger skoleeiers, skoleleders og undervisningspersonalets ansvar i det lokale læreplanarbeidet. Lokalt læreplanarbeid sidestilles med å oppfylle lovens krav gjennom omsetting av læreplanen til en praksis som fremmer elevenes læringsutbytte og sikrer elevenes læringsmiljø. Ordene «rettighet» og «ansvar» går igjen i veilederne, og hovedbudskapet handler om hvordan det lokale nivået kan sikre elevenes rettigheter i opplæringen gjennom fordeling av ansvar. Veilederne skiller mellom skoleeiers, skoleleders og undervisningspersonalets ansvarsområder i en tydelig delegerende struktur for gjennomføring av de sentralt gitte føringene. Det er ikke rettet oppmerksomhet mot hvordan skolen kan jobbe innovativt og kreativt i det lokale læreplanarbeidet.

Veilederen fra 2009 introduseres samtidig med endringer i forskrift til opplæringsloven knyttet til individuell vurdering, samtidig med stadig sterkere styringssignaler gjennom nasjonalt tilsyn knyttet til skolens læringsarbeid og samtidig med en videreutvikling av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (jf. St.meld. 31 (2007–2008)). Det som etterspørres er målbare resultater, og det lokale læreplanarbeidet endrer seg i en retning der det blir assosiert med å operasjonalisere og konkretisere kompetansemålene i det sentralt gitte læreplanverket; å tilegne seg den «rette forståelsen» (Engelsen, 2017). Selv om det lokale nivået hadde etterspurt veiledninger til arbeidet med lokale læreplaner, svekkes lærernes opplevelse av det lokale handlingsrommet i læreplanarbeidet når veiledningen kommer (Aasen et al., 2015). Dette kan ha sammenheng med utformingen av veilederen, men også med summen av styringssignaler beskrevet over.

Oppmerksomheten rettet mot skolen som lærende organisasjon innledningsvis i reformperioden ble etter hvert erstattet av et stadig økende fokus på målbare resultater og kontroll av skolenes virksomhet gjennom tilsyn, kvalitetssikring og nasjonale strategier for kompetanseutvikling. Selv om selve læreplandokumentene ikke endrer seg de første årene av reformperioden, ser vi endringer i forskrifter, veiledninger og rundskriv knyttet til denne. Dette medfører endringer i den oppfattede læreplanen (jf. Engelsen, 2016; Aasen et al., 2012). Den formelle læreplanen suppleres av forskriftsendringer, veiledere og rundskriv, og den ideologiske læreplanen endres gjennom nye stortingsmeldinger. Disse endringene påvirker hvordan det lokale nivået, lærere, skoleledere og skoleeiere, oppfatter og forstår læreplanverket. Når oppmerksomheten knyttet til skolen som lærende organisasjon og den profesjonelle læreren må vike plass i styringsdokumentene, og oppmerksomheten knyttet til styring, ansvarliggjøring og kontroll øker, påvirkes det lokale nivået. Den oppfattede læreplanen endrer form som pedagogisk ressurs, og snevres inn til å handle om å tolke, forstå og omsette sentralt gitte bestemmelser. Oppmerksomhet knyttet til å videreutvikle læreplanen gjennom innovativt og kreativt lokalt arbeid er i mindre grad til stede (jf. Dale et al., 2011; Hodgson et al., 2012, Sivesind, 2012; Aasen et al. 2012).

Mer relevant opplæring

Med stortingsmelding 22 (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet* og stortingsmelding 20 (2012–2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* pekes det på et behov for mer praktisk og relevant opplæring. Det vises til at LK06 ikke i tilstrekkelig grad ivaretar behovet for dypere forståelse, innovasjon og kreativitet. Det vises også til en mangelfull sammenheng mellom generell del og fagplanene i læreplanverket. Med stortingsmelding 20 (2012–2013) får vi de første signalene på en full revidering av Kunnskapsløftet gjennom en fornyet generell del og ved at det skal nedsettes et offentlig utvalg som skal vurdere framtidens kompetansebehov. Det innovative og kreative aspektet i meldingen er imidlertid knyttet til elevenes læring mer enn til skolen som lærende organisasjon. Lærernes læring

og kunnskapsutvikling løftes ikke fram, og beskrivelsene av lokalt læreplanarbeid er fortsatt knyttet til kapasitetsbygging på lokalt nivå gjennom oppfølging av læringsresultater, profesjonalisering av skolen og aktivt skoleeierskap.

Skolen som lærende organisasjon

I forarbeidene til LK20 (NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole* og NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*) er oppmerksomheten i større grad rettet mot det innovative aspektet ved skolen som lærende organisasjon. Det legges opp til at læreplanverket skal forstås og videreutvikles på lokalt nivå gjennom utvikling av kommunikasjonskompetanse og utforskende og skapende kompetanse. Dette skal gjøre lærerne i stand til å videreutvikle egen praksis. Kompetansebegrepet foreslås utvidet til å innlemme forståelse, refleksjon, verdier og holdninger i tillegg til kunnskaper og ferdigheter. Det foreslås også et eget rammeverk for fagovergripende kompetanse. Dette skal kunne fungere som et verktøy i læreplanutviklingen og sikre en felles forståelse og systematikk i integreringen av disse kompetansene. Utvalget anbefaler også å tydeliggjøre hva som ligger i det lokale ansvaret for arbeidet med læreplaner gjennom en nasjonal strategi og gjennom en presisering av skoleeiers ansvar i regelverket.

Fagfornyelsen

I stortingsmelding 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* vises det til at læreplanverket med veiledninger skal gi bedre støtte til å planlegge opplæringen, spesielt gjennom tydeligere mål og faglig innhold. Planlegging i faglige fellesskap beskrives som et ledd i å kvalitetssikre opplæringen. Veiledningene skal videreutvikles, og skoleleders rolle innenfor skolens kompetanseutvikling og kapasitetsbygging tillegges vekt. Ludvigsen-utvalgets (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8) forslag om å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for det lokale læreplanarbeidet og for å utvikle en strategi avvises. Kvaliteten på opplæringen skal heves gjennom kompetanseheving av lærere. Meldingen opprettholder også et rent kognitivt kompetansebegrep. Utviklingen av sosial og emosjonell kompetanse skal ikke inngå som en del av et helhetlig kompetansebegrep, som foreslått i NOU 2015: 8, men skal ligge i overordnet del av læreplanen. Med dette overlates ansvaret for helhetlig kompetanseutvikling til det lokale nivået i forvaltningen. Stortingsmelding 28 setter premissene for utformingen av LK20, og selv om stortingsmelding 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* tar opp igjen noen av de innovative aspektene knyttet til lokalt læreplanarbeid fra NOU 2015: 8, har dette bare en begrenset innvirkning på selve læreplandokumentet. I prinsippene for skolens praksis i LK20 stadfestes det at profesjonsfellesskapet har ansvar for å utvikle skolens praksis gjennom målrettede tiltak og en lærings- og delingskultur, og at arbeidet skal bygge på forskning, erfaring og etisk vurdering. I dette ligger det en ambisjon om læring og utvikling for å realisere skolens målsettinger og formål, men det innovative og

videreutviklende aspektet er lite synlig. Skolen som lærende organisasjon skal ikke skape kunnskap, men etterleve og omsette det som allerede er skapt.

Hvordan kan nasjonale styringsdokumenter fungere som en pedagogisk ressurs i lokalt læreplanarbeid?

Når det vurderes hvordan styringsdokumentene fungerer som pedagogisk ressurs i det lokale læreplanarbeidet, vurderes det hvordan dokumentene inngår som sosio-materiell aktør – påvirker og påvirkes. Mens det ved innføringen av LK06 ble lagt vekt på at det lokale handlingsrommet ikke skulle begrenses gjennom veiledninger, ble det i 2020 utviklet et rikt utvalg av veiledningsmaterieell for å sikre en forståelse av læreplanen (jf. Karseth et al., 2020).

Selve læreplanen er utformet mer helhetlig ved at den digitale visningen har knyttet sammen læreplanens overordnet del og fagplanene for det enkelte fag gjennom verdiene og prinsippene for opplæringen. Prinsippene og verdiene fra overordnet del er å finne igjen i den enkelte fagplan under avsnittet «Om faget». Avsnittet kommer først i alle fagplanene og redegjør for fagets plass i skolen og for hvordan verdiene og prinsippene fra overordnet del kommer til syne i det enkelte fag. Avsnittet inkluderer informasjon om plassen de tverrfaglige temaene *Demokrati og medborgerskap*, *Folkehelse og livsmestring* og *Bærekraftig utvikling* har i faget og for plassen de grunnleggende ferdighetene *lesing*, *skrivning*, *regning*, *mundtlige ferdigheter* og *digitale ferdigheter* har i faget. I tillegg kan man finne fagets kjerneelementer, det viktigste innholdet og de viktigste metodene i faget i denne teksten. Læreplanvisningen inneholder en veiledningsressurs direkte i læreplanvisningen, og med dette er veilederne til lokalt læreplanarbeid fra LK06, som kom i 2009 og ble revidert i 2014, erstattet med en klikkbar støttemeny. Her kan man få forklaringer til det enkelte kompetansemålet og man kan finne progresjonsbeskrivelser mellom hovedtrinnene og forklaringer knyttet til ferdighetsdimensjonen i kompetansemålene. Støttemenyen er også linket opp mot verdiene og prinsippene fra overordnet del ved at man kan se hvilke kompetansemål som inneholder hvilke grunnleggende ferdigheter og hvilke kompetansemål som inneholder hvilke tverrfaglige temaer. Det er også utviklet et verktøy for planlegging i tilknytning til læreplanvisningen.

Læreplanvisningen med støttestrukturer fungerer som et oppslagsverktøy som gir læreren oversikt, men legger i liten grad til rette for kreativt og innovativt arbeid med utviklingen av lokale læreplaner. Lærer kan få oversikt og informasjon, men får ikke prosessuell støtte. Visningen legger i liten grad til rette for lokalt læreplanarbeid hvor kreativ og innovativ videreutvikling av læreplanen inngår.

Et rent kognitivt kompetansebegrep

Kompetansebegrepet er endret gjennom revideringen av Kunnskapsløftet. Mens kompetanse ble definert som tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter og anvendelse

av disse innenfor LK06, rommer kompetansebegrepet i LK20 et tydelig transformativt aspekt, et forståelsesaspekt og et refleksjonsaspekt. Kompetansebegrepet i LK20 er likevel smalere enn det som ble anbefalt av Ludvigsen-utvalget (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). Her inneholdt begrepet også et holdningsaspekt og et verdiaspekt, og utvalget var tydelig i sin anbefalinger når det kom til viktigheten av et helhetlig kompetansebegrep. Et helhetlig kompetansebegrep er en del av en internasjonal trend, og vektlegges også i OECDs «Learning framework» (jf. OECD, 2005, 2018). Da stortingsmelding 28 (2015–2016) likevel fastsatte et rent kognitivt kompetansebegrep, ble dette begrunnet ut fra at det kan være problematisk å vurdere elevenes kompetanse i fagene dersom også elevenes utvikling av holdninger og verdier inngår i kompetansemålene. Med dette ble skillet mellom vurdering av elevens kognitive og faglige utvikling og elevens sosiale og emosjonelle utvikling opprettholdt i LK20.

Samtidig som LK20 opprettholder et rent kognitivt kompetansebegrep, styrker LK20 vektleggingen av sosial og emosjonell kompetanseutvikling i skolen gjennom overordnet del og utformingen av verdigrunnlaget her. Mens verdigrunnlaget i LK06 stadfestet at de definerte verdiene i læreplanverket skulle gjennomsyre og prege opplæringen, har verdigrunnlaget i LK20 en dobbelt funksjon. Verdiene skal både gjennomsyre og prege opplæringen og elevene skal lære å utøve verdiene. Handlingsaspektet i verdigrunnlaget er nytt og gir konsekvenser for hvordan opplæringen planlegges og gjennomføres på den enkelte skole.

Utvikling av refleksjon og kritisk tenkning er innlemmet i det nye kompetansebegrepet. I kompetansemålene i fag er «utforske» det mest brukte verbet. Verbet forklares i veiledningene som en kombinasjon av divergent og konvergent tenkning og favner både nysgjerrighet, undring, problemløsning og kritisk tenkning. Med dette kommuniseres læreplanverket tydelig at elevene skal utvikle både divergent og konvergent tenkning.

Lokal omformulering av kompetansebegrepet

Med et rent kognitivt kompetansebegrep i fagplanene og et handlingsrettet verdigrunnlag i overordnet del, blir det opp til skolene å se de kognitive og verdimessige aspektene ved kompetanseutviklingen til elevene i sammenheng og til å sørge for en opplæring der også elevenes utøvelse av verdier og holdninger inngår. Uten et helhetlig kompetansebegrep i fagplanene, er det opp til det lokale nivået i forvaltningen å skape denne sammenhengen i den lokale planleggingen av opplæringen. Arbeidet vil innebære en lokal omformulering av kompetansebegrepet. Først skal de kognitive kompetansemålene ses i sammenheng med det verdimessige handlingsaspektet i planleggingen av opplæringen. Elevene skal kunne anvende de kognitive kompetansebeskrivelsene i fagplanene og de skal kunne utøve verdiene i overordnet del av læreplanverket. Samlet sett ligner dette på den helhetlige kompetansen som Ludvigsen-utvalget beskrev i sine rapporter (jf. NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8). Når elevenes utbytte av opplæringen skal vurderes, skal imidlertid den kognitive

kompetansen vurderes i det enkelte fag og den sosiale og emosjonelle kompetansen skal vurderes i henhold til vurderingsforskriftens beskrivelser knyttet til orden og atferd. Dette betyr at kompetansebegrepet må omformes en gang til, slik at man kan se den kognitive kompetanseutviklingen separat fra den sosiale og emosjonelle utviklingen. LK06 hadde ikke et uttalt verdimesig handlingsaspekt, og opplæringen kunne planlegges og gjennomføres separat fra den sosiale ferdighetstreningen. Det verdimesige handlingsaspektet i opplæringen medfører en økt kompleksitet i det lokale læreplanarbeidet.

Tverrfaglige temaer og dybdelæring i fag og på tvers av fag

Mens LK06 var en fagdelt læreplan, er LK20 en fagdelt læreplan der det er definert sammenhenger mellom fagene. I prinsippene for opplæringen, i overordnet del av læreplanverket, beskrives de tverrfaglige temaene som skal skape bedre sammenheng i fag og mellom fag, og som skal gjøre opplæringen mer relevant sett opp mot de store samfunnsmessige utfordringene vi står overfor i dagens samfunn. Føringsene de tverrfaglige temaene gir for lokalt læreplanarbeid framstilles likevel ikke entydig i styringsdokumentene og i læreplanverket. På den ene siden skal temaene sikre relevans og sammenheng på tvers av fag. På den andre siden skal temaene inngå i opplæringen på fagets premisser, noe som innebærer at fagene fortsatt er bærende (Karseth et al., 2020; Meld. St. 28 (2015–2016)). Karseth et al. (2020) problematiserer denne spenningen mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon. LK20 skiller seg fra LK06 ved en tydeligere sammenheng mellom fagplanene og overordnet del, men også gjennom en tydeliggjøring av det viktigste i faget, gitt gjennom kjerneelementsbeskrivelser.

Dybdelæring beskrives også i den overordnede delen av læreplanverket, og det presiseres at dybdelæring skal skje både i og på tvers av fag. Det vises til at dybdelæring innebærer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, altså de nye innholdsmomentene i kompetansebegrepet. Videre vises det til at dybdelæring utvikles når elevene får arbeide med et tema over tid og når eleven medvirker aktivt gjennom medbestemmelse, metakognisjon og selvregulering i læreprosessen.

Kompleksiteten i det lokale læreplanarbeidet med LK20

Det lokale læreplanarbeidet med LK20 stiller flere nye krav til skolene og lærerne. Handlingsdimensjonen i verdigrunnlaget gjør at det lokale nivået må planlegge opplæring der elevene både får utvikle sosial, emosjonell og kognitiv kompetanse på skolen. De tverrfaglige temaenes plass i læreplanverket legger føringer for at opplæringen ikke lenger bare skal skje i fag, men at det skal være en sammenheng mellom fagene. I tillegg skal opplæringen være relevant sett opp mot de store samfunnsmessige utfordringene, og den skal legge til rette for mer utforskende, transformativ og forståelsesbasert dybdelæring der elevene får jobbe med et tema over tid, samt får

lære å utforske, reflektere og tenke kritisk. Elevene skal engasjeres i temaene det skal jobbes med, og opplæringen skal planlegges på en måte der elevene får ta del i og medvirke i alle fasene av læreprosessen.

Samlet sett ser vi at kompleksiteten i læringsarbeidet har økt, og med dette forventningene til det lokale nivået i forvaltningen. Ser vi kompleksiteten opp mot styringssignalenes føringer knyttet til innovasjon og kreativitet i det lokale læreplanarbeidet, vil vi se at det både foreligger lite oppmerksomhet knyttet til lokalt læreplanarbeid innenfor LK20 og forholdsvis få føringer for dette komplekse arbeidet. Styringsdokumentene vektlegger i liten grad innovativ og kreativ videreutvikling av det sentralt gitte læreplanverket, men viser til lokalt læreplanarbeid som tolkning, forståelse av og omsetning av de nasjonale rammene. Styringsdokumentene omtaler arbeidet i skolens profesjonsfelleskap i generelle vendinger, og vier ikke kompleksiteten i det lokale læreplanarbeidet oppmerksomhet. Støttefunksjonene til læreplanvisningen tar heller ikke opp kompleksiteten i det lokale læreplanarbeidet. Overordnet del av LK20 har innlemmet arbeidet i profesjonsfelleskapet, men det lokale læreplanarbeidet omtales i liten grad. Kapittelet omtaler i generelle vendinger skolens arbeid med å utvikle egen praksis, men her vises det fortrinnsvis til konvergente prosesser og problemløsning uten at divergente prosesser inkluderes. Mens elevene skal lære å utforske, medvirke og skape, kan det se ut til at lærerne skal omsette læreplanverket til praksis helt uten å benytte divergente prosesser.

Det kan oppleves som et paradoks at kompleksiteten i det lokale læreplanarbeidet øker med fagfornyelsen ved at elevene skal lære bedre gjennom mer innovativ og kreativ praksis, men at oppmerksomheten knyttet til profesjonsdidaktisk kunnskapsutvikling og innovativ praksis for lærerne ikke vies større oppmerksomhet. Styringsdokumentene kommuniserer den formelle læreplanen som en ramme for det lokale læreplanarbeidet hvor det i liten grad legges opp til lokal kunnskapsproduksjon og innovative og kreative prosesser i profesjonsfelleskapene. Hvordan skal skolene gå fra en praksis der lokalt læreplanarbeid handler om å operasjonalisere kompetansemål til underliggende læringsmål (jf. Engelsen, 2017; Hodgeson et al., 2012) til en praksis der lokalt læreplanarbeid innebærer planlegging både i fag og på tvers av fag, planlegging for lengre perioder, planlegging for dypere læring, planlegging for refleksjon og kritisk tenkning, planlegging for et verdimeessig handlingsaspekt osv. uten at arbeidet er viet større oppmerksomhet i styringsdokumentene? Dette stiller store krav til det lokale nivået når det gjelder å finne løsninger for det lokale læreplanarbeidet.

Konklusjon

Vi har sett på hvilke profesjonsdidaktiske endringer revideringen av Kunnskapsløftet medfører for lokalt læreplanarbeid og hvordan de nasjonale styringsdokumenter kan fungere som pedagogiske ressurser i dette arbeidet. Ut fra analysen av styringsdokumentene, kan vi se at endringene er ganske omfattende og at det hviler et stort ansvar

for innovativt og skapende arbeid på det lokale nivået i forvaltningen for å gjennomføre endringene. Styringsdokumentene vier lokalt læreplanarbeid og lokal videreutvikling av læreplanverket liten oppmerksomhet og legger få føringer for hvordan dette arbeidet kan gjøres.

I analysen ser vi at en argumentasjonsrekke som gjentas handler om at lærernes kompetanse må øke dersom elevenes læringsutbytte skal øke. Bruker vi aksene beskrevet over, som går fra å innfri nasjonale føringer til å jobbe kreativt og innovativt, ser vi at dokumentene i stor grad kommuniserer på venstre side og midt i aksene. Det kommuniseres et behov for et kunnskapsløft, et kvalitetsløft og et rettighetsløft slik at læreplanverket forstås og omsettes i praksis. Det sies lite om *hvordan* skolene kan jobbe innovativt med lokale læreplaner og utvikle seg som lærende organisasjoner, og det sies lite om kompleksiteten i det lokale læreplanarbeidet.

I styringsdokumentene kan vi se en dreining mot mer oppmerksomhet knyttet til engasjement, relevans, kreativitet, innovasjon og tverrfaglighet i læreprosessen med LK20. Beskrivelsene er imidlertid knyttet til elevenes læring mer enn mot lærernes læring og skolens utvikling. Beskrivelsene av profesjonsfellesskapet i overordnet del av læreplanverket peker på betydningen av læring og utvikling for skolens personale, men legger mindre vekt på de kreative og innovative aspektene ved slik læring, og mer vekt på evidensbasert utvikling. Styringsdokumentene gir få føringer knyttet til hvordan skolene kan jobbe med å utvikle læreplanverket lokalt gjennom kreativitet, innovasjon og lokal kunnskapsproduksjon der læreplandokumentene inngår i en interaksjon med lærerne i profesjonsfellesskapet. I dette kan man tolke styringsdokumentene dit hen at det ligger en implisitt forståelse av at evidens og forskning utvikles av andre utenfor profesjonsfellesskapet. Dette medfører en ambivalens mellom læringssynet som legges til grunn for elevene og synet på hvordan profesjonsdidaktisk kunnskap utvikles.

Referanser

- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin. <https://munin.uit.no/handle/10037/9671>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Sylte, A. L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP) – Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1* (Rapporter og utredninger 1/2011). Høgskolen i Akershus.
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A. (2018). utfordringer og muligheter i møtepunktet mellom yrkesfaglærerutdanningen og praksis i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 57–77. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188357>
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A. (2018). Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 3(1). <https://doi.org/10.7577/sjvd.3234>

- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Sluttrapport: Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjoniseringer: En analyse av en læreplanreform*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- DeSeCo. (2005). *The definition and selection of key competencies*. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplan som idebærer – et historisk perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Engelsen, B. U. (2016). Skoleeierne og den lokale læreplanvirksomheten. *Bedre Skole*, (1), 54–57.
- Engelsen, B. U. (2017). Samme sak? Lokalt læreplanarbeid etter M87 og lokalt arbeid med læreplaner etter LK06. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (1).
- Engelsen, B. U. (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentret læreplantenkning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(1).
- Fenwick, T., Nerland, M. & Jensen, K. (2012). Sociomaterial approaches to conceptualising professional learning and practice. *Journal of Education and Work*, 25(1), 1–13.
- Gherardi, S. (2001). From organizational learning to practice-based knowing. *Human Relations*, 54, 131–139. <http://dx.doi.org/10.1177/0018726701541016>
- Gherardi, S. (2009). The critical power of the practice lens. *Management Learning*, 40(2), 115–128. <http://dx.doi.org/10.1177/1350507608101225>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 91–108.
- Grunnskolerådet. (1985a). *Lokalt læreplanarbeid. Veiledningshefte til revidert Mønsterplan for grunnskolen, midlertidig utgave 1985*. Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Helgøy, I. & Homme, A. (2016). Educational reforms and marketization in Norway – A challenge to the tradition of the social democratic, inclusive school? *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 52–68.
- Hiim, H. (2003). Læreren som forsker. Erfaringer med en strategi for å forske i læreryrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5(6), 350–363. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2003-05-06-11>
- Hiim, H. (2009). *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker. En strategi for å forske i læreryrket* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Akershus.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Eksempler, prinsipper og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Academic Press.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1999). Hva er yrkesdidaktikk? Om sammenhengen mellom yrkes- og profesjonsdidaktikk, yrkeskunnskap og yrkesrelevant forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (3), 177–183.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Gyldendal Akademisk.

- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom: Om lærernes fortolkning, planlegging og syn på LK06*. Nordlandsforskning.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring* (NF-rapport nr. 4/2012). Nordlandsforskning.
- Karseth, B. & Engelsen, B. U. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(5).
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020), Rapport 1*. Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Karseth, B. & Møller, J. (2014). «Hit eit steg og dit eit steg» – Et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6).
- Kunnskapsdepartementet. (2005a). *Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag*. <https://docplayer.me/151086-Retningslinjer-for-arbeid-med-laereplaner-for-fag.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2005b) *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Læreplaner for grunnskolen*. Midlertidig trykt utgave – september 2005. Fastsatt som forskrift.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Retningslinjer for utforming av læreplaner for fag til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*. https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/retningslinjer_utforming_lp_2012.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. <https://www.udir.no/contentassets/d17329d700824c6386d1a1b41acb61c5/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd-ny-11.10.2018-004.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Langfjæran, D., Jøsendal, J. S. & Karlsen, Ø. G. (2009). *Kom nærmerer. Sluttrapport fra FoU-prosjektet «Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte»*. Kommunenes Sentralforbund.
- Meld. St. nr. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. nr. 20 (2012–2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. nr. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. nr. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. nr. 24 (2016–2017). *Felles ansvar for felles fremtid*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. nr. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap for barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as a discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Mezirow, J. (2009). *An overview of transformative learning*. I K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words* (s. 90–105). Routledge.
- Mølstad, C. E. (2015). State-based curriculum-making: Approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 441–461. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1039067>
- National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2018: 2. *Fremtidige kompetansebehov I*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019: 2. *Fremtidige kompetansebehov II*. Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies*. OECD Publishing.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2016). *What makes a school a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. OECD Publishing.
- OECD. (2018). *The future of Education and Skills. Education 2030*.
- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academic Press. <https://doi.org/10.17226/13398>
- Prøitz, T., Rye, E. & Aasen, P. (2019). Nasjonal styring og lokal praksis – skoleledere og lærere som endringsaktører. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnsopplæringen* (s. 21–38). Cappelen Damm Akademisk.
- Rødnes, K. A. & de Lange, T. (2011). *Veiledning til Kunnskapsløftet – En kartlegging av læreres bruk av veiledninger til læreplaner for fag og veiledning i lokalt læreplanarbeid*. Universitetet i Oslo.
- Røvik, K. A., Eilertsen T. V. & Furu, M. E. (Red.) (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning og implementering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roberts, A. M., Sternberg, R. J., Runco, M. A., Acar, S., Ward, T. B., Kolomyts, Y., & Kaufman, J. C. (under utgivelse). Creativity and cognition, divergent thinking, and intelligence. I J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Red.), *Creativity: An introduction*. Cambridge University Press.
- Sivesind, K. (2012). *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet*. Universitetet i Oslo, ILS.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 16 (2006–2007). *... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 44 (2008–2009). *Utdanningslinjen*. Kunnskapsdepartementet.

- Stenhouse, L. (1980). Curriculum research and the art of the teacher. *Curriculum*, 1(1), 40–44.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103–114. <https://doi.org/10.1080/00071005.1981.9973589>
- Stenhouse, L. (1988). Artistry and teaching: The teacher as a focus of research and development. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 43–51.
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk: Profesjonsretting / yrkesretting av pedagogikk og didaktikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tronsmo, E. (2019). *Local curriculum development as knowledge work: A study of collaborative practices in teaching profession*. Universitetet i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 2. juli). *Arbeid med nye læreplaner – forventninger og ansvar*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/arbeid-med-nye-lareplaner-forventninger-og-ansvar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 17. januar). *Krav og forventninger til en rektor*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 8. april). *Støtte til å ta i bruk nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/>
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., Urgel, J. & Vidal, Q. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. utg.). Sage.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (NIFU-rapport 20/2012). NIFU.
- Aasen, P., Prøitz, T. S. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6.