



DET KONGELIGE  
KUNNSKAPSDEPARTEMENT

# Meld. St. 28

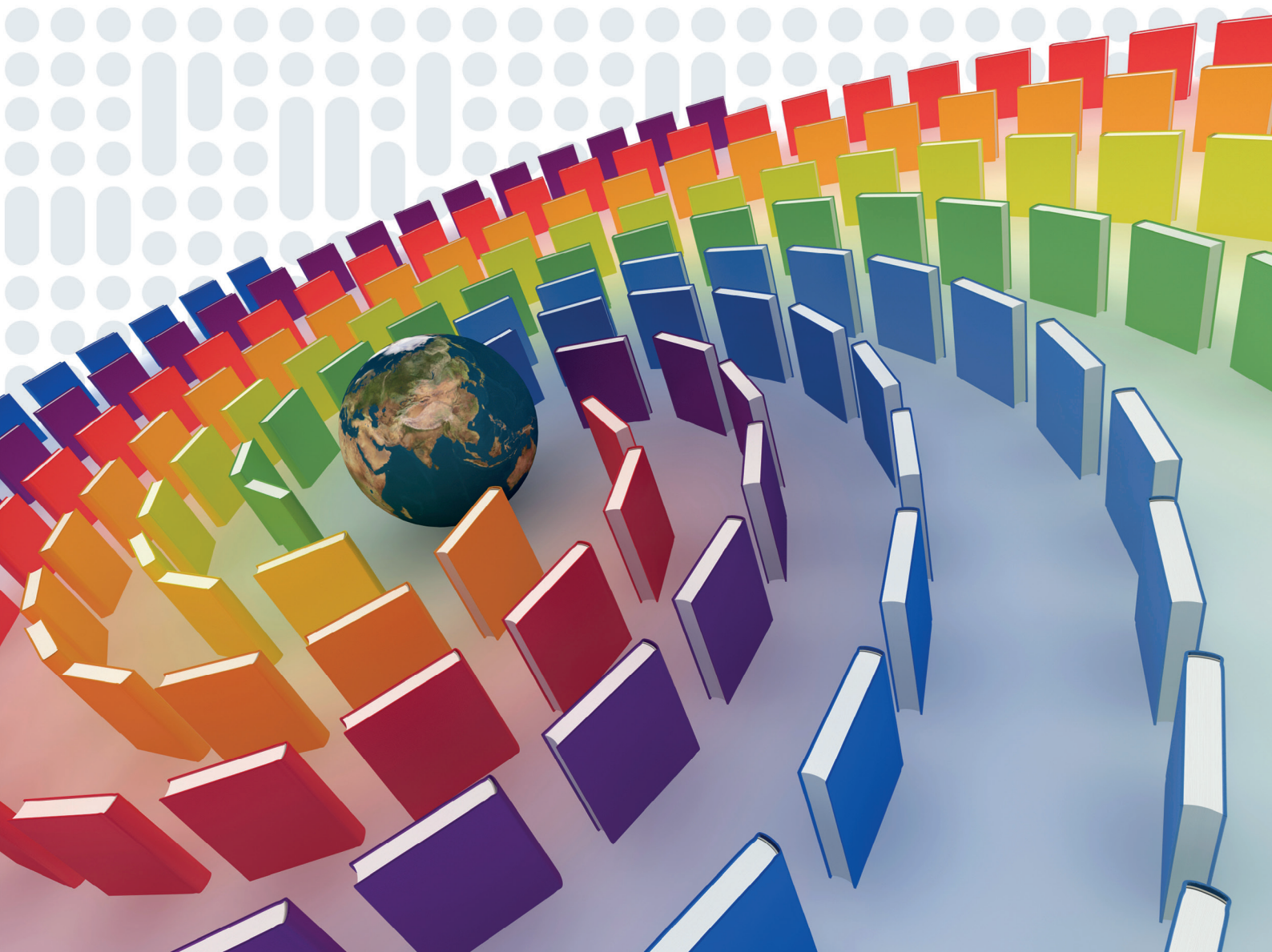
(2015–2016)

Melding til Stortinget

---

Fag – Fordypning – Forståelse

En fornyelse av Kunnskapsløftet





# Innhold

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	5	4.4.2	Økt innholdsorientering og kompetansemål på flere trinn i grunnskolen .....	43
1.1	Høye ambisjoner .....	5			
1.2	Opplæringens verdigrunnlag .....	6			
1.3	Kontinuitet og fornyelse .....	6	4.4.3	Veiledning til læreplanverket .....	45
1.4	Meldingens innhold .....	8	4.5	Fornyning av fag og forbedring av læreplaner: Oppsummering av tiltak .....	46
<b>2</b>	<b>Bakgrunnen for å fornye innholdet i grunnopplæringen</b> .....	9	4.6	Skolens fag og fagområder .....	47
2.1	Kunnskapsløftet .....	9	4.6.1	Praktiske og estetiske fag .....	48
2.1.1	Læreplanverket .....	9	4.6.2	Norskfaget .....	49
2.1.2	Kunnskap om arbeidet med Kunnskapsløftet .....	10	4.6.3	Samiskfaget .....	50
2.1.3	Regjeringens utdanningspolitiske satsinger .....	11	4.6.4	Fremmedspråk .....	51
			4.6.5	Fellesfagene i yrkesfaglige utdanningsprogram .....	51
2.2	Skolen i samfunnet .....	13	4.6.6	Samfunnsfag .....	53
2.3	Kunnskap om elevenes læring .....	13	4.6.7	Teknologi .....	54
2.4	NOU 2015: 8 og NOU 2014: 7 (Ludvigsenutvalget) .....	15	4.6.8	Fleksibilitet i fag- og timefordelingen .....	54
<b>3</b>	<b>Ny generell del av læreplanverket</b> .....	17	<b>5</b>	<b>Vurdering i fag</b> .....	56
3.1	Dagens Generell del og Prinsipper for opplæringen .....	17	5.1	Underveisvurdering .....	57
3.2	Bakgrunn for fornyelsen av Generell del .....	19	5.2	Sluttvurdering .....	59
3.3	Innholdet i en ny generell del .....	20	5.2.1	Standpunktvurdering .....	59
3.3.1	Verdigrunnlaget .....	20	5.2.2	Eksamen .....	62
3.3.2	Elevers/lærlingens læring og utvikling .....	21	<b>6</b>	<b>Prosess og fremdrift for fornyelse av læreplaner</b> .....	65
3.3.3	Skolens pedagogiske arbeid .....	23	6.1	Bred involvering .....	65
3.4	Forankring og fastsetting .....	25	<b>7</b>	<b>Implementering av læreplanverket</b> .....	67
<b>4</b>	<b>Fagfornyelse</b> .....	26	7.1	Profesjonene i skolen .....	67
4.1	Videreføre kompetansemål i fagene .....	26	7.2	Lokalt arbeid med læreplaner .....	69
4.2	Videreutvikle grunnleggende ferdigheter .....	30	7.3	Kompetanseutvikling og kapasitetsbygging .....	71
4.3	Bedre skolefag .....	32	7.4	Lærerutdanningene .....	74
4.3.1	Legge til rette for dybde i opplæringen .....	33	7.5	Læremidler .....	75
4.3.2	Tydligere prioriteringer i fagene .....	33	7.5.1	Fra nasjonal godkjenning-ordning til lokalt ansvar .....	75
4.3.3	Bedre sammenheng mellom fag ...	36	7.5.2	Læreboka står sterkt .....	75
4.3.4	Prioriterte tverrfaglige temaer ....	37	7.5.3	Lærerne velger læremidler i felleskap .....	76
4.3.5	Læringsstrategier og refleksjon over egen læring .....	39	<b>8</b>	<b>Økonomiske og administrative konsekvenser</b> .....	78
4.3.6	Fagovergripende kompetanser ....	40			
4.4	Bedre læreplaner .....	42			
4.4.1	Tydligere prioriteringer og bedre progresjon .....	42			
				<b>Litteraturliste</b> .....	80





DET KONGELIGE  
KUNNSKAPSDEPARTEMENT

# Meld. St. 28

(2015–2016)

Melding til Stortinget

---

## Fag – Fordypning – Forståelse

En fornyelse av Kunnskapsløftet

*Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 15. april 2016,  
godkjent i statsråd samme dag.  
(Regjeringen Solberg)*

### 1 Innledning

#### 1.1 Høye ambisjoner

Regjeringen har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon. Kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsningene på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. Fremtiden for kunnskapsnasjonen Norge skapes i barnehagene og grunnopplæringen. Regjeringens mål er god kvalitet i hele utdanningsløpet, fra barnehage til høyere utdanning. Barnehage og skole er viktige felles arenaer for det enkelte barnets læring og utvikling. Utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn. Deltakelse i barnehage og skole legger grunnlaget for sosial mobilitet, demokratisk forståelse og medvirkning. Regjeringens omfattende satsing på kunnskap og kompetanse skal gi alle barn og unge gode muligheter til å utvikle seg og ta i bruk sine evner og anlegg i videre utdanning og arbeid som grunnlag for et godt liv. Regjeringens mål er at barnehager og

skoler skal bidra til at barn og unges evner utvikles best mulig, uavhengig av bakgrunn og forholdene hjemme. Utdanning er nøkkelen til utviklingen av et inkluderende kunnskapssamfunn. Det er det viktigste virkemidlet for sosial utjevning.

Kunnskap, og evnen til å anvende kunnskap, er det norske samfunnets viktigste konkurransekraft. Den samlede kunnskapskapitalen er samfunnets viktigste ressurs. Det er avgjørende for arbeidslivet og det er avgjørende for å kunne håndtere de viktigste utfordringene samfunnet har, på kort og lang sikt. Utdanningssystemet er myndighetenes viktigste virkemiddel for å påvirke kunnskapskapitalen. Utviklingen i arbeidslivet vil i stor grad avhenge av evnen til å utnytte ny teknologi som skapes utenfor landets grenser. Evnen til å lære av andre land er nært knyttet til befolkningens samlede kunnskaper og ferdigheter.

I denne meldingen legger regjeringen frem forslag til hvordan innholdet i grunnskolen og videregående opplæring skal fornyes for at barn og unge skal få gode vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning i deres liv –

både i oppveksten og som et godt utgangspunkt for videre utdanning og aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsniv. Opplæringen skal gi den enkelte elev, lærling og lærekandidat de beste forutsetninger for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning både i nære mellommenneskelige relasjoner og i samfunnet.

## 1.2 Opplæringens verdigrunnlag

Formålsparagrafen i opplæringsloven er verdigrunnlaget for skolen, solid forankret i barnekonvensjonen og menneskerettighetene. Grunnopplæringen

«...skal gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane».

Skolen skal både utdanne og danne. I formålsparagrafen legges det vekt på at utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger er viktig for å både mestre sitt eget liv, delta i arbeid, inngå i nære sosiale fellesskap og delta i samfunnslivet. Barn og unge har rett til å bli møtt med tillit og respekt, og har rett til medvirkning. De skal delta i det sosiale fellesskapet som skolen er, preget av respekt for den enkelte, likeverd, likestilling, yringsfrihet, solidaritet og toleranse. De skal få kunnskap om demokrati og trening i demokratiske prosesser i praksis. I fellesskapet skal den enkelte anspores og støttes i utviklingen av sin identitet. Samtidig skal de møtes med tydelige krav og forventninger. Holdninger og meninger skal utfordres og forsvares i tråd med demokratisk praksis og enkeltindividets rettigheter. Skolen er et sosialt fellesskap der de grunnleggende verdiene formidles og praktiseres, utvikles og formes. Skolen skal støtte opp under og stimulere til en positiv selvoppfatning og tro på egne evner og muligheter til å lære. Alle skal kunne bidra inn som verdifulle deltakere i fellesskapet i barnegruppen, i klassen og i samfunnet.

## 1.3 Kontinuitet og fornyelse

Samfunnet er i endring og endringstakten øker på mange samfunnsområder. Store deler av arbeids-

livet preges sterkt av den teknologiske utviklingen. Teknologiske endringer og nyvinninger vil bidra til å endre digitale og fysiske produksjonsprosesser for både varer og tjenester. Produktivtetsveksten i Norge avhenger av evnen til å utnytte ny teknologi som i stor grad skapes utenfor landet. Sysselsettingsveksten de siste ti-årene har vært særlig sterk i kunnskapsbaserte næringer. En godt utdannet og omstillingsdyktig arbeidsstyrke, vil bidra til å lette omstillingskostnadene i økonomien. Det stiller krav til fornyelse, også i utdanningssystemet.

Samfunnets økende mangfold og nye kommunikasjonsformer utfordrer på ulike måter utdanningssystemet. En av de viktigste sidene ved globalisering, er at land blir mer avhengige av hverandre – økonomisk og politisk. Mennesker som flytter bidrar til mer sammensatte tilknytninger på tvers av landegrensene og kulturer, og til et mer mangfoldig norsk samfunn. Norge har siden 1970-årene i stigende grad blitt berørt av denne internasjonale mobiliteten.

Det har gått ti år siden innføringen av Kunnskapsløftet. Innholdet i grunnopplæringen skal gi barn og unge grunnlaget for sitt voksne liv. Barn og unge er fremtiden som formes i nåtiden. Grunnopplæringens store betydning for fremtiden krever en jevnlig vurdering av om innholdet i opplæringen gir et godt grunnlag for å møte endringene i arbeidslivet og samfunnet.

Kunnskapsløftet har bidratt til økt oppmerksomhet og større vekt på elevenes faglige læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter. Det er imidlertid fortsatt store utfordringer i grunnopplæringen som ikke er løst. Mange elever har et forsvakt faglig utbytte av opplæringen. Dette fører til at altfor mange elever ikke fullfører videregående opplæring.

Regjeringen vil på denne bakgrunnen videreføre og fornye læreplanverket for Kunnskapsløftet. Fornyelsen av Kunnskapsløftet skal gi en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket, slik at både skolens brede formål og elevenes faglige læring blir bedre ivaretatt. Innholdet i opplæringen reguleres av formålsparagrafen i opplæringsloven, Generell del av læreplanen, Prinsipper for opplæringen og læreplanene for fagene. Hele læreplanverket for grunnskolen, både Generell del, Prinsipper for opplæringen, inkludert Læringsplakaten, og læreplanene for de enkelte fagene, skal fornyes og ses i sammenheng. Disse delene har vært utviklet på ulike tidspunkter, og sammenhengen mellom dem er ikke god nok. Derfor er det et behov for fornyelse for å forbedre læreplanverket slik at det blir et sammenhengende hele.

Det vil gi et bedre grunnlag for planleggingen og gjennomføringen av skolens daglige virksomhet.

Generell del av læreplanverket for grunnopplæringen og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver skal revideres samtidig. Denne parallelle prosessen skal sikre god sammenheng og progresjon, og legge grunnlaget for at skole- og barnehageeiere ser sin virksomhet som en del av et samlet utdanningsløp.

Fornyelsen av den generelle delen av læreplanverket skal ta utgangspunkt i skolens formålsparagraf. Skolens verdigrunnlag og brede formål skal utdypes og konkretiseres. Den skal beskrive skolens ansvar og de overordnede målene for grunnskolen og videregående opplæring på en måte som gir en bedre sammenheng med læreplanene for fag. Regjeringen legger vekt på at formålsparagrafen og generell del er grunnmuren for skolens praksis, og de verdiene skolen bygger på skal prege skolens hverdag. En ny generell del skal få tydelig frem betydningen av opplæringens brede lærings- og dannelsesoppdrag for skolens daglige virksomhet.

Det faglige innholdet i opplæringen bygger på de grunnleggende prinsippene i Kunnskapsløftet, som det har vært bred politisk enighet om. Utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter er svært viktig. I læreplanene skal det komme tydeligere frem hvordan de grunnleggende ferdighetene er en del av det faglige innholdet og en forutsetning for elevenes læring i faget. I den faglige fornyelsen skal læreplanene fortsatt ha mål for elevenes forventede læringsutbytte etter endt opplæring på ulike trinn. Skolefagene blir til i en vekselvirkning mellom hva som vurderes som betydningsfull kunnskap i fagdisiplinens perspektiv og hva som er betydningsfull kunnskap for elevene og for samfunnet. Læreplanene for fagene skal gi tydelig retning for skolens arbeid. Flere analyser viser at læreplanene for fag i grunnskolen og fellesfagene i videregående opplæring har et omfattende innhold som gjør det utfordrende for lærere å få nok tid til å legge godt nok til rette for elevenes dybdelæring. For at elevene skal tilegne seg varig kunnskap og forståelse må læreplanene være mer konsentrert om det viktigste elevene skal lære. Skolefagene skal derfor videreutvikles slik at det legges enda bedre til rette for elevenes dybdelæring og grunnleggende kompetanse i fagene. Kjerneelementene i det enkelte fag skal bli tydeligere. Tydeligere progresjon i læreplanene skal gi lærerne bedre støtte til å planlegge og tilpasse opplæringen. I fagfornyelsen skal fagene ses i sammenheng for å bidra til mindre overlapp og bedre sammenheng. Omfanget skal reduseres.

Denne fornyelsen skal sikre bedre læring og faglig forståelse for alle elever.

Målsettingene er at læreplanverket skal henge bedre sammen, slik at skolens verdigrunnlag og brede formål får større betydning i skolens praksis. Fagfornyelsen, basert på de grunnleggende prinsippene i Kunnskapsløftet, har som mål å bidra til å gi elevene et bedre utbytte av opplæringen. Kunnskapsløftet skal fornyes for å forbedres.

Denne meldingen omtaler fornyelsen av grunnskolenes fag og de gjennomgående fagene i videregående opplæring. Prinsippene som legges til grunn for fagfornyelsen vil på sikt også gjelde for de øvrige fagene i videregående opplæring. Den pågående gjennomgangen av tilbudsstrukturen i fag- og yrkesopplæringen vil kunne føre til endringer i programområder og fag. En eventuell fornyelse av læreplaner i fagopplæringen vil ikke starte før etter at ny tilbudsstruktur er fastsatt.

Dagens læreplaner inneholder temaer som inngår i flere fag. Departementet mener at det bør komme tydeligere frem i læreplanverket at noen prioriterte temaer skal vektlegges i flere fag. Arbeidet med de tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene. Temaene skal legges til rette for tverrfaglig samarbeid, og de skal være et felles anliggende for skolen. Temaer som defineres i læreplanverket må være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, være overordnede og reflektere innholdet i formålsparagrafen. På denne bakgrunn vil departementet prioritere følgende temaer i fagfornyelsen: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* samt *bærekraftig utvikling*.

Denne meldingen omtaler prinsippene som skal ligge til grunn for fagfornyelsen, og går med hensikt ikke inn på enkelttemaer eller enkeltspørsmål rundt hva som skal være innholdet i fremtidige læreplaner for fag. Dagens læreplaner er preget av stofftrengsel, og mange vil ha mer inn i fagene. For å sikre at fagfornyelsen fører til at skolefagene videreutvikles slik at de legger bedre til rette for elevenes dybdelæring og grunnleggende kompetanse i fagene, vil departementet understreke viktigheten av at de konkrete vurderingene av hva læreplanene skal inneholde, må gjøres av fagpersoner i arbeid med fagfornyelsen.

Læreplanverket legger premisset for innholdet i opplæringen. Det er skoleledere og læreres profesjonelle arbeid og samhandling med elevene som sikrer god læring og utvikling for den enkelte elev. Skoler og skoleeiere har gjennom arbeidet med Kunnskapsløftet lagt ned et viktig utviklingsarbeid de nå kan bygge videre på.

## 1.4 Meldingens innhold

Meldingen omfatter grunnopplæringens innhold, slik den er definert i formålsparagrafen, den generelle delen av læreplanen, «Prinsipper for opplæringen» og læreplanene for fag. Nasjonale utdanningsmyndigheter støtter skoleeiere og skoler gjennom en rekke utviklingstiltak for å bidra til å heve kvaliteten på opplæringen og bedre elevenes læringsutbytte. Blant de største nasjonale satsingene er videreutdanningsstrategien «Kompetanse for kvalitet», «Ungdomstrinn i utvikling», realfagsstrategien «Tett på realfag», nasjonal strategi for språk, lesing og skriving «Språkløyper», «Yrkesfaglærerløftet» og «FYR»-prosjektet for bedre yrkesretting av fellesfagene i videregående opplæring. Analyser viser at elevenes læringsutbytte varierer mye, både mellom kommuner og skoler. Kommunenes evne og kapasitet til å ta ansvaret for utvikling av skolesektoren varierer. Denne situasjonen gir grunn til å vurdere hvordan nasjonale utviklingstiltak bør innrettes. Det er blant annet et sentralt spørsmål om nasjonale utviklingstiltak bør innrettes mer målrettet mot kommuner med særskilt store utfordringer. Det er også viktig å vurdere om bruken av de nasjonale ressursene i hovedsak skal ta utgangspunkt i nasjonale utfordringer, eller om det er kommunene som i større grad skal prioritere utviklingsområdene. Departementet vil i en egen melding til Stortinget våren 2017 komme tilbake til disse og andre prinsipielle spørsmål knyttet til den statlige utviklingsinnsatsen i grunnopplæringen.

I kapittel 2 gis det en omtale av hva læreplanverket for Kunnskapsløftet består av og hvordan gjeldende læreplanverk er inndelt. Evalueringen av Kunnskapsløftet og hvordan anbefalingene er fulgt opp omtales, og det vises til relevant forskning og utredningsarbeid som grunnlag for de anbefalingene som gis med denne meldingen. Videre beskrives det utvalgsarbeidet som resulterte i to offentlige utredninger, NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole* og NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*.

I kapittel 3 beskrives innholdet i en ny generell del med utgangspunkt i formålsparagrafen for opplæringen. En ny del skal bidra til bedre sammenheng i hele læreplanverket, og tydeliggjøre betydningen av skolens verdigrunnlag for opplæringen.

I kapittel 4 gjennomgås forslagene til fagfornyelse og hvordan læreplanene for fag skal gjøres tydeligere ved å redusere omfanget, men likevel beholde et høyt ambisjonsnivå. Læreplanene skal være gode arbeidsverktøy for lærere med tydelig prioritering i skolefagene, god progresjon og bedre sammenheng mellom fagene. Det gis en særskilt omtale av enkelte fag.

I kapittel 5 gjennomgås dagens vurderings- og eksamensordninger, og ulike vurderingsformer som del av fagfornyelsen. I kapitlet omhandles hvordan rettferdig og læringsstøttende vurderingspraksis skal videreutvikles.

I kapittel 6 beskrives prosessen med å fornye læreplanene og hvordan aktørene i skolesektoren skal involveres.

I kapittel 7 beskrives det lokale arbeidet med læreplanene når disse skal implementeres, hva det vil kreve av skoleeiere, skoleledere og lærere og hvordan staten kan legge til rette for, og støtte opp om, det lokale arbeidet. Læremidler gis en særskilt omtale.

I kapittel 8 vurderes økonomiske og administrative konsekvenser.

Departementet har konsultert Sametinget om tiltak i meldingen som kan påvirke samene direkte, jf. *Prosedyrer for konsultasjoner mellom statlige myndigheter og Sametinget*. Sametinget har i tillegg fått mulighet til å gi innspill i arbeidet med stortingsmeldingen. I konsultasjonene ble det i hovedsak konstatert enighet om omtale og tiltak i meldingen som gjelder ivaretagelsen av samiske perspektiver. Der Sametinget har merknader som ikke er ivaretatt, er dette omtalt særskilt. Videre samarbeid med Sametinget i oppfølgingen av meldingen er omtalt i kapittel 6.



## 2 Bakgrunnen for å fornye innholdet i grunnopplæringen



Figur 2.1

Med denne meldingen fremmes det forslag om å fornye innholdet i grunnopplæringen innenfor rammen av Kunnskapsløftet. Avveininger om skolens innhold må baseres på ulike hensyn. Blant annet må kunnskap om samfunnsutviklingen, skolens rolle i samfunnet, vitenskapsfag og utviklingen innenfor disse samt kunnskap om elevenes læring, legges til grunn. NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8 som har gitt anbefalinger om skolefagenes innhold er også en del av bakgrunnen.

### 2.1 Kunnskapsløftet

I 2004 la departementet frem St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*, som presenterte utdanningsreformen Kunnskapsløftet. Målet med reformen var å gjøre elever og læringer bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Reformen besto blant annet av nye prinsipper for nasjonal styring av grunnopplæringen, nytt kvalitetsvurderingssystem, nytt gjennomgående læreplanverk med kompetansemål og grunnleggende ferdigheter integrert i alle fag på fagenes premisser. Kompetanse- og utviklingstiltak ble iverksatt for å sikre at reformens intensjoner ble ivaretatt. Kunnskapsløftet ble innført fra skoleåret 2006–2007.<sup>1</sup>

Kunnskapsløftet var både en innholdsreform og en styringsreform. Den nasjonale styringen av skolen etter Kunnskapsløftet baserte seg på fem prinsipper: Klare nasjonale mål, kunnskap om elevenes læringsresultater i vid forstand, tydelig

ansvarsplassering, stor lokal handlefrihet og et solid støtte- og veiledningsapparat. Skoleeiers ansvar for kvaliteten på opplæringen ble tydeliggjort i reformen.

Det er utviklet et eget læreplanverk for Kunnskapsløftet samisk. Kunnskapsløftet samisk har likeverdige og parallelle læreplaner for opplæring i samiske distrikter og for elever utenfor samiske distrikt som får samisk opplæring. Den samiske skolen og lærebedriften skal legge til rette for at elevene får en kvalitetsmessig god opplæring med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv.<sup>2</sup> Tiltakene i denne stortingsmeldingen retter seg mot Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk. Når Kunnskapsløftet omtales i denne meldingen, menes Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk.

#### 2.1.1 Læreplanverket

Læreplanverket er det sentrale virkemiddelet for nasjonal styring av opplæringens innhold, og er den viktigste beskrivelsen av hvilken kompe-

<sup>1</sup> Reformen ble gradvis innført fra august 2006 da 1.–9. trinn i grunnskolen og Vg1 tok i bruk nye læreplaner for fag og ny fag- og timefordeling. I skoleåret 2007–2008 ble Kunnskapsløftet innført for 10. trinn og Vg2 i videregående opplæring og skoleåret 2008–2009 ble reformen innført for Vg3. Skoler som ønsket det, fikk mulighet til å innføre reformen i 2005.

<sup>2</sup> Jf. FNs verdenserklæring om menneskerettigheter av 1948, ILO-konvensjon nr.169 Om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater, FNs konvensjon om barnets rettigheter, artikkel 30 og Grunnloven § 108.

tanse elevene skal utvikle. Det har status som forskrift, definerer fagenes struktur og innhold og danner fundamentet for skolens planlegging og gjennomføring av opplæringen. Styring gjennom læreplaner kan ikke forstås utelukkende som nasjonal styring av lokale prosesser. De ulike aktørene i skolen fortolker og tar i bruk læreplanene ut fra sin forståelse og sin eksisterende praksis. Det er også andre forhold som påvirker lokale prioriteringer av innholdet i skolen, blant annet vurderingssystemer, læremidler og hvordan opplæringen tilrettelegges på den enkelte skole.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet ble innført i 2006 med følgende deler:

- *Generell del av læreplanverket* som utdyper verdigrunnlaget, kunnskaps- og læringssyn og de overordnede målene som skal ligge til grunn for opplæringen.
- *Prinsipper for opplæringen* som tydeliggjør ansvaret for en opplæring som er i tråd med lov og forskrift og henvender seg til skole og lærebedrift. Prinsippene gjelder for alle fag og alle nivåer i grunnopplæringen, og omfatter betydningen av sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring, likeverdige muligheter og samarbeid med hjemmet og lokalsamfunnet. I Prinsipper for opplæringen inngår også Læringsplakaten.
- *Læreplaner for fag* som gjelder hele det 13-årige opplæringsløpet. Læreplanene beskriver den kompetansen som det er forventet at elevene skal kunne oppnå etter endt opplæring på 2., 4., 7. og 10. trinn i grunnskolen og på hvert trinn for de fleste fag i videregående opplæring.<sup>3</sup>
- *Fag- og tidsfordelingen* som gir en oversikt over fordelingen av det samlede timetallet for fagene i grunnopplæringen med utfyllende bestemmelser. Timetall er fastsatt som et minestetimetal som den enkelte elev har rett til å få, og som skoleeieren har plikt til å gi.

Kunnskapsløftet samisk har likeverdige og parallelle læreplaner for opplæring i samiske distrikter og for elever utenfor samiske distrikt som får samisk opplæring. Kunnskapsløftet samisk har Generell del som er identisk med Generell del i det ordinære Kunnskapsløftet, men Prinsipper for opplæringen er tilpasset samisk skole. Det er egne samiske språkplaner for samisk som førstespråk og samisk som andrespråk, og en læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk. I

fagene KRLE, naturfag, samfunnsfag, musikk og mat og helse er det parallelle likeverdige læreplaner tilpasset samiske skole. Matematikk, engelsk og kroppsøving er identisk med læreplanene i Kunnskapsløftet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet samisk har læreplan i samisk håndverk, duodji, i stedet for i kunst og håndverk.

Det er egne læreplaner for hørselshemmede i norsk tegnspråk og i fagene norsk, engelsk og drama og rytmikk.

Med Kunnskapsløftet ble det innført kompetansebaserte læreplaner for fagene, det vil si at de inneholder mål for den kompetansen elevene skal kunne oppnå på angitte årstrinn. Kompetansemålene er utformet slik at de fleste skal kunne nå dem, men med ulik grad av måloppnåelse. Skolen skal gi tilpasset opplæring slik at hver enkelt elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse, jf. opplæringsloven § 1-3.

Slike læreplaner forutsetter at konkretisering av innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres, og hvilke arbeidsmåter som brukes, bestemmes lokalt ut fra hva som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanen. For grunnskolen må i tillegg innholdet fordeles på årstrinn.

### 2.1.2 Kunnskap om arbeidet med Kunnskapsløftet

Innføringen av Kunnskapsløftet ble fulgt av et omfattende evalueringsprogram som startet i 2006 og ble avsluttet i 2012. I denne perioden leverte ti ulike delprosjekter underveisrapporter og sluttrapporter. I tillegg har andre undersøkelser og forskningsrapporter gitt kunnskap om praksis i skolen og læringen til elever i Norge etter innføringen av Kunnskapsløftet.

I Evalueringen av Kunnskapsløftet var tilbakemeldingene fra skoleeiere, skoleledere og lærere gjennomgående at de støttet omleggingen av læreplanene og det økte profesjonelle ansvaret som lå i reformen. Ifølge evalueringen sluttet skoleledere og lærere fortsatt opp om målene i Kunnskapsløftet fem år etter innføringen. Det ser ut til at det nye læreplanverket har motivert og aktivisert skoleledere og lærere. Det lokale arbeidet med læreplanene bidro også til mer samarbeid og erfaringsdeling mellom lærere og skoler.<sup>4</sup>

Læreplaner med kompetansemål innebar en stor overgang fra tidligere læreplaner, spesielt fra L97 som i større grad beskrev innholdet i opplæringen. Særlig tidlig i reformen, men også etter

<sup>3</sup> Det er ikke alle fag som har kompetansemål etter 2. trinn

<sup>4</sup> Aasen mfl. (2012), Sivesind (2012)

noe tid, var de nye læreplanene for fag en utfordring for mange lærere. Skolene lyktes i ulik grad med å konkretisere kompetansemålene til konkrete opplegg for undervisning og vurdering, og skoleeiere og skoleledere støttet skolens arbeid i ulik grad. En del skoleledere og skoleeiere ga tilbakemeldinger om at det lokale arbeidet er tidkrevende og i for liten grad oppleves som nyttig for arbeidet med planlegging av undervisningen og arbeidet med elevene. Variasjonen innebar at kvaliteten på opplæringen varierte. Noen uttrykte ønske om læreplaner hvor fagenes konkrete innhold og føringer for vurdering er mer tydelig, noen etterlyste kompetansemål på hvert trinn i grunnskolen. Forskerne pekte på at myndighetene ikke hadde en helhetlig implementeringsstrategi og ikke formidlet tydelig nok at det lokale arbeidet med læreplanene i Kunnskapsløftet var noe annet, og langt mer omfattende, enn det læreplanarbeidet lærerne hadde gjennomført tidligere.<sup>5</sup>

Klasseromstudiene i Evalueringen av Kunnskapsløftet fant ikke vesentlige endringer i undervisningspraksis i perioden 2007 til 2010. Samtidig oppgir lærere at de har fått økt bevissthet om bruk av vurdering som redskap for læring, at de snakker mer med elevene om mål for læringen og at vurderingen av elevene i større grad har blitt et kollektivt ansvar på skolene. Klasseromsstudier fra grunnskolen viste at lærerne brukte varierte undervisningsmetoder og hadde gode relasjoner til elevene, men at de i liten grad ga støtte til elevenes utvikling av dybdeforståelse av lærestoffet.<sup>6</sup>

I evalueringen ble det også gjort analyser av læreplanverket. Det ble vist til en manglende sammenheng mellom Generell del og de nye læreplanene for fag, blant annet når det gjaldt synet på kunnskap og kompetanse. Andre analyser har underbygget at det er manglende konsistens i læreplanverket, og at fagene i ulik grad har mål for det som er blitt omtalt som sentrale kompetanser for det 21. århundre, for eksempel elevenes evne til kritisk tenkning, problemløsning og samarbeid.<sup>7</sup>

Analyser av læreplanene for fag viste at en del av kompetansemålene i disse læreplanene var uklart formulert, og dermed ga lite tydelig retning for den lokale fortolkningen. Dette ble støttet av et flertall av skoleeierne, som oppfattet at kompetan-

semålene var utydelige.<sup>8</sup> Videre ble en del kompetansemål beskrevet som omfattende og omfangsrike. I flere av fagene er det et stort antall mål, og det er mål som inneholder mange elementer. Forståelsen av grunnleggende ferdigheter var preget av uklarhet, og forskerne mente at de fem grunnleggende ferdighetene i ulik grad var integrert i kompetansemålene i fag.<sup>9</sup>

Det er gjennomført forskning knyttet til Kunnskapsløftet som viser at mangel på læremidler og kvalifiserte lærere gjør det vanskelig å gjennomføre Kunnskapsløftet for elevene som følger det samiske læreplanverket. Det samiske læreplanverket kom senere og har hatt kortere tid til å virke. Skolene har også fått varierende oppfølging og støtte fra skoleeier og staten. Elever innenfor de samiskspråklige områdene får bedre språkstøtte i nærmiljøet og har langt bedre forutsetninger for å lære samisk enn elever som bor utenfor samiske områder.<sup>10</sup>

Det er gjort flere endringer i ulike læreplaner for fag, inkludert eksamensordninger, siden Kunnskapsløftet ble innført i 2006. Funn fra Evalueringen av Kunnskapsløftet har blitt brukt som grunnlag for forbedringer og tiltak. Eksempler på større endringer er utviklingen av veiledninger til læreplanene for fag. Det er gjort en rekke tiltak for å styrke skoleeieres, skolelederes og læreres kompetanse.<sup>11</sup> Regelverket for individuell vurdering ble revidert i 2009. I 2013 ble de gjennomgående læreplanene i norsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk og engelsk revidert for å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene og progresjonen i dem gjennom opplæringsløpet.

Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei* redegjorde for tilstanden i grunnopplæringen sju år etter Kunnskapsløftet og peker på videre oppfølging.

### 2.1.3 Regjeringens utdanningspolitiske satsinger

#### Lærerløftet

Strategien *Lærerløftet: på lag for Kunnskapsskolen* (2014) er en satsing på lærerne og kunnskapsskolen. Målene er faglig sterke lærere, læring og lagbygging, flere karriereveier for lærere og en

<sup>5</sup> Aasen mfl. (2012), Vibe (2012)

<sup>6</sup> Aasen mfl. 2012, Hodgson mfl. (2012), Klette mfl. (2008)

<sup>7</sup> Dale mfl. (2011), Bjørnsson og Hörnqvist (2014a), Bjørnsson og Hörnqvist (2014b)

<sup>8</sup> Dale mfl. (2011), Aasen mfl. (2012)

<sup>9</sup> Dale mfl. (2011), Aasen mfl. (2012)

<sup>10</sup> Solstad mfl. (2012)

<sup>11</sup> St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*. Eksempler på tiltak er Veilederkorpsset, Rektorutdanningen, Vurdering for læring og Ungdomstrinn i utvikling.



Figur 2.2 Lærerløftet, Tett på realfag og Språkløyper

attraktiv lærerutdanning av høy kvalitet. Hvert mål har flere tiltak. Blant tiltakene er skjerpede kompetansekrav til undervisning i fag, satsing på videreutdanning for at lærere skal kunne oppfylle de nye kravene, pilotering av karriereveier for lærere, omgjøring av grunnskolelærerutdanningene til femårige masterutdanninger fra 2017, skjerpede opptakskrav i visse fag til lærerutdanningene fra 2016 og nasjonale deksamener i utvalgte fag i grunnskolelærerutdanningene. Strategien vektlegger også sterke faglige felleskap og lagbygging i skolen. Dette skal øke betydningen av bedre lærerutdanning, lederutvikling og videreutdanning og karriereveier for lærere. Til sammen skal dette styrke kunnskapsskolen og gi elevene mer og bedre læring.

#### *Tett på realfag*

Strategien *Tett på realfag: nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnsopplæringen* (2015–2019) viser hvordan regjeringen skal styrke barn og unges kompetanse i realfag. Den legger spesielt vekt på at færre elever skal prestere på lavt nivå og at flere skal prestere på høyt nivå. Strategien skiller seg fra tidligere realfagsatsinger ved å rette seg spesielt mot lærere, ledere, andre tilsatte og eiere i barnehager og skoler.

Strategien legger vekt på virkemidler som mobiliserer, bevisstgjør og forplikter kommuner,

barnehager og skoler til systematisk arbeid for å forbedre barn og unges læring, motivasjon og resultater i realfag. Etablering av *realfagskommuner* er et sentralt virkemiddel i strategien. Realfagskommunene forplikter seg til å ha en helhetlig satsing på realfag både i skoler og barnehager. Kommunene skal også samarbeide med lokalt næringsliv og lokale kompetansemiljøer innen realfag.

#### *Språkløyper*

Strategien *Språkløyper: nasjonal strategi for språk, lesing og skriving* (2016–2019) har som hovedmål å styrke alle barn og elevers språk- og tekstkompetanse og slik også den faglige kompetansen. Strategien retter seg mot eiere, ledere, lærere og andre ansatte i barnehage og skole, og tiltakene er rettet mot å styrke personalets kompetanse til å identifisere og tilrettelegge spesielt for barn og unge med språk-, lese- og skrivevansker gjennom barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling med gratis nettbaserte kompetansehevingspakker, fylkesvise samlinger og muligheter til å søke tilskudd til etablering av lokale nettverk og ressurspersoner som skal støtte utviklingsarbeidet lokalt. Det er definert ulike målgrupper for strategien: minoritetsspråklige barn og elever, barn og elever med språkvansker, elever med lese- og skrivevansker, gutter og høyt presterende elever.

## 2.2 Skolen i samfunnet

Skolen og samfunnet står i et gjensidig forhold til hverandre. Skolen skal bidra til at hver enkelt elev kan realisere sitt potensial og få et grunnlag for å mestre sitt eget liv og delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Samtidig er skolen med på å forme fremtiden ved å utdanne elever som skal bidra som fremtidige yrkesutøvere og samfunnsborgere. At skolens innhold er relevant for den enkelte og for samfunn og arbeidsliv, er derfor et avgjørende hensyn i en fornyelse.

Et kunnskapsintensivt og spesialisert arbeidsliv, ny teknologi og betydningen av den enkeltes allmenndannelse, gjør at alle elever trenger å utvikle solide faglige kunnskaper og ferdigheter i skolen. Vitenskapsfag og andre kunnskapsområder er i stadig utvikling, og arbeidslivet preges av omstillinger og endringer. Dette krever at skolefagene bygger på oppdatert kunnskap, og at elevene forberedes til livslang læring, til å tenke nytt og til å anvende det de har lært i nye og ukjente sammenhenger. Norsk næringsliv og offentlige virksomheter har behov for høy kompetanse og stor innovasjonsevne i årene fremover for å bevare og videreutvikle den norske velferdsmodellen.

Norske elever presterer omtrent som gjennomsnittet i OECD-området i matematikk, naturfag og lesing, og resultatene har vært stabile i perioden 2001–2012.<sup>12</sup> På noen fagområder skårer de norske elevene sterkt sammenlignet med andre land, for eksempel når det gjelder kunnskaper om og holdninger knyttet til demokrati.<sup>13</sup> På andre områder er det utfordringer. Blant annet får mer enn hver tredje elev karakteren 1 eller 2 på eksamen i matematikk på 10. trinn, og norske elever har lavere utholdenhet i og motivasjon for matematikk enn gjennomsnittet i PISA.<sup>14</sup> Kunnskapsgrunnlaget når det gjelder elevenes læringsresultater, dekker imidlertid ikke alle fag i skolen eller hele bredden i fagene.

Stor informasjonstilgang, digital informasjon og kommunikasjonsteknologi og høy grad av skriftlighet i samfunnet, gjør det avgjørende for elevene å mestre grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter. Å kunne gjøre kritiske vurderinger og å bruke digitale medier på en sikker måte er en sentral del av dette. Muntlige ferdigheter og evne til kommunikasjon og samhandling er viktig både i arbeidslivet og på andre arenaer. Undersøkelser viser at

andelen elever med svake leseferdigheter har gått ned siden innføringen av Kunnskapsløftet, og dette er positivt. Likevel går nesten 20 prosent av elevene ut av grunnskolen med så svake lese- og skriveferdigheter at de kan få problemer med videre skolegang og arbeid.<sup>15</sup>

At elevene får kunnskap på viktige områder som helse, økonomi og forbruk, og at de utvikler et positivt selvbilde, er viktig for at hver og en skal være bedre rustet til å mestre ulike sider av livet. Kunnskap om demokrati som styreform og oppslutningen om demokratiske verdier har stor betydning i et internasjonalt samfunn der mangfoldet øker nasjonalt og globalt. Bærekraftig utvikling handler om å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners mulighet til å dekke sine. Klimaendringene gir behov for faglig og teknologisk kompetanse og forståelse for de etiske sidene av denne utfordringen.

Gjennomføring av videregående opplæring øker sannsynligheten for varig tilknytning til arbeidslivet og reduserer risikoen for bruk av offentlige trygde- og stønadsordninger.<sup>16</sup> Det er en stor utfordring at 30 prosent av elevene ikke har fullført og bestått fem år etter påbegynt videregående opplæring. Frafallet er særlig høyt i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Frafallet er høyere for gutter enn for jenter. Det høye frafallet er alvorlig i seg selv, og kjønnsforskjellene er en tilleggsutfordring.

Det er relativt store variasjoner i elevenes resultater på nasjonale prøver mellom skoler, kommuner og fylker. Resultatene varierer også på bakgrunn av elevenes sosiale bakgrunn, norskferdigheter og kjønn.<sup>17</sup>

Ulike forsknings- og utredningsarbeider vurderer, med utgangspunkt i trekk ved samfunnsutviklingen og ulike fremtidsprognoser, hvilke kompetanser elevene vil trenge i fremtiden. *Education 2030* (OECD) er et eksempel på et stort pågående prosjekt der Norge er med. Se beskrivelse i boks 2.1.

## 2.3 Kunnskap om elevenes læring

Det finnes i dag et solid kunnskapsgrunnlag om hva som skaper gode betingelser for læring.<sup>18</sup>

<sup>12</sup> Olsen mfl. (2012)

<sup>13</sup> Mikkelsen mfl. (2011)

<sup>14</sup> Kjærnsli og Olsen (2013)

<sup>15</sup> Olsen mfl. (2012), Kjærnsli og Olsen (2013)

<sup>16</sup> Falch og Nyhus (2011)

<sup>17</sup> Utdanningsdirektoratet (2015c)

<sup>18</sup> Håkansson og Sundberg (2012), Dumont og Istance (2010), National Research Council (2000)



**Boks 2.1 Education 2030**

Det internasjonale prosjektet *Education 2030* har som mål å utvikle et rammeverk for hva slags kompetanser elever i OECD-landene vil ha behov for i et perspektiv mot 2030. Sentrale trekk ved samfunnsutviklingen som legges til grunn er omskiftelighet, usikkerhet, kompleksitet og tvetydighet. Prosjektet bygger på og reviderer rammeverket for kompetanser fra 2003 *Definition and Selection of Key Competencies* (DeSeCo). Prosjektet bygger på forskning, fremtidsprognoser og innspill fra utdanningsmyndigheter og fra ulike aktører som jobber med utdanning i en rekke land.

Følgende hovedkomponenter er lagt til grunn i det pågående utviklingsarbeidet:

- *kunnskaper*, for eksempel fagkunnskaper og fagovergrepene begreper, innhold, metoder og fremgangsmåter
- *kognitive kompetanser*, for eksempel problemløsning, kreativitet og kritisk tenkning

- *sosiale kompetanser*, for eksempel samarbeidsevner, kommunikasjon og flerkulturelle ferdigheter
- *fysisk og mentalt velvære*
- *emosjonelle kvaliteter*, for eksempel utholdenhet, nysgjerrighet, empati og lederskap
- *metakompetanser*, for eksempel selvrefleksjon og effektive læringsstrategier
- skolen har også en rolle i å formidle *verdier*<sup>1</sup>

Prosjektet har også som mål å utforske hvilke læreplanmodeller og undervisningsmetoder som vil fremme læring av de kompetansene som defineres i rammeverket. På lengre sikt vil rammeverket ha betydning for videreutvikling av de store komparative studiene som PISA og PIAAC<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> OECD (2016)

<sup>2</sup> OECD (2015c)

En rekke forskningsbidrag fremhever betydningen av dybdelæring. Dybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. Overflatelæring, som legger vekt på innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng, står i kontrast til dybdelæring. Elevenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger.<sup>19</sup>

Når undervisningen stimulerer elevenes refleksjon over egen læring, og elevene ser verdien av, og lærer å bruke relevante læringsstrategier, bidrar det til elevenes motivasjon og faglige læring. Elevene utvikler redskaper for å lære som de kan ta i bruk både i skolen og senere i livet.

Et viktig forskningsbidrag argumenterer for en flerdimensjonal tilnærming til læring. Det betyr at læring foregår i samspill mellom kognitive og sosiale og emosjonelle ferdigheter (skills) som for eksempel utholdenhet, evne til å arbeide målrettet og takle motgang, nysgjerrighet, krea-

tivitet og samarbeidsevne.<sup>20</sup> Samtidig viser forskning at sosiale og emosjonelle ferdigheter har stor betydning for utdanning, arbeid, medborgerskap, helse og livsmestring.<sup>21</sup> På dette området foreligger det blant annet synteserapporter fra det internasjonale OECD-prosjektet om sosiale og emosjonelle ferdigheter, *Education and Social Progress* (ESP), i tillegg til at det er utviklet kunnskapsoppsummeringer fra EU og fra ulike lands myndigheter.<sup>22</sup>

Et godt læringsmiljø er viktig for å fremme gode læringsprosesser. Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Det fremmer læring når elevene møtes med forventninger om å mestre og opplever det som trygt å gjøre feil og spørre når det er noe de ikke forstår. Forskning gir støtte for at de sosiale relasjonene i læringsmiljøet er viktige, og at mye læring foregår gjennom samhandling og sosialt samspill.<sup>23</sup> Arbeidet for å sikre alle

<sup>20</sup> Pellegrino og Hilton (2012), OECD (2013)

<sup>21</sup> Heckman og Kautz (2013), Durlak mfl. (2011)

<sup>22</sup> OECD (2015a), OECD (2015b), Brunello og Schlotter (2011), Rambøll (2014), Skolverket (2013), Gutman og Schoon (2013)

<sup>23</sup> Dumont og Istance (2010)

<sup>19</sup> Pellegrino og Hilton (2012), Sawyer (2006), National Research Council (2000)

elever et godt psykososialt miljø, uten mobbing, krenkelser og diskriminering, er derfor et avgjørende bidrag for å oppnå god læring i fagene.

Det er et etablert pedagogisk prinsipp at opplæringen bør tilpasses elevenes forkunnskaper, modenhet og erfaringer, slik at alle elever får utfordringer og tilbakemeldinger som gjør at de kan utvikle sitt potensial. Forskning om undervisvurdering har gitt økt kunnskap om hvordan vurdering underveis i en læringsprosess kan bidra til elevenes læring og kompetanse.<sup>24</sup>

## 2.4 NOU 2015: 8 og NOU 2014: 7 (Ludvigsenutvalget)

I Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen* vises det til at kunnskaps-samfunnet stiller større krav til kompetanse enn noen gang før, og at utdanningssystemet utdanner barn og unge for framtidens arbeidsmarked, og til jobber som ennå ikke finnes. Grunnopplæringen skal forberede barn og unge til å delta i utviklingen, og det er behov for å gjennomgå grunnopplæringens fag og innhold i et slikt perspektiv. Etter behandlingen av stortingsmeldingen, oppnevnte Regjeringen Stoltenberg II i juni 2013, et offentlig utvalg ledet av professor Sten Ludvigsen. Utvalgets mandat var å vurdere grunnopplæringens fag – her avgrenset til alle fag i grunnskolen og fellesfagene i videregående opplæring – opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv. Spørsmålene utvalget skulle besvare var blant annet:

- I hvilken grad dekker dagens faglige innhold i skolen de kompetansene og grunnleggende ferdighetene som utvalget vurderer at elevene vil trenge i et framtidig samfunns- og arbeidsliv?
- Hvilke endringer bør gjøres dersom disse kompetansene og ferdighetene i større grad bør prege innholdet i skolen?
- Bør dagens fagstruktur fortsatt ligge til grunn, eller bør innholdet i skolen struktureres på andre måter?
- Reflekteres innholdet i formålsparagrafen for grunnopplæringen i tilstrekkelig grad i opplæringens innhold?

En forutsetning for utvalgets arbeid, var at formålsparagrafen for grunnopplæringen skulle opprettholdes. Forslagene skulle videre legges til grunn at

<sup>24</sup> Håkansson og Sundberg (2012), Dumont og Istance (2010)



Figur 2.3 NOU 2015: 8

elevene ved utgangen av grunnskolen fortsatt skulle kunne velge mellom alle utdanningsprogrammer i videregående opplæring. Utvalget skulle ikke foreslå en konkret fag- og timefordeling.

15. juni 2015 la Ludvigsenutvalget fram sin sluttrapport NOU 2015: 8 *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*, med anbefalinger knyttet til framtidige krav til kompetanse og fornyelse av fag og læreplaner. Sluttrapporten bygger på utvalgets delutredning NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag*. Delutredningen ble levert i september 2014.

### Utvalgets anbefalinger

Utvalget peker på utfordringer og kommer med en rekke anbefalinger i de to rapportene, men uten å foreslå detaljerte tiltak eller en konkret reform.

Utvalget mener samfunnsutviklingen fører med seg nye krav og andre forventninger til hva elever skal lære, og at det derfor er behov for endringer i innholdet og strukturen i læreplanene. Utvalget bygger sine anbefalinger på Evalueringen av Kunnskapsløftet og annen forskning, samt

analyser av samfunnets kompetansebehov og av fag og læreplaner i Kunnskapsløftet.

Nedenfor følger en oppsummering av utvalgets sentrale forslag og anbefalinger.

Utvalget anbefaler et bredt kompetansebegrep som omfatter både tenkning, praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling, og at dette reflekteres i målene i fagene i grunnopplæringen. Utvalget viser til at sosiale og emosjonelle kompetanser er viktig for hvordan elevene lykkes senere i livet, og at det derfor er enda viktigere enn før at skolen arbeider systematisk med å støtte elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling.

Videre anbefaler utvalget å gå bort fra begrepet grunnleggende ferdigheter. I stedet omtales disse, og flere andre kompetanser, som «fagovergripende kompetanser». Dette begrepet bruker utvalget om kompetanse som er relevant for mange ulike fag og kunnskapsområder. Utvalget anbefaler at fire kompetanseområder skal være retningsgivende for prioriteringer i en fagfornyelse: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape.

Utvalget legger stor vekt på viktigheten av dybdelæring og god progresjon i elevenes læring. Å lære noe grundig og med god forståelse forutsetter aktiv deltakelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang. Tilstrekkelig tid til fordypning, utfordringer tilpasset den enkelte eleven og elevgruppens nivå, samt støtte og veiledning, er stikkord for lærernes arbeid. Utvalget anbefaler også en tydeligere progresjon mellom hovedtrinn i læreplanene. De viser til at tydelige beskrivelser av forventet progresjon gir lærerne og lærerkollegiene hjelp til å følge opp elevenes læring innenfor områder i fagene over tid.

Spesielt i delutredningen legger utvalget vekt på at stofftrengselen i skolen, det vil si utfordringen som følger av at nye temaer og nye kompetanser tas inn i skolen uten at noe annet tas ut, er en utfordring når skolen skal legge til rette for gode læringsprosesser og forståelse som varer. Derfor anbefaler utvalget at fagene videreutvikles slik at de legger bedre til rette for elevenes dybdelæring. For at læreplanene skal være gode styringsdokumenter og arbeidsredskaper for lærerkollegiene, mener utvalget at det bør gjøres en prioritering av fagenes sentrale «byggesteiner», det vil si de sentrale metodene, tenkemåtene, begrepene og sammenhengene i et fag.

Utvalget anbefaler at fagfornyelsen begynner i fire fagområder i skolen, og ikke i det enkelte fag.

Det innebærer at de ulike fagene i hvert fagområde ses i sammenheng når kompetansen i fagene skal defineres. Utvalget foreslår fire fagområder: språkfag, samfunnsfag og etikkfag, praktiske og estetiske fag, og matematikk, naturfag og teknologi, og anbefaler at disse fire fagområdene gir retning for prioriteringer av innhold i fagene. Ved å dele inn fagene i områder er hensikten å unngå overlapping og styrke sammenheng mellom fag.

Utvalget mener at tre flerfaglige temaer er særlig viktige framover. Disse må være tydelige i læreplanverket og ha kompetansemål i fag på tvers av fagområdene. De flerfaglige temaene utvalget foreslår er: bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring.

Forslagene og anbefalingene fra utvalget omtales nærmere i kapitlene i meldingen.

#### Om høringen

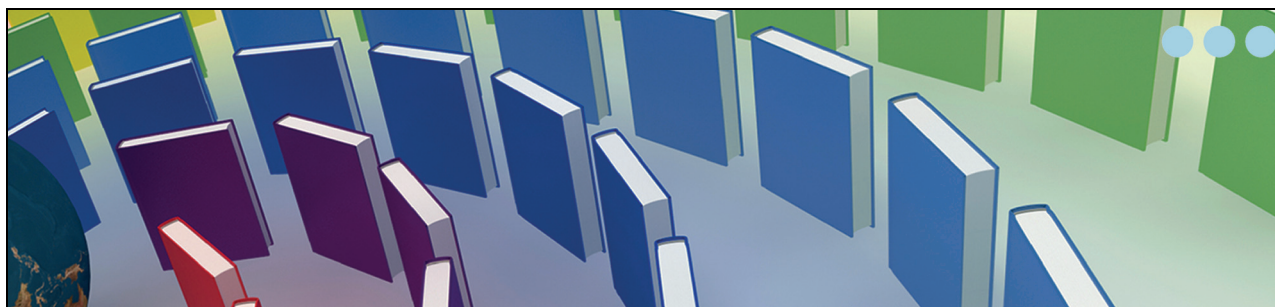
NOU 2015: 8 *Fremtidens skole* ble avgitt 15. juni 2015 og sendt ut til bred offentlig høring 17. juni 2015. Høringsfristen gikk ut 15. oktober 2015. I tillegg til den formelle høringsrunden ble det gjennomført to høringskonferanser i løpet av september 2015. Utvalget hadde en åpen arbeidsform for å treffe en bred målgruppe, både skolesektoren og andre sektorer i samfunnet. Blant annet var det anledning til å skrive kommentarer på en blogg utvalget opprettet eller sende skriftlige innspill. I høringen gis det uttrykk for at det er positivt at utvalget har hatt en så åpen og inkluderende prosess.

Erfaringene fra både utvalgets arbeid, høringskonferansene og høringen, viser at det har vært og er et stort engasjement knyttet til innholdet i læreplanene og hva elevene skal lære i fremtiden. Totalt kom det inn om lag 200 høringsuttalelser innen fristens utløp.

De to høringskonferanser i forbindelse med høringen av NOUen ble avholdt i Oslo den 17. september og i Trondheim den 24. september. Høringskonferansene var en viktig del av departementets dialog med sektoren, i tillegg til at de skulle gi skoleeiere, skoler, universiteter, høyskoler, organisasjoner og andre aktører i og utenfor utdanningssektoren bedre mulighet til å sette seg inn i og drøfte innholdet i utredningen som grunnlag for å avgi høringsuttalelse. Mer enn 400 personer deltok på de to konferansene. Høringskonferansene, og den ordinære høringen, har gitt departementet verdifulle innspill i arbeidet med stortingsmeldingen. Innspill og synspunkter fra høringen omtales nærmere i kapitlene i meldingen.



### 3 Ny generell del av læreplanverket



Figur 3.1

Læreplanverket skal fornyes slik at det reflekterer dagens skolevirkelighet og de utfordringene barn og unge møter i dag. Læreplanverket skal gjøres til et bedre utviklingsverktøy for skoleeiere og det pedagogiske personalet ved skolene, og legge bedre til rette for lærernes arbeid med og samarbeid om opplæringen. Som et ledd i dette vil departementet utvikle en ny generell del. Den skal være en videreutvikling av dagens «Generell del» og «Prinsipper for opplæringen».<sup>1</sup>

Som en utdypning av verdigrunnlaget for skolen har gjeldende Generell del mange kvaliteter. Den sikrer at læreplanverket omfatter det overordnede og langsiktige verdiperspektivet for skolen, og den har med sine mennesketyper en form og et innhold som mange har satt pris på, både i og utenfor skolen. Den står fortsatt sterkt blant mange, og bidrar til en profesjonsidentitet for lærere.

Den nye generelle delen skal fortsatt utdype verdigrunnlaget i formålsparagrafen og løfte frem opplæringens brede lærings- og kunnskapssyn og vise skolens rolle i samfunnet. I tillegg skal den bidra til en bedre sammenheng i læreplanverket, mellom læreplaner for fag og generell del. Den nye teksten skal også reflektere at nøkkelen til å utvikle elevenes kompetanse og læring, er det profesjonelle lagarbeidet på skolene.

#### 3.1 Dagens Generell del og Prinsipper for opplæringen

Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring er fundamentet for opplæringen i skole og bedrift, og består av Generell del, Prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag, fag- og timefordeling og tilbudsstrukturen i videregående opplæring. Læreplanverket for Kunnskapsløftet har en parallell versjon som brukes i de kommunene som er en del av forvaltningsområdet for samisk språk. Generell del i Kunnskapsløftet samisk, er identisk med Generell del i det ordinære Kunnskapsløftet, men Prinsipper for opplæringen er tilpasset den samiske skolen.

Formålsparagrafen formulerer verdiene som opplæringen skal realisere. Den har utviklingen til den enkelte elev som mål, og klargjør samtidig allmenne verdier som vårt samfunn bygger på. Sammen med læreplanverket inneholder formålsparagrafen de brede og sammensatte målene for elevenes utvikling gjennom skoleløpet. Formålsparagrafen er gjengitt i boks 3.1.

Gjeldende Generell del i læreplanverket angir sammen med formålsparagrafen i opplæringsloven overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring.

Prinsipper for opplæringen sammenfatter og utdypet bestemmelser i opplæringsloven og forskrift til loven. Prinsipper for opplæringen omtaler blant annet sosial og kulturell kompetanse, moti-

<sup>1</sup> Generell merknad til teksten i dette kapitlet: Med eleven menes eleven, lærlingen og lærekandidaten. Med skolen menes skolen og lærestedet. Med lærer menes lærer og instruktør.

**Boks 3.1 Formålet med opplæringen (opplæringsloven § 1-1)**

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si over-

tyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skapar glede, engasjement og utforskartrong.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast

vasjon for læring og læringsstrategier som mål for skolens arbeid med elevenes læring og utvikling på disse områdene. Omtaler av elevmedvirkning, tilpasset opplæring og samarbeid med hjemmet, inngår også i Prinsipper for opplæringen.

Læringsplakaten inngår i Prinsipper for opplæringen og er gjengitt i boks 3.2. Læringsplakaten operasjonaliserer bestemmelser i opplæringsloven og tydeliggjør skolene og lærestedenes roller og oppgaver både i arbeidet med fagene og

**Boks 3.2 Læringsplakaten<sup>1</sup>**

Skolen og lærebedrifta skal

- gi alle elevar og lærlingar/lære kandidatane like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre
- stimulere lærelyst, evne til å halde ut og nyfikne blant elevane og lærlingane/lære kandidatane
- stimulere elevane og lærlingane/lære kandidatane til å utvikle eigne læringsstrategiar og evne til kritisk tenking
- stimulere elevane og lærlingane/lære kandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokrati-forståing og demokratisk deltaking
- leggje til rette for elevmedverknad og for at elevane og lærlingane/lære kandidatane kan gjere medvitne verdival og val av utdanning og framtidig arbeid

- fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar
- stimulere, bruke og vidareutvikle kompetansen til den einskilde læraren
- medverke til at lærarar og instruktørar står fram som tydelege leiarar og førebilete for barn og unge
- sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmar helse, trivsel og læring
- leggje til rette for samarbeid med heimen og sikre at foreldre/føresette får medansvar i skolen
- leggje til rette for å trekkje inn lokalsamfunnet i opplæringa på ein meningsfylt måte

<sup>1</sup> Læringsplakaten i Kunnskapsløftet samisk er identisk med Læringsplakaten i det ordinære Kunnskapsløftet, bortsett fra at den har dette som første punkt i tillegg: «Den samiske skolen og lærebedriften skal legge til rette for at elevane/lærlingene får en kvalitetsmessig god opplæring med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv».

ellers. Skolen og lærestedet skal bidra til å stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet og stimulere til utvikling av læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. Skolen skal også støtte elevene i deres personlige utvikling og i utviklingen av etisk, sosial og kulturell kompetanse. Slike kompetanser er også viktige for skolene i arbeidet med å bygge trygge psykososiale miljøer uten mobbing, krenkelser og diskriminering.

### 3.2 Bakgrunn for fornyelsen av Generell del

Både ved innføringen av Kunnskapsløftet i skoleåret 2006–2007 og ved fastsetting av ny formålsparagraf i 2008, ble Generell del videreført uten endringer. Evalueringer og læreplangjennomganger har imidlertid pekt på manglende konsistens mellom Generell del og læreplanene for fag. Generell del er skrevet for læreplaner som i større grad angir opplæringens konkrete faglige innhold, som i L97 for grunnskolen, enn for et læreplanverk med kompetansemål som Kunnskapsløftet. Gjeldende Generell del bygger på et annet formål enn dagens formål med opplæringen, og Generell del reflekterer ikke like godt utviklingstrekk som har preget det norske samfunnet i de siste 20 årene.

Kunnskapsdepartementet foreslo derfor i Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei Kvalitet og mangfold i felleskolen* at det utarbeides en fornyet generell del av læreplanverket for Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk, slik at den på en tydelig måte reflekterer de endringene som har funnet sted både i skolen og i samfunnet siden begynnelsen av 1990-årene. Det ble understreket at en fornyet generell del må reflektere både formålsparagrafen og de utfordringene barn og unge møter i samfunnet i dag, for eksempel utviklingen av digital kommunikasjonsteknologi som har endret sosiale omgangsformer og betingelsene for læring. Den må også tydeligere beskrive den norske skolens åpne og inkluderende holdning til elever med bakgrunn fra ulike livssyn, kulturer og tradisjoner. Departementet anbefalte at innholdet i den delen av læreplanverket som betegnes *Prinsipper for opplæringen* inkluderes i den nye generelle delen, slik at sammenhengen i læreplanverket blir tydeligere. Departementet mente at en fornying av Generell del vil bidra til bedre sammenheng mellom formålsparagrafen, Generell del, Prinsipper for opplæringen og læreplanene for fag. En fornyet generell del skal øke oppmerk-

somheten om grunnopplæringens brede mandat og fremheve samspillet mellom ulike typer ferdigheter, kunnskaper og holdninger.

I Innst. 432 S (2012–2013) til Meld. St. 20 (2012–2013) støttet en samlet stortingskomité departementets forslag om å fornye Generell del. Komiteen viste til at den nye formålsparagrafen poengterer at den kristne og humanistiske kultur- og verditradisjonen fortsatt skal ha særlig vekt i skolens arbeid, samtidig som paragrafen også løfter tydeligere frem kunnskap om, verdien av og forståelsen for det flerkulturelle og flerreligiøse samfunnet som en viktig del av skolens arbeid. Komiteen fremhevet at en fornyet generell del skal bidra til å øke oppmerksomheten på grunnopplæringens brede dannelsesmandat. Den skal få tydelig frem at skolens viktigste oppgave er å sette barn og unge i stand til å møte fremtiden på en best mulig måte gjennom å gi dem identitet, kunnskap og helhetlig kompetanse. Komiteen var opptatt av at formålsparagrafen og hele læreplanverket må brukes aktivt i skolehverdagen.

#### *Departementets vurdering*

De ulike delene av dagens læreplanverk er utviklet og tatt i bruk til ulik tid, fra Generell del fra 1993 til de siste endringene i noen av læreplanene for fag i 2013. Evalueringer og analyser har vist at sammenhengen mellom de ulike delene av læreplanverket er mangelfull, og at gjeldende Generell del og læreplanene for fagene ikke reflekterer formålsparagrafen på en systematisk måte.<sup>2</sup> I det lokale arbeidet med læreplaner blir ikke helheten i læreplanverket tillagt nok vekt, ved at mange skoler legger hovedvekt på kompetansemålene i fagene når de planlegger og gjennomfører opplæringen.<sup>3</sup> Det finnes forskning som tyder på at Generell del og Prinsipper for opplæringen i liten grad er en del av det lokale arbeidet med læreplaner under Kunnskapsløftet.<sup>4</sup> Departementet er opptatt av at formålsparagrafen og hele læreplanverket skal brukes aktivt i skolehverdagen.

For å skape bedre sammenheng i læreplanverket, vil departementet fornye dagens Generell del, Prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag. Dette skal bidra til et mer helhetlig læreplanverk, oppdatert og aktualisert for dagens og fremtidens samfunn.

<sup>2</sup> Dale mfl. (2011), Bjørnson og Hörnqvist (2014a), Bjørnson og Hörnqvist (2014b)

<sup>3</sup> Vibe og Hovdehaugen (2012), Vibe og Lødding (2014)

<sup>4</sup> Aasen mfl. (2012)

Departementet mener det er nødvendig med en generell del av læreplanverket. Det bidrar til å sette den enkelte læreplan med kompetansemål inn i det store samfunnsoppdraget formålet beskriver. Det har skjedd så betydelige endringer med ny formålsparagraf, gjennom innføring av Kunnskapsløftet og i samfunnet generelt, at det ikke er tilstrekkelig med en begrenset revidering av den nåværende teksten. Det vil være vanskelig å gjøre små endringer uten å rokke ved hele den nåværende dokumentets egenart. På denne bakgrunnen vil departementet utarbeide et helt nytt dokument som skal erstatte den gamle generelle delen. Dokumentet skal utdype de overordnede verdiene som opplæringen skal realisere, bidra til å binde sammen formålsparagrafen med læreplanene for fag og utdype forståelsen av hvordan målene kan bli konkretisert gjennom skolens arbeid med de enkelte fagene. Prinsipper for opplæringen skal inngå i generell del. Grunnlaget for fornyelsen er formålsparagrafen, og de verdiene som er nedfelt der, og som samtlige partier på Stortinget samlet seg om i 2008.

I arbeidet med ny generell må det vurderes hvordan Prinsipper for opplæringen for den samiske skolen skal ivaretas. Det kan være gode grunner til at det som er særskilt for den samiske skolen gis en egen omtale slik som i gjeldende Prinsipper for opplæringen, for å ivareta at den samiske skolen skal legge til rette for at elevene får en kvalitetsmessig god opplæring med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv.

### 3.3 Innholdet i en ny generell del

Departementet legger til grunn at en ny generelle del skal utdype skolens verdigrunnlag og brede formål. Mål for skolens arbeid med det brede kunnskaps- og læringssynet grunnopplæringen hviler på skal gjøres tydeligere enn i dag. Ny generell del skal henge tettere sammen med læreplanene for fag og beskrive elementer fagene har til felles, som tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter og forutsetninger for læring.

Formålet med opplæring presiserer at opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet. En ny generell del skal få frem sentrale forutsetninger for et godt samarbeid mellom hjem og skole og understreke foreldrenes hovedansvar slik det er uttrykt i menneskerettighetene. Skolen skal legge til rette for sosial læring og samhandling. Det er forventet at hjemmet legger til rette for at eleven er forberedt på å delta i læringsarbeid

det på skolen. Ny generell del vil peke på at skolen har ansvar for et godt samarbeid mellom hjem og skole.

I utredningen som lå til grunn for den nye formålsparagrafen fra 2008, tok Bostadutvalget<sup>5</sup> utgangspunkt i at formålsparagrafen skal ivareta tre forhold:

- samfunnets verdigrunnlag som basis for virksomheten i grunnopplæringen
- elevenes læring og utvikling som mennesker, samfunnsborgere og fremtidige yrkesutøvere
- skolens pedagogiske arbeid

Omtalen nedenfor av innholdet i en ny generell del har disse tre forholdene fra Bostadutvalget som et tematisk utgangspunkt.

#### 3.3.1 Verdigrunnlaget

Bostadutvalget la vekt på at verdigrunnlaget skulle være formulert på en måte som er samlende. I Innst. O. nr. 22 (2008–2009) peker kirke-, utdannings- og forskningskomiteen på at det er viktig med bred enighet om formålsparagrafens innhold, og viser til den avtalen som ble inngått mellom alle partier 6. november 2008. Avtalen innebærer at det er enighet mellom alle partier om ordlyden i ny formålsparagraf. Departementet legger det samme samlende prinsippet til grunn for den nye generelle delen. Verdiene skal uttrykkes slik at flest mulig kan slutte opp om, ta del i og føle seg reelt inkludert i samfunnets, skolens og lærestedets fellesskap. Den nye generelle delen skal uttrykke grunnleggende felles verdier, uavhengig av religiøs eller livssynsmessig tilhørighet. Aksept og rom for uenighet og forskjellighet i et demokratisk fellesskap er viktig blant disse verdiene.

Departementet understreker at det forpliktende verdigrunnlaget uttrykkes i formålsparagrafen. Verdiene fra formålsparagrafen må gjenspeiles i opplæringen for å sikre helhet i læreplanverket.

#### Felles verdier

Felles verdier for skolen bygger i formålsparagrafen på kristen og humanistisk arv og tradisjon, de forankres i menneskerettighetene og kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn. De felles verdiene er respekt for menneskeverdet og naturen, ytringsfrihet, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet.

<sup>5</sup> NOU 2007: 6 *Formål for framtida*

### *Åpne dører mot verden og fremtiden og gi historisk og kulturell innsikt*

Alle elever skal tilegne seg historisk og kulturell innsikt i, og forståelse av den nasjonale kulturarven. Grunnopplæringen skal bidra til å gjøre eleven kjent med verdier, tradisjoner og omgangsformer som fellesskapet bygger på. Skolen er et samfunn i miniatyr, der elevene innvies i kulturen og samfunnet. Dette er én side ved læringen og dannelsen, der målet er at alle får god kunnskap om og føler seg forpliktet på samfunnets grunnleggende normer og verdier. Opplæringen skal også ha til formål å åpne dører mot verden og fremtiden. Innvielsen i kulturen og samfunnet skal være en del av basisen for den enkelte for å kunne møte en mangfoldig verden og en ukjent fremtid. Som voksen skal eleven mestre livet i verden både som medborger, statsborger og verdensborger. Generell del skal ivareta at opplæringen skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståelsen av den nasjonale kulturarven, og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Den samiske kulturarven er en del av den nasjonale kulturarven og skal også ivaretas.

### *Kulturelt mangfold og gjensidig respekt*

Formålsparagrafen fremhever innsikt i kulturelt mangfold og respekt for andres overbevisning. Den kulturelle dimensjonen i generell del skal fornyes på bakgrunn av den utviklingen samfunnet har gjennomgått fra 1993 og frem til i dag. Norge er i dag et langt mer mangfoldig samfunn enn for 20 år siden, både etnisk, religiøst og kulturelt. Den norske skolens åpne og inkluderende holdning til hver enkelt elev og lærling, med deres ulike livssyn og kulturelle tradisjoner, skal beskrives, og sammenhengen mellom kunnskap om og respekt for mangfold og ulikhet skal omtales.

### *Demokrati og likestilling*

Formålet peker på at opplæringen skal fremme demokrati og likestilling. Generell del skal understreke demokratiske prinsipper og ytringsfrihet som grunnleggende for det norske samfunnet. Skolen skal gi elevene kunnskap om demokrati og øve dem i demokratisk praksis i skolefellesskapet. Opplæringen skal sette elevene i stand til å kunne reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, stille spørsmål og yte motstand på sine egne og andres vegne. Å leve sammen i fellesskap krever demokratiforståelse og respekt for forskjellighet. Men det kan også kreve at man står opp for grunnleggende verdier.

### **3.3.2 Elevens/lærlingens læring og utvikling**

Grunnopplæringen bygger på et bredt kunnskaps- og læringssyn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler kompetanse i fagene. Samtidig har skolen ansvar for å legge til rette for elevenes læring og utvikling på mange områder. Verdigrunnlaget skolen bygger på skal realiseres i opplæringen i fag. Opplæringen i fag har elevenes faglige kompetanse som mål, men opplæringen som helhet skal ivareta det brede formålet. Det er ikke et klart skille mellom verdier og kompetanse, de henger sammen. Verdier er knyttet til danning og utvikling i et langsiktig perspektiv. Kompetanse handler først og fremst om elevenes faglige læringsutbytte og opplæringen i fagene bidrar både til å gi kunnskap om, praktisere, konkretisere og begrunne verdigrunnlaget, og til å ivareta opplæringens brede formål.

### *Kunnskaper, ferdigheter og holdninger*

Formålet slår fast at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Generell del skal legge vekt på at opplæringen gir elevene god kompetanse. Den skal reflektere grunnopplæringens allmenndannende funksjon, det vil si en opplæring som stimulerer til elevenes deltakelse i arbeids- og samfunnsliv, i familie og i fritid, uavhengig av hvilke interesser de har, og hvilken utdanning og hvilket yrke de velger.

Opplæringen skal gjøre elevene i stand til å møte livet både sosialt, praktisk og personlig. For at barn og unge skal mestre livet, trenger de å utvikle et positivt selvbylde som åpner for muligheter og valg. Alle elever skal bli tatt på alvor, de skal oppleve at de er viktige for andre, og de skal gis opplevelse av mestring.

Generell del skal reflektere at den teknologiske utviklingen endrer kravene til arbeidsliv og verdiskaping, sosiale omgangsformer og betingelser for læring.

### *Kritisk tenkning og vitenskapelig tenkemåte*

Skolen skal gjøre elevene i stand til å tenke kritisk og selvstendig. I skolen møter elevene samfunnets krav og forventninger. Disse kravene og forventningene skal elevene ta inn over seg, men samtidig skal opplæringen utvikle elevenes evner til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg. Opplæringen skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og

vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Det krever oppøvelse av kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider.

#### *Etisk handling*

For at elevene skal lære å handle etisk, må de også lære å reflektere over det generelle grunnlaget for etikken. I tillegg må de settes i stand til å reflektere etisk over sentrale enkeltspørsmål, som for eksempel klimautfordringene. Religioner og livssyn er ulike moralske kompass som elevene skal få innsikt i og kunnskap om.

#### *Ansvarlighet overfor klima- og miljøutfordringene*

Formålsparagrafen fremhever at elevene skal handle etisk og miljøbevisst. De siste tiårene har vist at klima- og miljøproblemene er omfattende og alvorlige. Generell del skal konkretisere betydningen av at barn og unge utvikler god forståelse av klima- og miljøutfordringene. Opplæringen skal bidra til at de får tro på og anerkjenner alles ansvar for aktiv og bevisst handling for en bærekraftig utvikling. En forutsetning for å kunne handle klimabevisst er kunnskap om og innsikt i klimaendringene.

#### *Medansvar og medvirkning*

Formålet slår fast at elevene skal ha medansvar for og rett til medvirkning. Alle elever har rett til å bli hørt og til å være med og påvirke skolesamfunnet. Dette er demokrati i praksis og skoledemokrati er en forberedelse til å delta i et demokratisk samfunn. Skolen har ansvar for det sosiale samspillet elevene imellom og mellom elever og lærere og elevene skal gradvis utvikle og erfare et medansvar. At elevene lærer verdien av å bety noe for andre, stå opp for andre og ta ansvar for andre, ligger i skolens mandat.

Generell del skal utdype skolens ansvar for elevenes medvirkning, medansvar og hvordan elevene lærer å lære og utvikler sine læringsstrategier. Elevenes rett og plikt til å medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen inngår i dette.

#### *Sosial kompetanse og ansvarlighet*

Skolen skal bidra til at elevene utvikler sin sosiale kompetanse, og målene for dette skal gå klart frem av den generelle delen. Elevene skal utvikle empati og respekt for andre, og evne til å samarbeide og samhandle. De skal få erfare at samhand-

ling og deltakelse ikke bare er basert på å hevde seg selv og sine egne synspunkter, men at det forutsetter gjensidig respekt.

Skolen skal også bidra til at elevene utvikler seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av og tar ansvar for sine egne handlinger. Opplæringen skal medvirke til at elevene utvikler sosial tilhørighet, og til at de kan mestre ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden.

Samarbeid og problemløsning sammen med andre, vil prege elevenes fremtidige arbeids- og samfunnsliv. Den teknologiske utviklingen endrer kommunikasjonen i samfunnet og utfordrer vår evne til sosial samhandling. Alle har behov for venner, tilhørighet og fellesskap, og slik sosial omgang og relasjoner antar nye former i det digitale samfunnet.

Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring, fordi læring foregår i stor grad i et fellesskap. I skolen foregår den sosiale læringen gjennom samarbeid og samhandling om faglige oppgaver. Et læringsmiljø som preges av tillit og inkludering, bidrar til å øke elevenes faglige prestasjoner. Samtidig er det avgjørende for å skape et trygt og godt psykososialt skolemiljø, uten krenkelser, mobbing og diskriminering. Når elevene utvikler sin sosiale kompetanse, blir de i stand til å bidra positivt til et godt læringsmiljø. Dette er utdypet i kapittel 4. At prinsippene i barnekonvensjonen om inkludering og sosial tilhørighet innarbeides tydelig i generell del av læreplanverket var også en av anbefalingene i NOU 2015: 2 *Å høre til*.<sup>6</sup>

#### *Forutsetninger for læring*

Motiverte elever har lyst til å lære, de er standhaftige, nysgjerrige og arbeider målrettet. Erfaringer med at innsats har betydning for resultatet, styrker evnen til å holde ut i motgang, både i skolen og senere i livet. Forskning viser at egenskaper som tidligere ble sett på som stabile personlighetstrekk, kan utvikles og læres. Noen av disse egenskapene har betydning for hvordan elevene lykkes i arbeidslivet og mestrer livet sitt. Elevenes evne til å planlegge og gjennomføre eget arbeid på en målrettet måte og håndtere oppgaver som blir vanskelige og krevende, er en viktig kompetanse både i skolen og senere i livet. At elevene i samarbeid med lærere og medelever, lærer å ta initiativ og arbeide målrettet for å lære, har betydning for dem i skolen og i livet etter skolen. Elever som

<sup>6</sup> NOU 2015: 2 *Å høre til*

utvikler et bevisst forhold til egen læring, som lærer om det å lære, er bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte, alene og sammen med andre.

I skolen foregår elevers faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling i stor grad gjennom arbeidet med fagene. Departementet ønsker likevel ikke at elevers sosiale og emosjonelle læring inkluderes i fagenes kompetansemål i større grad enn i dag, fordi disse ferdighetene ikke bør legges til grunn i vurderingen av elevens kompetanse i fag. Mange sosiale og emosjonelle ferdigheter er ikke i seg selv egnet til å være en del av grunnlaget for vurdering av elevens faglige kompetanse. En elev kan veiledes og øves til å utvikle sine forutsetninger for å lære, men det er elevens faglige kompetanse som skal vurderes. Avgangsvitnemålet gir rettigheter for den enkelte elev. Karakterer skal kunne påklages og etterprøves av andre, og vurderingene som legges til grunn må derfor knyttes til faglig måloppnåelse.

Eleven, lærlingen og lære kandidatene har, ifølge forskrift til opplæringsloven, krav på en dialog med kontaktlæreren om sin utvikling i lys av formålsparagrafen, Prinsippene for opplæringen og Generell del. Det vil si den utviklingen som ikke er direkte knyttet til elevens faglige utvikling, som for eksempel utviklingen av sosiale og emosjonelle ferdigheter. Slik skal det fortsatt være, men skolens ansvar for elevenes sosiale kompetanse og andre viktige forutsetninger for læring skal være en viktig del av, og gjøres tydelig i, den nye generelle delen.

Det skal komme frem hvordan opplæringen skal fremme bredden i elevenes læring og utvikling, og at det er et felles ansvar skolen har. Sosiale og emosjonelle ferdigheter læres og utvikles gjennom arbeidet med faglige mål, og ny generell del skal omtale læringsstrategier og andre forutsetninger for læring og gi retning for hvordan opplæringens brede formål kan ivaretas gjennom arbeidet med faglige mål. Elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse er avgjørende for å kunne skape og ta vare på et godt læringsmiljø.

Skolen er ikke alene om å støtte elevenes sosiale og emosjonelle utvikling. Familien, hjemmet og ulike fritidsarenaer har stor betydning, og ansvaret kan ikke legges på skolen alene. Godt samarbeid med hjemmet er viktig.

### 3.3.3 Skolens pedagogiske arbeid

Skolene og lærebedriftene skal bygge på verdi-grunnlaget for grunnopplæringen. Verdien skal prege skolehverdagen, læringsmiljøet, det faglige

innholdet, det profesjonelle felleskapet og utøvelsen av skoleledelse og skoleeierskap.

Den nye generelle delen skal være et viktig grunnlagsdokument for skolens pedagogiske arbeid. Læringsplakaten ble utformet for å være et utgangspunkt for skolens og skoleeierens arbeid med opplæringen. Departementet vil videreføre hovedinnholdet i Læringsplakaten. Departementet vil, i samarbeid med relevante aktører, utvikle den generelle delen til et dokument som skolene kan bruke aktivt i skolehverdagen, som utgangspunkt for å planlegge og gjennomføre opplæringen, og som et grunnlag for å vurdere sin egen praksis.

#### *Verdienes betydning for skolehverdagen*

Skolen skal være et inkluderende fellesskap og et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres, og som preges av dialog og meningsbrytninger. Skoler med et trygt og godt læringsmiljø kjennetegnes av lite mobbing. Skolens systematiske arbeid med å utvikle et godt læringsmiljø har betydning for den enkeltes mulighet til å lykkes med læringen. Elevene skal møte krav til oppførsel og respekt for andre. I formålet slås det fast at det ikke er rom for noen former for diskriminering eller krenkende ord og handlinger i noen sammenhenger der skolen er ansvarlig.

Å møte utfordringer og oppleve mestring er avgjørende for læring og lærelyst. Opplæringen skal utfordre og motivere, engasjere og oppmuntre til læring, og den skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Alle elever skal få noe å strekke seg etter, og det skal stilles krav til dem, men de skal samtidig få hjelp til det som er krevende. Det skal være en god balanse mellom den aktive eleven og den aktive og ansvarlige læreren som møter barna og de unge med tillit og respekt og skaper nødvendig læringstrykk.

Det er ingen motsetning mellom det å tilhøre et fellesskap og det å bli sett som enkeltelev og få en opplæring som tar hensyn til ulike forutsetninger som interesser, kjønn, etnisitet og kulturell og religiøs tilhørighet.

I formålet slås det fast at elevene skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. I generell del skal det tydeliggjøres at elevene får mulighet til å utfolde og utvikle kreativitet i alle fagene i opplæringen ved hjelp av sin oppfinnsomhet, fantasi og skaperglede. Skole og lærebedrift skal gi elevene og lærlingene lyst og evne til å lære mer og oppdage mer, både i videre utdanning og i arbeidslivet. Kreativitet er en vik-



tig egenskap både for den enkelte elev og for det norske samfunnet.

#### *Mål for elevenes læring og utvikling*

Skolen skal arbeide for at elevenes kompetanse blir helhetlig og i tråd med opplæringsens brede formål. Den generelle delen skal omtale bredden av mål for elevenes læring og utvikling som skolen skal strekke seg etter. Den faglige kompetansen elevene skal utvikle er beskrevet i kompetansemålene i de enkelte fag. I det daglige arbeidet vil elevenes faglige og sosiale kompetanse utvikles parallelt. Undervisningen skal planlegges, organiseres og gjennomføres på en måte som ivaretar bredden i elevenes læring. Det er likevel kun elevens faglige kompetanse som skal legges til grunn når den enkelte elevs kompetanse i fag skal vurderes. Det er et viktig prinsipp at skolen ikke formulerer individuelle mål for elevenes personlighet, holdninger eller preferanser.

Det skal fremgå klart av generell del at målsettingene som er knyttet til skolens brede formål er viktige. Men i motsetning til de faglige kompetansemålene, er de ikke målsettinger for den enkelte elev. Skolen skal som organisasjon ivareta bredden i samfunnsmandatet og vurdere i hvilken grad man lykkes. Dette er et lederansvar, men skolen som helhet må involveres både når det skal settes mål, når måloppnåelsen skal vurderes og når utviklingstiltak skal diskuteres og gjennomføres.

Tverrfaglighet, hvor elevene arbeider med problemstillinger eller temaer på tvers av fag, kan bidra til bedre sammenheng i læreplanverket. Departementet vil tydeliggjøre de tre temaene *demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring* som tverrfaglige temaer. Temaene skal omtales i generell del og være en del av læreplanene for fag der det er relevant.

De grunnleggende ferdighetene skal også omtales i generell del og være inkludert i læreplaner for fag der det er relevant. Grunnleggende ferdigheter, de tre tverrfaglige temaene og faglig relevante læringsstrategier skal også integreres i kompetansemål i fagene på fagenes premisser.

#### *Skolens planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen*

I opplæringen skal målene for elevene og skolen ses i sammenheng. Både generell del og læreplanene for fag er grunnlaget når skolene planlegger, gjennomfører og evaluerer opplæringen.

Nøkkelen til å utvikle kvaliteten på opplæringen er det profesjonelle lagarbeidet på skolene. Det vil blant annet si samarbeid på tvers av fag om grunnleggende ferdigheter, tverrfaglige temaer, læringsstrategier og sosial kompetanse. Det er godt dokumentert at det er læreren som er den viktigste for elevenes læring.<sup>7</sup> Samtidig er det også slik at godt fungerende skoler med gode resultater er preget av et sterkt samarbeid og en kollektiv kultur.<sup>8</sup> Utvikling av en god skole med et godt og inkluderende læringsmiljø, er avhengig av at alle lærere deltar aktivt i arbeidet og at skoleeier og skoleledelsen tar det overordnede ansvaret for utviklingen av skolens organisasjonskultur og pedagogiske praksis.

De ulike aktørenes ansvar for opplæringen skal komme klart frem i generell del. Et aktivt skoleeierskap prioriterer, stiller krav, og legger til rette for støtte, utvikling og veiledning. En aktiv skoleeier har forventninger til at skolene utnytter kunnskapen om elevenes resultater og elevenes læringsmiljø som grunnlag for en diskusjon om, og gjennomføring av, målrettede utviklingstiltak. Læreplanverket som helhet skal bli et tydeligere grunnlagsdokument for kvalitetsutvikling for både skoleledere og skoleeiere. Generell del skal reflektere betydningene av at skolen som organisasjon har et felles ansvar for virksomheten og at skoleeier og skoleledelsen må gå foran og legge til rette for at det kollegiale felleskapet tar et ansvar for utviklingen av skolen. I Lærerløftet, *På lag for kunnskapsskolen*, legges det vekt på læring og lagbygging. Det er en forutsetning for å arbeide kunnskapsbasert med elevens læring i sentrum at lærerkollegiet samarbeider om å finne løsninger og videreutvikler metoder som er tilpasset elevgrupper og enkeltelever. Et utviklingsorientert lærerkollegium reflekterer over forskningsbasert kunnskap kombinert med erfaringer fra egen praksis. Generell del skal omtale lærerprofesjonen og understreke behovet for det systematiske faglige samarbeidet i lærerkollegiet. Den skal også understreke det ansvaret skoleeiere og skoleledere har for å legge til rette for at lærerkollegiet får utvikle sin faglige og fagdidaktiske kompetanse, og tar i bruk forskningsbasert kunnskap om undervisning og elevvurdering som bidrar til mer og bedre læring.

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen som er nedfelt i opplæringsloven § 1-3 og er omtalt i Prinsipper for opplæringen. Tilpasset opplæring handler om sko-

<sup>7</sup> Hattie (2009)

<sup>8</sup> Hargreaves og Fullan (2012)



lens arbeid for at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Den nye generelle delen vil omtale tilpasset opplæring.

Generell del skal understreke at samspill mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet, kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær og øke elevenes evne og lyst til å lære.

### **3.4 Forankring og fastsetting**

---

For at den nye generelle delen skal ha legitimitet, har det vært viktig for departementet med god forankring. Departementet har derfor lagt vekt på å få innspill fra relevante aktører i diskusjonen om, og analysen av, eksisterende Generell del og sammenhengen med utviklingen i samfunnet, arbeids-

livet og grunnopplæringen. Utkast til ny generell del sendes ut på høring etter Stortingets behandling av denne meldingen. Den ferdigstilles etter høringen og fastsettes så for bruk i opplæringen.

#### *Departementet vil*

- utvikle en ny del av læreplanverket som erstatter gjeldende generell del og utdyper verdi-grunnlaget i formålparagrafen og de overordnede målsettingene for opplæringen, og bidrar til bedre sammenheng i læreplanverket
- videreutvikle læreplanverket slik at det samlet sett skal egne seg godt som støtte og styring for alle nivåer i skolen
- at den nye delen skal tydeliggjøre skolens helhetlige ansvar for utvikling av elevenes sosiale kompetanse

## 4 Fagfornyelse



Figur 4.1

Alle fagene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående opplæring skal fornyes. For å legge bedre til rette for at elevene kan fordype seg og få en god forståelse av det de lærer, skal prioriteringene i fagene bli tydeligere. Fagfornyelsen skal gi gode skolefag med relevant innhold, og progresjonen i opplæringsløpet og sammenhengen mellom fag skal forbedres. Læreplanene skal også gi tydeligere retning for skolens og lærernes valg av innhold i opplæringen og for vurderingen av elevenes kompetanse. Målet med en slik *fagfornyelse* er bedre læring og forståelse for elevene. Skolen og lærerne skal legge til rette for at elevene tilegner seg solid faglig kunnskap og forståelse, grunnleggende ferdigheter, og at de kan anvende det de lærer i ulike sammenhenger.

Elevenes læring og utvikling i skolen foregår i stor grad gjennom arbeidet med skolefag. Opplæringen er organisert i fag, hvert fag har en læreplan, og det er fastsatt et bestemt antall timer til de ulike fagene. Grunnopplæringen har en allmenn-dannende funksjon og skal stimulere elevenes deltakelse i samfunnsliv og fritid uavhengig av hvilke interesser de har, og om de skal ta høyere utdanning eller skal inn i et yrke. For at elevene skal velge utdanning og yrke ut fra interesser og anlegg og kunne bidra på ulike områder i arbeidsliv og samfunn, må skolen gi elevene et grunnlag innenfor mange fagområder.

Fagene bygger på lange akademiske og kulturelle tradisjoner. De fleste fag har som regel en kjerne av kunnskaper og ferdigheter som er

bestandige over tid, og som gir et felles historisk og kulturelt grunnlag. Samfunnet har behov for kunnskaper, ferdigheter og holdninger som anses å være felles og viktige for alle, og som kan bidra til å knytte fellesskapet sammen.

Samtidig krever utviklingen i samfunnet og i vitenskapsdisiplinene at fagene i skolen fornyes med jevne mellomrom. Måtene vi arbeider på, for eksempel hvordan vi finner informasjon, hvordan vi bruker informasjonen, hvordan ny kunnskap skapes, hvordan vi samhandler, og hvordan vi lærer, endrer seg. Denne utviklingen skal også skolen avspeile.

Hovedprinsippene fra Kunnskapsløftet skal ligge fast. Skoler og skoleeiere skal bygge videre på det arbeidet og de erfaringene de har gjort i de siste ti årene. En fagfornyelse slik departementet legger opp til i denne meldingen, skal fornye og forbedre gjeldende læreplaner for fag i Kunnskapsløftet. Læreplanene skal fortsatt ha kompetansemål, og elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter skal fremdeles være sentralt i opplæringen.

### 4.1 Videreføre kompetansemål i fagene

I Stortingets behandling av St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* ble det slått fast at læreplanene for fag skulle ha kompetansemål. Det betydde for det første at målene i fagene skulle beskrive det læringsutbyttet elevene er forventet

### Boks 4.1 Oppbyggingen av dagens læreplaner for fag

- *Formål med faget:* Formålet gir grunnlag for å forstå hvilken betydning faget har i samfunnet, i skolen og for elevene. Videre gir det en beskrivelse av hvilke krav som stilles til opplæring i faget. Formålet, hovedområdene og kompetansemålene i hver læreplan skal sees i sammenheng.
- *Hovedområder i faget:* Fagene er strukturert i hovedområder med kompetansemål. Hovedområdene er de sentrale innholds- eller funksjonsområder som fagene er strukturert i. De utfyller hverandre og må ses i sammenheng.
- *Grunnleggende ferdigheter i faget:* Alle lærere i alle fag har et ansvar for å støtte elevene i arbeidet med å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene på det enkelte fags premisser, som del av kompetansen elevene skal utvikle innenfor faget.
- *Kompetansemål i faget:* Læreplanene inneholder kompetansemål som angir mål for hva elever og lærlinger skal kunne mestre etter endt opplæring på utvalgte trinn. Kompetansemålene er delt inn i hovedområder og er i de fleste fag angitt etter 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen (i noen fag også etter 2. trinn) og etter Vg1, Vg2 og Vg3 i videregående opplæring.
- *Bestemmelser for sluttvurdering i faget:* I læreplanene er det bestemmelser for sluttvurdering i faget. Vurderingsordninger i faget er også regulert her.

å få av opplæringen. For det andre skulle elevenes læringsutbytte uttrykkes som kompetanse. I meldingen ble det vist til OECDs prosjekt *Definition and Selection of Key Competencies* (DeSeCo), der kompetanse ble definert som «evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave».<sup>1</sup> I retningslinjene for utforming av læreplaner for fag i Kunnskapsløftet forstås kompetanse som

*evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver.*<sup>2</sup>

Denne definisjonen er blitt lagt til grunn som en felles referanse for å utforme kompetansemål i læreplanene for fag i Kunnskapsløftet. En sentral begrunnelse for definisjonen var at oppgaver og situasjoner elevene møter i skolen og senere i livet, ofte er sammensatte, og krever at elevene ikke bare har tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter, men greier å anvende dem i konkrete oppgaver og situasjoner.

Holdninger inngår i kompetansemålene kun der de er en del av den faglige kompetansen, for eksempel kunnskap om og holdninger knyttet til menneskerettigheter, demokrati og bærekraftig

utvikling. Opplæringen har ikke mål for hvilke personlige holdninger og meninger elevene skal utvikle.

I 2011 fastsatte Kunnskapsdepartementet Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), som er tilpasset det europeiske kvalifikasjonsrammeverket (EQF).<sup>3</sup> Rammeverket beskriver formelle kvalifikasjonskrav og krav til læringsutbytte på ulike nivåer i utdanningssystemet, inkludert avsluttet grunnskole og videregående opplæring. I rammeverket defineres både kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Kompetanse er definert som «å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i studier og yrke».

Etter innføringen av Kunnskapsløftet har forskning og utredningsarbeid gitt nye perspektiver på hva som kjennetegner kompetanse, kunnskap og læring i skolen.<sup>4</sup> I OECD-prosjektet *Education 2030* legges det vekt på at dybdelæring bidrar til utvikling av kompetanse, det vil si at elevene forstår de sentrale begrepene, prinsippene og sammenhengene i et fag, og forstår når og hvordan det er relevant å bruke det de har

<sup>1</sup> St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*

<sup>2</sup> Kunnskapsdepartementet (2011a)

<sup>3</sup> Kunnskapsdepartementet (2011b), *European Commission* (2008)

<sup>4</sup> Sawyer (2006), Pellegrino og Hilton (2012), OECD (2015a), Heckman og Kautz (2013)

lært.<sup>5</sup> For at elevene skal utvikle kompetanse som er relevant for dem på ulike arenaer, er det viktig at de kan anvende kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag i sammenheng.<sup>6</sup>

I NOU 2014: 7 og 2015: 8 anbefales det å videreføre kompetanse som begrep, men utvalget foreslår en ny definisjon der begrepet defineres bredere enn i Kunnskapsløftet:

*Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner.<sup>7</sup>*

Utvalget inkluderer sosial og emosjonell læring og utvikling i definisjonen av kompetanse på bakgrunn av forskning som viser hvordan elevens kognitive, sosiale og emosjonelle læring og utvikling skjer i et samspill. Eksempler på sosiale og emosjonelle kompetanser som utvalget vektlegger, er utholdenhet, å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser og å kunne ytre seg og samhandle med andre. Utvalget mener at sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling bør være en del av kompetansemålene i fagene dersom de skal bli prioritert i skolehverdagen. Det forutsettes imidlertid at det gjøres et utviklingsarbeid.

I høringen av NOU 2015: 8 gir høringsinstansene i stor grad sin støtte til det brede kompetansebegrepet utvalget skisserer. Enkelte oppfatter kompetansebegrepet og kompetansemålene som for smalt definert i dag. Det fremheves at et bredt kompetansebegrep er en forutsetning for skolens brede kvalifiserings- og dannelsesoppdrag. Samtidig pekes det på at skolens mandat er mer enn kompetanse. For eksempel kan ikke de verdiene skolen skal bygge på og formidle, inkluderes i en definisjon av kompetanse. Høringsinstansene er delt når det gjelder om sosiale og emosjonelle sider ved læringen bør inkluderes i kompetansemål i fag. Utdanningsforbundet mener at sosiale og emosjonelle kompetanser er så viktige for elevene at de bør integreres i fagene, som forutsetninger for læring, og inngå som en integrert del av undervisningsvurderingen. Flere andre har innvendinger mot å integrere sosial og emosjonell kompetanse i mål i fagene. Bekymringene er at skolen skal innta en målrettet og instrumentell tilnær-

#### **Boks 4.2 Kompetansedefinisjon for fagfornyelsen**

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.

ming til å styre elevenes emosjonelle og sosiale utvikling, og at det brede kompetansebegrepet kan bidra til å underkommunisere hvor viktig det er at elevene tilegner seg faglige kunnskaper.

#### *Departementets vurdering*

I fagfornyelsen skal læreplanene for fag fortsatt ha kompetansemål som beskriver elevenes forventede læringsutbytte etter endt opplæring på ulike trinn. Departementet mener at det bør ligge en definisjon av kompetanse til grunn for arbeidet med å utforme kompetansemål i fagene, se boks 4.2. Hensikten med en slik definisjon er å gi en felles referanseramme for hva kompetansemål skal uttrykke, og hva som kjennetegner dem. Det er forskjell på hva som kjennetegner kompetanse i ulike skolefag, og en generell definisjon bør ikke være for spesifikk, men heller gi en felles retning som skal være til hjelp for læreplangrupper som skal utforme kompetansemål i fagene. Definisjonen skal anvendes i hele opplæringsløpet og må derfor passe like godt for kompetansemål på begynnelsen av grunnskolen som i videregående opplæring. Definisjonen omfatter ikke hele bredden i elevens læring og utvikling i skolen og på arenaer utenfor skolen, men er avgrenset til mål for den enkelte elevs kompetanse i fag.

Kunnskaper og ferdigheter er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. Kunnskap er å tilegne seg og forstå teorier, fakta, prinsipper og prosedyrer innenfor fag og fagområder.<sup>8</sup> Det er også å kunne strukturere og kombinere kunnskap. Ferdigheter er å anvende kunnskap til å løse problemer eller oppgaver, og omfatter blant annet kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter.<sup>9</sup>

<sup>5</sup> OECD (2016)

<sup>6</sup> Dede (2010)

<sup>7</sup> NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*

<sup>8</sup> Kunnskapsdepartementet (2011b), Schneider og Stern (2010)

<sup>9</sup> Kunnskapsdepartementet (2011b)

For å utvikle kompetanse må elevene både til-egne seg og utvikle kunnskaper og ferdigheter, og få erfaring med å anvende dem. «Kjente og ukjente sammenhenger» betyr at elevene skal få trening i å bruke det de har lært på ulike måter, også i sammenhenger som er nye for dem. Kompetanse innebærer ofte at ulike kunnskaper og ferdigheter brukes sammen.

I definisjonen som blir brukt i dag, heter det at elevene skal kunne mestre *komplekse* utfordringer. I grunnopplæringen vil de oppgavene elevene møter, variere i kompleksitet, i ulike fag og gjennom opplæringsløpet. Elevene skal kunne mestre oppgaver som er komplekse og som byr på store faglige utfordringer, men også oppgaver som er enklere eller mindre sammensatte. Samtidig øker kompleksiteten og utfordringene blir større gjennom opplæringsløpet.

Selv om det å kunne anvende og vise hva man kan, er en viktig side ved kompetanse, er kompetanse mer enn å utføre konkrete handlinger. Elevene skal også forstå det de har lært, kunne reflektere over det de gjør, og kunne gjøre kritiske og etiske vurderinger. Derfor er forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning tatt inn i definisjonen. Evne til refleksjon og kritisk tenkning handler om å se en ting fra flere sider og å kunne vurdere påstander, argumenter og handlingsvalg. Dette er ikke forbeholdt teoretiske sammenhenger, å gjøre kritiske vurderinger og valg er også en viktig side ved å utføre noe praktisk. Alle sidene ved definisjonen av kompetanse vil ikke nødvendigvis komme til uttrykk i det enkelte kompetansemål, men i kompetansemålene i faget samlet sett.

Skolens samfunnsmandat, slik det er beskrevet i formålsparagrafen, gir en bred forståelse av elevenes læring og utvikling. Skolefagene ivaretar en bredde. Elevene skal lære en rekke ulike kunnskaper og ferdigheter og anvende dem til å løse oppgaver og mestre utfordringer av ulik art. I flere fag skal elevene lære å gjøre etiske vurderinger. Noen steder er holdninger en integrert del av det faglige innholdet, for eksempel når elevene lærer om betydningen av å vise respekt for menneskeverdet og naturen. I et fag som musikk lærer elevene å formidle følelser gjennom estetiske uttrykksformer. Bredden handler også om at skolen skal bidra til at elevene utvikler kompetanse på andre områder enn i fagene, blant annet sosial kompetanse. I norskfaget er det mål for sosiale ferdigheter, blant annet skal elevene kunne lytte til og vise åpenhet for andres argumentasjon. Denne bredden i kompetansemålene skal videreføres i fagfornyelsen.

Nyere forskning viser at såkalte ikke-kognitive eller sosiale og emosjonelle ferdigheter, som for eksempel utholdenhet, samarbeidsevne, nysgjerrighet og evne til å jobbe målrettet og takle motgang, er viktige for faglig læring og for å lykkes i samfunns- og arbeidslivet. Slike egenskaper og ferdigheter kan utvikles og læres.<sup>10</sup> OECD-prosjektet *Education 2030* er et eksempel på at sosiale og emosjonelle ferdigheter ses som en viktig del av skolens innhold.

Skolen skal stimulere elevenes sosiale kompetanse og andre ikke-kognitive ferdigheter. Dette skjer i stor grad i arbeidet med fagene.

Departementet ønsker imidlertid ikke at sosiale og emosjonelle ferdigheter skal få en større plass i kompetansemålene i fagene enn i dag fordi kompetansemålene er grunnlag for vurdering i fag. En del sider ved de sosiale og emosjonelle ferdighetene er ikke egnet som en del av grunnlaget for vurdering av elevens faglige kompetanse. En elev kan veiledes til og øve seg på å utvikle sine ulike forutsetninger for å lære, også sosiale og emosjonelle ferdigheter, men det er faglig kompetanse som skal legges til grunn i vurderingen av elevens måloppnåelse i fagene. Det er også etiske dilemmaer knyttet til å vurdere sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling. Sosiale og emosjonelle ferdigheter kan likevel spille en sentral rolle gjennom å bli ivaretatt i andre deler av læreplanverket.

Skolens ansvar for elevenes sosiale kompetanse og andre viktige forutsetninger for læring skal være en viktig del av, og fremgå tydelig av, den nye generelle delen av læreplanverket. Det skal komme frem hvordan opplæringen skal bidra til bredden i elevenes læring og utvikling, og at det er et felles ansvar skolen har. Sosiale og emosjonelle ferdigheter læres og utvikles gjennom arbeidet med faglige mål, og ny generell del skal omtale læringsstrategier og andre forutsetninger for læring, og gi retning for hvordan de kan utvikles gjennom arbeidet med faglige mål.

#### *Departementet vil*

- at læreplanene fortsatt skal inneholde forpliktende kompetansemål for hva elevene er forventet å mestre etter endt opplæring på ulike trinn

<sup>10</sup> OECD (2013)

## 4.2 Videreutvikle grunnleggende ferdigheter

I Kunnskapsløftet er det definert fem ferdigheter som utgjør grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. Disse er *å kunne lese, å kunne regne, å kunne skrive, muntlige ferdigheter* og *digitale ferdigheter*. Ferdighetene er avgjørende redskaper for læring i alle fag, og samtidig en forutsetning for at elevene skal kunne vise sin faglige kompetanse. Disse er ikke bare ferdigheter på et elementært nivå, som for eksempel det å knekke lese- og skrivekoden, men nødvendige redskaper for læring og utvikling på alle trinn, og elevene utvikler dem kontinuerlig gjennom opplæringsløpet. Skolens læringsoppdrag og dannelsesoppdrag henger tett sammen, og grunnleggende ferdigheter er viktige forutsetninger for allmenndannelsen. For eksempel er det å kunne lese nødvendig for å delta i samfunnet som en kritisk og reflektert samfunnsborger, og det er viktig for den enkeltes personlige utvikling.

I læreplanene er de grunnleggende ferdighetene integrert i kompetansemålene for det enkelte fag ut fra fagets egenart. De er derfor uttrykt på ulike måter og i varierende grad, avhengig av hvordan ferdighetene blir forstått i faget, og hvilken funksjon de har som en del av kompetansen i faget.

Evalueringen av Kunnskapsløftet viste at grunnleggende ferdigheter av en del ble forstått smalere og som mer elementære ferdigheter enn intensjonen var. I tillegg vektla skolene i ulik grad elevenes utvikling av ferdighetene som et felles ansvar på tvers av fag og gjennom opplæringsløpet. Likevel har oppslutningen om og oppmerksomheten rundt ferdighetene økt både i grunnskolen og i den videregående skolen i tiden etter innføringen av reformen.<sup>11</sup>

Evalueringen viste også at de grunnleggende ferdighetene i varierende grad var tydelig uttrykt i læreplanene. Som en følge av dette ble læreplanene i norsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og engelsk revidert i 2013. Revisjonen skulle tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene og bidra til en bedre sammenheng og progresjon i elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter. Det ble også utviklet et rammeverk som definerte innholdet i ferdighetene, og som ble brukt som grunnlagsdokument i læreplanrevisjonen.

I NOU 2015: 8 vurderes innholdet i de grunnleggende ferdighetene som viktig å videreføre.

Utvalget mener imidlertid at begrepet «grunnleggende» ikke får tydelig nok frem at ferdighetene utvikles kontinuerlig gjennom læringsløpet.

Utvalget anbefaler at ferdighetene videreutvikles til *kompetanser*, og at de ses i sammenheng med helheten i utvalgets foreslåtte kompetanseområder. Utvalget mener at det spesielt er behov for å videreutvikle regning og digitale ferdigheter. Lesing, skriving, og spesielt muntlige ferdigheter, bør ses i sammenheng med samhandlingskompetanse. Det fremheves at den digitale og teknologiske utviklingen skaper endringer i skolefagene. Utvalget mener derfor at det er viktigere å vurdere hvordan teknologisk og digital utvikling påvirker innholdet i hvert enkelt fag, fremfor å legge vekt på fellestrekk ved digitale ferdigheter på tvers av fag. Utvalget peker også på at det bør skilles tydeligere mellom ulike sider ved digital kompetanse enn det gjøres i dag.

I høringen er det mange som støtter utvalgets forslag om å videreutvikle de grunnleggende ferdighetene. Det er også flere som peker på at det vil være uheldig å erstatte et arbeid med de grunnleggende ferdighetene når de begynner å feste seg i skolens praksis. Mange høringsinstanser er opptatt av at elevene skal utvikle digitale ferdigheter, og mener at det digitale bør integreres bedre i det faglige innholdet i læreplanene.

### Departementets vurdering

Departementet vil videreføre lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter i opplæringen. Disse ferdighetene er minst like viktige for faglig læring, allmenndannelse og aktiv deltakelse i samfunn og arbeidsliv nå som da Kunnskapsløftet ble innført. Elevenes evne til å forstå og vurdere informasjon, kommunisere muntlig og skriftlig i ulike sjangere, regne og forstå tall og bruke digitale ferdigheter i ulike sammenhenger er avgjørende for å mestre livet og rollene som yrkesutøver og samfunnsborger.

Det er et godt utgangspunkt for videre arbeid at de grunnleggende ferdighetene i større grad blir forstått og arbeidet med i skolen enn ved starten av reformen. Etter innføringen av Kunnskapsløftet har det blitt færre norske elever på de laveste nivåene i lesing, spesielt på barnetrinnet, men fortsatt går nesten 20 prosent av elevene ut av grunnskolen med så svake lese- og skriveferdigheter at de kan få problemer med videre skolegang og arbeid.<sup>12</sup> De nasjonale prøvene viser

<sup>11</sup> Møller mfl. (2009), Aasen mfl. (2012), Vibe og Lødding (2014)

<sup>12</sup> Olsen mfl. (2012), Kjærnsli og Olsen (2013)



at mange elever på 8. trinn har problemer med å resonnerer seg frem til svar på oppgaver på grunn av manglende regneferdigheter.<sup>13</sup> Undersøkelsen PIAAC, *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, viser at rundt 15 prosent av den voksne befolkningen har svak tallforståelse.<sup>14</sup> Dette gir grunn til å fortsette å prioritere disse ferdighetene.

Ferdighetene skal fortsatt integreres i kompetansemålene i fag, på fagenes premisser, der hvor det er relevant. De er både forutsetninger for faglig læring og integrerte deler av kompetansen i fagene. I fagfornyelsen skal det legges større vekt på at ferdighetene skal innarbeides i kompetansemål der hvor det er faglig relevant. Særlig for regning og digitale ferdigheter skal det bli tydeligere hvilke fag som har hovedansvar for å utvikle ulike deler av/sider ved ferdighetene. For å sikre en kontinuerlig utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter gjennom hele grunnopplæringen er det viktig at læreplanene beskriver progresjonen i ferdighetene.

Lesing, skriving og muntlige ferdigheter er viktige forutsetninger for læring og er på ulike måter del av kompetansen i alle fag. Derfor skal de fortsatt integreres i alle læreplaner for fag. I rammeverket for grunnleggende ferdigheter er muntlige ferdigheter definert som å kunne skape mening gjennom å lytte, tale og samtale, og består av ferdighetsområdene *forstå og vurdere, utforme, kommunisere, og reflektere og vurdere*. Lesing er definert som å skape mening fra tekst, og består av ferdighetsområdene *forberede, utføre og bearbeide, finne, tolke og sammenholde, og reflektere og vurdere*. Skriving er definert som å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre. Skriving består av ferdighetsområdene *planlegge og bearbeide, utforme, kommunisere, og reflektere og vurdere*.

Privatliv, arbeid og samfunnsliv stiller krav til elevenes lese- og skriveferdigheter og muntlige ferdigheter. Refleksjon og kritisk tenkning er knyttet til lese- og skrivekompetansen, og dette skal ivaretas i læreplanene for fag i fagfornyelsen. Refleksjon og kritisk tenkning er områder som også skal komme tydelig frem i den generelle delen av læreplanverket.

Hva som er relevante lese- og skriveferdigheter og muntlige ferdigheter, avhenger av innholdet i det enkelte fag. Det å skrive en sam-

funnsfaglig tekst er ikke det samme som å skrive en naturfaglig tekst. Muntlige ferdigheter i engelsk er ulikt det å kommunisere muntlig om matematikk. Hvilke begreper det er nødvendig å forstå, hvordan en leser og forstår tekster, og hvordan sentrale prinsipper og tenkemåter formidles, er tett sammenvevd med fagspesifikt innhold. De faglige sammenhengene elevene skal kommunisere i må være varierte, og være rettet mot formålet med bruk av språket i ulike kommunikasjonsituasjoner.

Når lesing, skriving og muntlige ferdigheter skal gjennomgås og videreutvikles som del av fagfornyelsen, vil det være hensiktsmessig å se på hvordan disse ferdighetene kan ta opp i seg kommunikasjon og samhandling i større grad enn i dag, slik Ludvigsenutvalget anbefaler. Hvordan lesing, skriving og muntlige ferdigheter virker sammen, skal bli tydeligere enn i gjeldende læreplaner.

Regning betyr å kunne bruke matematikk på ulike områder, og består av ferdighetsområdene *gjenkjenne og beskrive, bruke og bearbeide, kommunisere, og reflektere og vurdere*.<sup>15</sup> Utvikling i regning går fra å kjenne igjen og kunne løse problemer i enkle situasjoner ved hjelp av noen enkle metoder til å kunne løse problemer i komplekse situasjoner ved hjelp av et bredt spekter av strategier og metoder.

Elevenes regneferdigheter er vesentlig for å kunne ta hensiktsmessige avgjørelser på en rekke områder i dagliglivet og i yrkeslivet. Blant annet er det nødvendig for å holde orden på egen økonomi og ta stilling til samfunnsspørsmål på en reflektert og kritisk måte ved å forstå sammenhenger og vurdere fakta. I mange fag er regneferdigheter en forutsetning for å nå kompetansemålene i faget, for eksempel når elevene i faget kunst og håndverk skal kunne arbeide med proporsjoner, dimensjoner, målestokk og geometriske grunnformer. Internasjonale undersøkelser og nasjonale prøver viser at det fortsatt er behov for å styrke elevenes regneferdigheter.

Evalueringen av Kunnskapsløftet viste at regning som grunnleggende ferdighet delvis ble forstått som det samme som matematikk, og som noe det hovedsakelig arbeides med i matematikkopplæringen.<sup>16</sup> I de siste årene har den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* gitt støtte til skolars arbeid med regneferdigheter på ungdomstrinnet, og det er også utviklet støttemateriell som

<sup>13</sup> Ravlo og Johansen (2013)

<sup>14</sup> 15 prosent i undersøkelsen er på ferdighetsnivå 1 eller lavere. Bjørkeng (2013)

<sup>15</sup> Slik dette er definert i Rammeverket for grunnleggende ferdigheter, Kunnskapsdepartementet (2012)

<sup>16</sup> Møller mfl. (2009)

viser hvordan regning kan arbeides med i ulike fag.

Departementet ønsker å beholde begrepet regning fordi begrepet er etablert i skolen, sammen med forståelsen av at regning er viktig i flere fag enn matematikk. I matematikkfaget ligger et særskilt ansvar for regning som grunnleggende ferdighet. Departementet støtter samtidig utvalgets forslag om at regneferdigheten primært skal integreres i andre fag der den er en relevant del av det faglige innholdet. Regneferdigheten rommer å kunne bruke matematikk på en rekke livsområder. Å kunne regne innebærer å resonnerer og bruke matematiske begreper, fremgangsmåter, fakta og verktøy for å løse problemer og for å beskrive, forklare og forutse hva som skjer.<sup>17</sup> Det betyr at regning forstås som anvendelse av matematikk i ulike faglige sammenhenger, og det kreves god matematisk kompetanse av de lærerne som skal bidra til å støtte elevene i utviklingen på dette området. Derfor mener departementet at hovedansvaret for å utvikle elevenes regneferdigheter skal plasseres i matematikkfaget. Hvilke andre fag som i tillegg skal ha et ansvar her, må vurderes i fagfornyelsen.

Digitale ferdigheter er integrert i alle fag og forstås som *å tilegne seg og behandle, å produsere og bearbeide, å kommunisere og digital dømmekraft*.<sup>18</sup>

I internasjonal læreplanutvikling er det i flere land lagt sterkere vekt på at elevene skal mestre mer avanserte IKT-ferdigheter, og det er lagt mer vekt på problemløsning og at elevene forstår og produserer IKT, fremfor at de er konsumenter av IKT.

En undersøkelse fra 2013 viser at nærmere en fjerdedel av norske elever på 9. trinn har så svake digitale ferdigheter at de vil ha problemer med å kunne delta fullt ut i skole, yrkes- og samfunnsliv for øvrig.<sup>19</sup> Lysneutvalget foreslår i sin rapport at Justis- og beredskapsdepartementet sammen med Kunnskapsdepartementet bør utarbeide en overordnet nasjonal kompetansestrategi innenfor IKT-sikkerhet.<sup>20</sup> Utvalget mener blant annet at det er uklart om læreplanene for grunnopplæringen godt nok dekker den kunnskapen alle borgere må

ha om IKT-sikkerhet. De ønsker også at tilbudet om undervisning i programmering bygges ut.

I lys av samfunnsutviklingen og erfaringene med dagens læreplaner er det behov for å videreutvikle innholdet i digitale ferdigheter som *grunnleggende ferdighet* og samtidig legge økt vekt på digital teknologi som en integrert del av innholdet i fagene. Teknologiene og mulighetene for å utnytte programvare og teknisk utstyr, i arbeidslivet og som metode i fag, har økt siden innføringen av digitale ferdigheter i Kunnskapsløftet. Det stiller krav til at læreplanene er oppdatert.

Departementet støtter Ludvigsenutvalget i at det bør skilles tydeligere mellom de ulike delene av digitale ferdigheter. På enkelte områder er det utydelig hvilket fag som har hovedansvaret for opplæringen. For eksempel vil elevene søke etter informasjon på nettet når de arbeider med oppgaver i både norsk, samfunnsfag og naturfag, men det er ikke tydelig hvilket fag som har størst ansvar for elevenes kunnskap om personvern, sikkerhet og kildekritikk. Derfor skal det som del av fagfornyelsen gjøres et forarbeid der det tas stilling til hvilke fag som skal få et hovedansvar for ulike sider ved de digitale ferdighetene. Dette gjelder både i tilfeller der de digitale ferdighetene har en tydelig tilknytning til bestemte fag, men også når ferdighetene er mer faguavhengige.

#### Departementet vil

- at lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter videreføres som grunnleggende ferdigheter
- at de grunnleggende ferdighetene skal innarbeides i læreplaner der det vurderes som faglig relevant. Det skal bli tydeligere hvilke fag som har ansvar for ulike sider ved ferdighetene, spesielt når det gjelder digitale ferdigheter og regning

### 4.3 Bedre skolefag

Det er godt dokumentert at det er behov for å forbedre dagens skolefag, spesielt for å legge bedre til rette for elevenes dybdelering og helhetlige forståelse.<sup>21</sup> Fagfornyelsen skal gi gode skolefag med relevant innhold. Skal fagene ha et relevant innhold for elevene selv og for samfunnet fremover, trenger alle fag å gjennomgå en fornyelse.

<sup>17</sup> Slik dette er definert i Rammeverket for grunnleggende ferdigheter, Kunnskapsdepartementet (2012)

<sup>18</sup> Slik dette er definert i Rammeverket for grunnleggende ferdigheter, Kunnskapsdepartementet (2012)

<sup>19</sup> Throndsen mfl. (2015)

<sup>20</sup> NOU 2015: 13 *Digital sårbarhet – sikkert samfunn: beskytte enkeltmennesker og samfunn i en digitalisert verden*

<sup>21</sup> Eggen mfl. (2014), Bergem mfl. (2015), NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*



### 4.3.1 Legge til rette for dybde i opplæringen

For å oppnå kunnskap og kompetanse som varer over tid, er det viktig for elevene å se og forstå sammenhenger og hvordan enkeltdeler av det de lærer i et fag, utgjør en helhet. Dybdelæring innebærer at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag eller på tvers av fag. En rekke forskningsbidrag fremhever at dybdelæring har betydning for elevens utvikling i og på tvers av fag, og for den enkelte når hun eller han senere skal delta som arbeidstaker og samfunnsborger.<sup>22</sup>

Dybdelæring dreier seg både om kvaliteten på læringsprosessen og om elevenes læringsutbytte.

Læringsprosesser som fremmer dybdelæring, kjennetegnes ved at elevene får fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling. Det har også betydning for læringen at elevene reflekterer over sin egen læring og får hjelp til å forstå sammenhenger. Overflatelæring, som kontrast til dybdelæring, kjennetegnes av innlæring av faktakunnskap uten at eleven setter kunnskapen i en sammenheng. Overflatelæring knyttes til et syn på undervisning som kunnskapsoverføring der den aktive eleven ikke står i sentrum for læringen.

Forstått som læringsutbytte betyr dybdelæring at elevene utvikler god og varig forståelse, og at de greier å bruke det de har lært. Det er derfor en nær sammenheng mellom dybdelæring og kompetanse. Typiske tegn på dybdelæring er at elevene kan overføre det de har lært fra én situasjon eller sammenheng til en annen, og greier å bruke kunnskap og ferdigheter til problemløsning i både kjente sammenhenger, og i nye og ukjente.<sup>23</sup>

I flere utredninger er det pekt på at læreplaner for fag i grunnskole og i videregående opplæring ikke legger godt nok til rette for elevenes dybdelæring.<sup>24</sup> Klasseromsstudier i grunnskolen har vist at det kan være utfordrende å legge til rette for dybdelæring i undervisningen. Lærerne i studiene brukte varierte undervisningsmetoder mens de i liten grad ga støtte til elevenes dybdeforståelse av lærestoffet, eller hjalp dem til å se oppgavene og læringen i en større kunnskapsmessig og faglig sammenheng.<sup>25</sup>

### Departementets vurdering

At læreplaner og kompetansemål har et omfang som gir tilstrekkelig tid til fordypning, er viktig for å legge til rette for elevenes dybdelæring. Det krever også at progresjonen i læreplanene er tydelig, det vil si at vanskelighetsgraden og kompleksiteten i det elevene skal lære og mestre, øker gradvis. Mange mål i fagene, sett i lys av den tiden man har til rådighet, bidrar til at det ikke er nok tid til fordypning. Det kan føre til at elevene lærer litt om mye uten å oppnå varig kunnskap og forståelse.

Dybdelæring krever også en viss bredde i opplæringen fordi elevene må kunne sette kunnskapen og forståelsen inn i en større sammenheng. Det er viktig for å få en helhetlig forståelse av faget eller fagområdet. Det kan også bidra til forståelse av hvorfor en skal lære noe, og det kan motivere elevene til å lære mer, men uten tid og anledning til fordypning gir det lite varig læring. For å oppnå dybdelæring kreves det derfor at det er et bevisst samspill mellom bredde og dybde i opplæringen.

### 4.3.2 Tydeligere prioriteringer i fagene

Et sentralt spørsmål er hvordan skolefagene kan fornyes og forbedres med større konsentrasjon om det elevene trenger å lære ordentlig for å kunne forstå og anvende faget. Læreplanene må gi en tydelig prioritering og retning for lærernes arbeid med fagene.

Flere land har fornyet læreplanene de siste 10–15 årene. Et fellestrekk for flere har vært at det legges vekt på å formidle hva som er det mest sentrale elevene skal lære i fagene.<sup>26</sup>

Evalueringen av Kunnskapsløftet viste at flere læreplaner for fag hadde kompetansemål som ikke viste en tydelig prioritering av det faglige innholdet. For eksempel var en del kompetansemål omfattende og inneholdt mange elementer, kunne tolkes i ulike retninger, og ble oppfattet som utydelige.<sup>27</sup>

I NOU 2014: 7 og 2015: 8 legges det vekt på stofftrengselen i skolen. Utfordringen er at nye temaer og kompetanser tas inn i skolen uten at noe annet tas ut. Utvalget fremhever at mange av dagens fag er innholdsmessig brede, og at dette gjør det utfordrende å arbeide grundig nok og gå i dybden med det elevene skal lære.<sup>28</sup>

<sup>22</sup> Pellegrino og Hilton (2012), Sawyer (2006), National Research Council (2000)

<sup>23</sup> Pellegrino og Hilton (2012)

<sup>24</sup> NOU 2014: 7, Eggen mfl. (2014), Bergem mfl. (2015)

<sup>25</sup> Hodgson mfl. (2012), Klette mfl. (2008)

<sup>26</sup> For eksempel Danmark, Ontario (Canada) og Singapore

<sup>27</sup> Dale mfl. 2011, Aasen mfl. 2012

<sup>28</sup> Utvalget så på grunnskolefagene og fellesfagene i videregående opplæring

Utvalget peker på at det av flere grunner er utfordrende å få til tydelige prioriteringer i fagene, og foreslår derfor at fagfornyelsen skal ta utgangspunkt i fagenes «byggesteiner». Byggesteiner kan være sentrale metoder, tenkemåter, begreper, prinsipper og sammenhenger i et fag, men dette vil ha forskjellige konsekvenser i ulike fag. Utvalget mener at fagenes metoder og tenkemåter er spesielt viktige, inkludert å kunne tenke kritisk og løse praktiske og teoretiske problemer, faglige problemer og hverdagsproblemer, alene og sammen med andre.

#### Departementets vurdering

Skolefagene skal videreutvikles med en tydeligere prioritering slik at de legger bedre til rette for at elevene kan fordype seg i fagene og få en god forståelse av og progresjon i det de lærer. Det skal bidra til å styrke elevenes læringsutbytte, motivasjon og opplevelse av mestring og relevans. Læreplanene skal gi et godt grunnlag for læreres planlegging, og fagenes innhold må derfor ikke være så omfattende at lærerne opplever at de må avslutte et emne før elevene har fått mulighet til å oppnå en varig kunnskap og forståelse. Nyere forskning har gitt oss mer kunnskap om betydningen av dybdelæring og hvilke implikasjoner det kan ha for fag og læring i skolen.

Et skolefag består av systematisert og strukturert informasjon som er avgrenset og tilrettelagt for undervisning i skolen. Læreplanen i faget beskriver hva slags kunnskap, ferdigheter og kompetanse elevene er forventet å utvikle. Et skolefag kan bygge på én eller flere vitenskapelige disipliner eller andre kunnskapsområder. Utgangspunktet kan være vitenskapsfag, kunstfag og håndverksfag.

Skolefagene blir til i en vekselvirkning mellom hva som vurderes som betydningsfull kunnskap sett fra fagdisiplinen(e)s perspektiv, og hva som er betydningsfull kunnskap for elevene og for det samfunnet de er en del av.<sup>29</sup>

Forventninger til hva skolen skal ha ansvar for å lære elevene, kommer fra mange hold. Dette gjør læreplanutvikling til et komplekst arbeid der mange ulike hensyn skal ivaretas. Det kan være krevende å oppnå enighet om prioriteringer i innholdet i fagene. De bygger ofte på flere vitenskapsdisipliner som skal «ha plass» i skolefaget, og både fagdidaktikere og andre interessenter kan ha ulike syn på hva som bør ivaretas. En kon-

sekvens kan være at det blir enklere å legge til mål og temaer enn å ta noe bort.

Derfor er det viktig at retningslinjer for læreplanutviklingen gir grunnlag for å foreta prioriteringer i skolefagene. Valgene må ha en faglig begrunnelse og være forankret i formålet med opplæringen. For å nå målet om mer fordypning, forståelse og relevans er det imidlertid ikke tilstrekkelig å ta ut enkelte kompetansemål eller temaer av et fag.

Fagfornyelsen skal foregå på en systematisk måte der hvert enkelt skolefag gjennomgås med sikte på å definere fagets kjerneelementer eller kjernebegreper. Kjerneelementene i et fag er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen. Disse skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene og bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget.

Internasjonalt er det eksempler på utredninger, forskning og læreplaner som beskriver et fags bærende ideer (*big ideas*) eller sentrale begreper (*core concepts, key concepts*).<sup>30</sup> Intensjonen er at elevene ikke bare skal lære et sett med fakta og teorier, men gradvis utvikle forståelse av et utvalg ideer og begreper som er nødvendige for å anvende skolefaget både i skolen og i lang tid utover skolegangen. Begrepene og ideene skal bidra til å gjøre skolefagene mindre omfattende og fragmenterte ved at de setter kunnskaps-elementene i system og inn i en større faglig sammenheng. De bærende ideene i et fag representerer de langsiktige målene for opplæringen som innholdet og progresjon i læreplanene på lavere trinn bygger opp mot. Se eksempel i boks 4.3.

Departementet har i denne meldingen valgt å bruke begrepet *kjerneelementer*. Fagets kjerneelementer består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget. Alle fag har metoder, tenkemåter, begreper, kunnskapsområder og uttrykksformer som er sentrale, men fordi fagene er ulike, er det viktig at de kommer til uttrykk på fagenes premisser og med forskjellig vektning av de ulike elementene der fagenes egenart krever det.

Departementet vil understreke at innholdet i begrepet kjerneelementer må videreutvikles gjennom fagfornyelsen, for på den måten å gi rom for fagenes egenart. Hva som er kjerneelementene i et skolefag, vil være ulikt fra fag til fag. Det er hel-

<sup>29</sup> Wheelahan (2007)

<sup>30</sup> Harlen (2015), Meyer og Land (2003), Vosniadou (2012), The Ministry of Education, Singapore (2016), The Ontario Ministry of Education (2013)

### Boks 4.3 Eksempel på definering av «big ideas» i naturfag (science)

En internasjonal ekspertgruppe har gjennomført et arbeid for å identifisere hvilke nøkkeli-  
deer (*big ideas*) elevene bør lære om i den obli-  
gatoriske opplæringen i «science», som tilsva-  
rer den norske naturfagopplæringen. Ambisjo-  
nen var at målene for naturfagopplæringen  
skulle uttrykkes som en utvikling mot å forstå  
ideer som har relevans for elevene både under  
og etter skolegangen. Bakgrunnen for arbeidet  
var bekymringen over at mange elever ikke  
opplevde naturfag som relevant for eget liv. Det  
ble også sett som utfordrende at læreplanene  
var for omfattende og fremsto som en samling  
av teorier og fakta som ikke i tilstrekkelig grad  
var satt i en meningsfull sammenheng. Med  
tanke på utforming av læreplaner laget grup-  
pen også beskrivelser av hva som kjennetegner  
elevenes progresjonen fram mot å forstå disse  
ideene.

Gruppens kriterier for å velge ut fagets  
nøkkeli-  
deer var at de skal:

- ha forklarende kraft i forhold til en stor  
mengde gjenstander, hendelser og feno-  
mener som studentene møter i sine liv og i og  
etter sin skolegang
- fremskaffe en basis for å forstå problemstil-  
linger slik som bruk av energi, og det å være  
involvert i å treffe avgjørelser som har inn-  
virkning på elevenes egne og andres helse,  
velvære og miljøet
- lede til glede og tilfredsstillelse gjennom det  
å være i stand til å finne svar på de typer av  
spørsmål som folk stiller om seg selv og den  
verden som omgir dem
- ha kulturell betydning – for eksempel i det å  
øve innvirkning på de menneskelige vilkår og  
tilstander – og reflektere bragder i natur-  
vitenskapshistorien, inspirasjon fra studier av  
naturen, og innvirkningen menneskelig akti-  
vititet har på miljøet.

Følgende naturvitenskapelige ideer (1–10) og  
ideer om naturvitenskap (11–14) ble definert:

1. All materie består av ørsmå partikler
2. Gjenstander kan virke inn på andre gjenstan-  
der på avstand
3. Å endre på bevegelsen til en gjenstand krever  
at den samlede kraften (resultantkraften) vir-  
ker inn på den
4. Den totale mengden av energi i universet er  
alltid den samme, men kan omformes fra et  
energilagert til et annet gjennom en hendelse
5. Jordens sammensetning og dens atmosfære  
og prosessene som inntreffer innenfor dem  
skaper jordens overflate og dens klima
6. Solsystemet vårt er en ørliten del av milliar-  
der av galakser i universet
7. Organismer er organisert på basis av celler  
og har et endelig livsspenn
8. Organismer krever tilførsel av energi og  
næringsstoffer som de ofte er avhengige av,  
eller de konkurrerer med andre organismer
9. Genetisk informasjon gis fra en generasjon  
organismer til en annen
10. Mangfoldigheten av levende og døde orga-  
nismer er resultatet av evolusjon
11. Naturvitenskap handler om å finne årsaken  
til fenomenene i naturen
12. Vitenskapelige forklaringer, teorier og  
modeller er de som best er i overensstem-  
melse med den til enhver tid foreliggende  
kunnskap
13. Kunnskapen som blir produsert av viten-  
skapen blir benyttet i ingeniørarbeid og tek-  
nologi for å skape produkter til å betjene  
menneskelige formål
14. Vitenskapelige anvendelser har ofte etiske,  
sosiale, økonomiske og politiske implika-  
sjoner

Harlen (2015)

ler ikke gitt hva som er det enkelte skolefags  
kjerneelementer, og det må legges til rette for fag-  
lige diskusjoner i fagfornyelsen. Arbeidet med å  
fornye fagene må ta høyde for begrunnelser og til-  
nærminger som er relevante for det enkelte fag.  
Et viktig hensyn er at fagene skal fungere over tid  
og ikke være statiske. Det er faget som skolefag  
som skal stå i sentrum, det vil blant annet si at

faget ikke kan defineres ene og alene ut fra viten-  
sapsdisiplinens synsvinkel.

Definering av kjerneelementer i fag inne-  
bærer å prioritere faglig innhold på en god måte  
for å unngå stofftrengsel i opplæringen. Derfor  
må en vekselvirkning mellom å definere kjerne-  
begreper i fag og å se fag i sammenheng stå sen-  
tralt i læreplanutviklingen. Slik kan unødvendige

overlappinger mellom fag unngås, og man kan sikre at læreplaner forsterker hverandre på ønskede områder.

Kjerneelementene i skolefagene skal reflektere vitenskapsfag eller andre kunnskapsområder skolefagene bygger på. Det må vurderes hva i vitenskapsfagene som er relevant for alle elever å lære, og hva som heller kan legges senere i utdanningsløpet, enten i videregående opplæring eller høyere utdanning. Fagene har sine egne formål som skolefag og skal ikke reflektere den samme bredden som vitenskapsfagene.

Fagfornyelsen bør starte med at fagpersoner definerer det enkelte skolefagets kjerneelementer. Representanter for UH-sektoren og lærerprofesjonen bør ta del i dette arbeidet. Målet er at slike definerte kjerneelementer skal gjøre det enklere å begrunne og formulere færre og tydeligere mål i faget. De skal også gjøre det enklere å begrunne hvorfor noe faglig innhold ikke tillegges vekt i læreplanen, slik at det blir mulig å redusere fagenes omfang. Progresjonen i faget kan også bli tydeligere ved at den systematisk bygger på skolefagets kjerneelementer.

Defineringen av fagets kjerneelementer skal legges til grunn når læreplanene fornyes, det vil si når kompetansemål, hovedområder og progresjonen i faget utformes. Prioriteringene i faget må komme tydelig frem i læreplanen slik at de gir retning for lærernes valg av innhold og arbeidsmåter i opplæringen. Dette er viktig hvis læreplanene skal være en støtte for god og systematisk undervisning i fag.

Sametinget har påpekt at i Kunnskapsløftet samisk er både vitenskapelig kunnskap og tradisjonskunnskap viktig.

Fagene skal samlet sett reflektere innholdet i formålsparagrafen, blant annet hva elevene har behov for å lære for å mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Det vil også være kunnskaper og ferdigheter som flere fag har til felles, og det må være en systematikk for dette i læreplanutviklingen. Fagfornyelsen må skje på fagets premisser, og samtidig må det legges til rette for at fagenes innhold ses i sammenheng med andre fag.

#### *Oppfølging av anmodningsvedtak fra Stortinget til regjeringen vedtak nr. 115 (2015–2016)*

Stortinget har vedtatt en anmodning til regjeringen om å sikre bevisstgjøring og kunnskap om vår tids slaveri i kompetansemålene i skolen. Stortinget viser til Europarådets konvensjon om tiltak

mot menneskehandel og at Norge har ratifisert denne og dermed er forpliktet til å følge den.

Konvensjonen definerer menneskehandel som blant annet rekruttering, transport, overføring, husing eller mottak av personer, ved hjelp av trusler om eller bruk av vold eller annen form for tvang, av bortføring, av bedrageri, av forledelse, av misbruk av myndighet eller av sårbar stilling eller av å gi eller motta betaling eller fordeler for å oppnå samtykke fra en person som har kontroll over en annen person, med sikte på utnyttning.

Læreplanene skal være tydelige, men de skal samtidig gi et lokalt handlingsrom slik at opplæringen blant annet kan tilpasses lokale forhold og den aktuelle elevgruppen. Dette prinsippet må også være utgangspunkt for oppfølgingen av anmodningsvedtaket.

Departementet vil følge opp anmodningsvedtaket i arbeidet med fagfornyelsen.

#### *Departementet vil*

- at alle grunnskolens fag og de gjennomgående fagene skal gjennom en fagfornyelse
- at fagfornyelsen skal sikre tydeligere prioritering i læreplanene for fag ved at det blir definert hva som er fagenes kjerneelementer

### **4.3.3 Bedre sammenheng mellom fag**

For at skolefagene samlet skal reflektere bredden i grunnopplæringens mandat og samtidig legge til rette for bedre læring og grundig faglig forståelse, er det nødvendig at fagene ses i sammenheng. Dette gjelder både når læreplaner utformes, og når de brukes som grunnlag for planlegging, organisering og gjennomføring av opplæringen. For å oppnå dybdelæring og relevant kompetanse, må elevene forstå både sammenhenger innad i fagene og mellom fag.

I NOU 2015: 8 er det flere forslag om hvordan læreplanene for fag kan utformes slik at fagene kan virke bedre sammen, og som også kan bidra til å redusere stofftrengselen. Utvalget foreslår at fagfornyelsen vurderer systematisk hva fag har felles og hvordan ansvarsdelingen mellom fag kan bli tydeligere. Utvalget mener dette vil bidra til klarere prioriteringer i fag og en bedre sammenheng mellom fag. Det anbefales også en klarere definert deling av fagelementer mellom de ulike læreplanene. Det kan bidra til mindre overlapp og gjøre det tydeligere hva elevene skal lære i arbeid med det enkelte fag.

Utvalget anbefaler å dele inn fagene i fire fagområder, som utgangspunkt når det enkelte fag skal fornyes:

- matematikk, naturfag og teknologi
- språkfag
- samfunnsfag og etikkfag
- praktiske og estetiske fag

Flertallet av høringsinstansene støtter hovedprinsippene i forslaget om fagområder. En rekke av uttalelsene problematiserer imidlertid hva som er den mest hensiktsmessige måten å dele inn fagene og å definere fagområdene på. Et gjennomgående tema i høringsuttalelsene er at plasseringen av fag i et fagområde ikke må bli for statisk, fordi mange fag kan ha vel så mye til felles med fag som er plassert i et annet fagområde. Spesielt kommenteres plasseringen av norskfaget i fagområdet *språkfag*. Flere høringsinstanser påpeker at norskfaget er mye mer enn et språkfag, og at en fornyelse av faget må baseres på fagets egenart og hva som skal oppnås i arbeid med norskfaget. Hovedbekymringen i høringen for norskfaget er at hvis den foreslåtte inndelingen i fagområde praktiseres strengt, kan det svekke viktige aspekter ved faget. Svært mange høringsinstanser uttrykker også bekymring for de praktiske og estetiske fagene, både som enkeltfag og fagområde.

#### Departementets vurdering

En av departementets ambisjoner med å revitalisere innholdet i Kunnskapsløftet, er at sammenhengen mellom fagene blir bedre enn i dag.

Å utvikle fag parallelt og se fag i sammenheng, er også et grep som kan bidra til at undervisning i ulike fag gjensidig kan forsterke hverandre. Dette vil kunne gi bedre progresjon i det enkelte fag ved at det systematisk legges til rette for hvordan kompetanse bygget i ett fag, kan anvendes i et annet. Et eksempel er beslektede fagdisipliner i matematikk og naturfag. Når matematisk kompetanse anvendes i arbeidet med temaer i naturfag, gir det merverdi at den spesifikke kunnskapen er utviklet i matematikk før den har relevant anvendelse i naturfag. En slik tilnærming i fagfornyelsen kan ses som en opprydning, gi tydeligere prioritering i det enkelte fag og gi et grunnlag for reduksjon i tidsbruk.

Departementet vil følge opp rådet med å vurdere fag i sammenheng i læreplanutvikling, men vil ikke låse diskusjonen til fire definerte fagområder. Departementet ser for eksempel at kategorien *praktiske og estetiske fag* ikke er godt egnet som overord-

net ramme for en fagfornyelsesprosess. Årsaken er for det første at det er store ulikheter og relativt få fellestrekk mellom enkelte av de fagene som inngår i dette fagområdet. Det kan gjøre det vanskelig å finne frem til felles utgangspunkter for fagfornyelsen, og dermed vil gevinstene kunne bli mindre enn ønskelig. For det andre er det fare for at de enkelte fagenes egenart viskes ut som følge av tilpasning til et fagområde som favner om for mye.

Med fagområdet *språk* rammer utvalget inn behovet for å utvikle språklige ferdigheter og språk- og kulturkunnskap. I noen grad kan fagfornyelse ses på tvers av språkfag, kanskje særlig når det gjelder litteratur og andre kulturuttrykk. Men alle fag i kategorien må samvirke med andre fag, inkludert norskfaget.

Departementet vil derfor legge til grunn en mer fleksibel innretning enn den modellen som skisseres i NOU 2015: 8. I fagfornyelsen skal det legges til rette for at hvert enkelt fag ses i sammenheng med andre fag som har beslektede temaer, med utgangspunkt i fagenes egenart. I noen tilfeller vil konstallasjonene være nokså like utvalgets forslag til fagområder, i andre tilfeller vil de avvike mer. Skolens hovedtrinn eller årstrinn vil også kunne være et utgangspunkt for å sikre god sammenheng og progresjon mellom fag i fagfornyelse.

I fagfornyelsen blir det viktig å få til en god vekselvirkning mellom at de enkelte fagene fornyes, og at fagene ses i sammenheng. Hvert fag skal dekke kunnskaper og ferdigheter for eleven som står seg over tid og kan anvendes i videre studier og arbeid. Et skolefag må tilpasses det enkelte årstrinn innenfor de rammene fag- og timefordelingen gir rom for. For å oppnå en god sammenheng mellom fag vil det kreves en åpen og konstruktiv dialog mellom fagpersoner, der fagforståelsene kan utfordre hverandre, og der målet er at hvert fag skal forbedres, samtidig som fagene samlet skal reflektere formålsparagrafen.

#### Departementet vil

- at det i fagfornyelsen skal legges vekt på god sammenheng mellom fag

#### 4.3.4 Prioriterte tverrfaglige temaer

*Flerfaglighet eller tverrfaglighet* betyr at elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag.<sup>31</sup> Ofte er målet med tverrfaglig arbeid at elevene

<sup>31</sup> NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*

både skal øke sin forståelse av temaet og få bedre forståelse av de involverte fagene.

Formålsparagrafen beskriver en ønsket retning for elevenes læring og utvikling. Elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet, og de skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. I Kunnskapsløftet arbeider elevene med disse temaene og kompetansene i flere ulike fag. For eksempel belyses etisk og miljøbevisst handling fra ulike perspektiver i samfunnsfag, naturfag, KRLE og mat og helse.

I NOU 2015: 8 foreslås det at en tydeliggjøring av flerfaglighet kan være en måte å ivareta elevenes dybdelæring på. Det anbefales tre flerfaglige tema som utvalget mener vil være særlig viktige i fremtidens skole, og som derfor bør omtales tydelig i læreplanverket og ha mål i flere fag:

- klima, miljø og bærekraftig utvikling
- det flerkulturelle samfunnet
- folkehelse og livsmestring

I høringen støttes forslaget om at de flerfaglige temaene skal tydeliggjøres i læreplanverket. Dels uttaler høringsinstansene at temaene som utvalget peker på, generelt er viktige, og dels at det er en styrke når opplæringen kobler innhold i ulike fag til overordnede problemstillinger og temaer. Høringsinstansene har gjennomgående fremhevet de temaene de er mest opptatt av. Noen foreslår også andre mulige flerfaglige temaer, for eksempel digital kompetanse, mediekompetanse, entreprenørskap og karrieretenkning.

I internasjonalt forsknings- og utredningsarbeid og i flere lands læreplaner legges det vekt på at elevene trenger øvelse i å bruke kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag i sammenheng.<sup>32</sup>

#### Departementets vurdering

Det finnes flere eksempler fra dagens læreplaner på temaer som blir berørt i flere fag, fra ulike faglige perspektiver. Departementet mener imidlertid at det bør løftes frem noen få prioriterte temaer i læreplanverket som det er spesielt viktig at det arbeides med i flere fag. Dette kan sikre at viktige temaer og sentrale utfordringer som er aktuelle over tid, ivaretas i opplæringen, og at elevene får en grundig forståelse av disse på de ulike fagenes premisser. Å lære om et tema fra forskjellige faglige perspektiver og anvende kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag skal gi bedre forståelse og kompetanse i det enkelte

faget, og samtidig gi innsikt i hvordan fag belyser et tema på ulike måter. Dette kan gi både motivasjon og en bedre faglig forståelse.

Det er imidlertid en forutsetning at de tverrfaglige temaene kun skal inngå i de fagene hvor de er en sentral del av det faglige innholdet. I fagfornyelsen skal de prioriteres fremfor andre tverrfaglige temaer, men de skal ikke fortrenge annet vesentlig faglig innhold. En beskrivelse og konkretisering av disse temaene i læreplanverket vil legge til rette for lærersamarbeid i de aktuelle fagene.

Temaer som defineres i læreplanverket, må være knyttet til utfordringer som er aktuelle over tid. Temaene i NOU 2015: 8 ble foreslått fordi de er aktuelle i dag og i lang tid fremover. Departementet vil videreutvikle forslagene til temaer som fremmes i NOU 2015: 8, og vil prioritere følgende temaer i fagfornyelsen:

- demokrati og medborgerskap
- bærekraftig utvikling
- folkehelse og livsmestring

Temaet *demokrati og medborgerskap* omfatter blant annet samhandling i et flerkulturelt samfunn som er foreslått i NOU 2015: 8. Temaet er forankret i formålsparagrafen som understreker at opplæringen skal fremme demokrati, og at elevene har rett til medbestemmelse. Demokrati og medborgerskap som tema i skolen skal legge til rette for læring som styrker elevenes demokratiforståelse og evne til å delta i demokratiske prosesser og fellesskap. Demokratiet er en statsform som gir rettigheter og pålegger plikter, for eksempel menneskerettighetene og retten til å stemme ved valg. Demokratisk *medborgerskap* dreier seg om hvordan borgerne lever sammen i et politisk stabilt fellesskap og deltar og bidrar på ulike samfunnsarenaer. Medborgerskap har betydning for å skape oppslutning om felles demokratiske prinsipper og å stimulere til samfunnsdeltakelse.<sup>33</sup> En forutsetning for demokratisk deltakelse er å lære å lese, skrive og regne. Utvikling av grunnleggende ferdigheter er imidlertid ikke tilstrekkelig for å utøve rollen som demokratisk medborger. Elevene må også tilegne seg kunnskap om demokrati og samfunnsdeltakelse og få øve på, erfare og praktisere demokratiske prosesser i praksis. Innholdet i det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap kan blant annet være læring om demokratiet, læring for demokratisk deltakelse og læring gjennom demokratisk deltakelse.<sup>34</sup>

<sup>32</sup> OECD (2016), Pellegrino og Hilton (2012)

<sup>33</sup> Kymlicka og Norman (2010)

<sup>34</sup> Stray (2014)

*Bærekraftig utvikling* skal også bli et prioritert tema i læreplanverket. Opplæringen i dette tverrfaglige temaet skal i tråd med formålsparagrafen bidra til at elevene lærer å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Bærekraftig utvikling handler om å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine. Skal det lykkes, må det tenkes og handles lokalt, nasjonalt og globalt. Ifølge FN vil det å forbedre sosiale forhold, miljøproblemer og økonomisk ulikhet i verden være viktige bidrag til en bærekraftig utvikling. De tre dimensjonene sosiale, miljømessige og økonomiske forhold henger sammen og gir gode muligheter til å behandle temaet tverrfaglig i skolen. Ulike fag vil bidra til at elevene utvikler kunnskap om de tre dimensjonene og får grunnlag for å forstå sammenhengen mellom dem. Ny teknologi og teknologisk utvikling skal, i tillegg til etisk refleksjon og dømmekraft knyttet til teknologiutviklingen, være sentrale innenfor det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling.

Et tredje tema departementet vil prioritere i læreplanverket, er *folkehelse og livsmestring*. Det er nedfelt i formålsparagrafen at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer. Gode helsevalg er en del av å mestre livet, og kunnskap om fysisk og psykisk helse og konsekvenser av livsstil har stor betydning. Kunnskap om privatøkonomi og forbruk er viktig for å mestre livet. Selvrespekt, mellommenneskelige relasjoner og seksualitet kan også være relevante temaer. Det vil være naturlig for skolene å se opplæringen i livsmestring i sammenheng med utvikling av skolefellesskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing. Det kan bidra til økt sammenheng mellom opplæringen i fagene og arbeidet med læringsmiljøet.

Det kan være en utfordring at det fra ulike hold fremmes ønsker om emner som skal ivaretas, som del av de nasjonalt definerte temaene. Temaene er uttrykk for en prioritering, og de må derfor være tydelig definert. I forkant av fagfornyelsen må det gjøres en avgrensning av innholdet i temaene i samarbeid med relevante fagmiljøer.

I fagfornyelsen skal det legges til grunn at de tverrfaglige temaene skal komme tydelig frem i

kompetansemål og hovedområder i de fagene hvor det er relevant. Temaene gjenfinnes i dagens læreplaner i Kunnskapsløftet, men fagfornyelsen skal bidra til bedre progresjon og systematikk i kompetansemålene og tydeligere fordeling av innholdet mellom fag. De tverrfaglige temaene skal også omtales i den nye generelle delen.

#### Departementet vil

- prioritere tre tverrfaglige temaer i fagfornyelsen: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring

#### 4.3.5 Læringsstrategier og refleksjon over egen læring

En elev må selv være aktiv og deltakende for å lære. Når elevene forstår egne læringsprosesser og lærer strategier for å arbeide godt i fagene, har det betydning for læringsresultatene deres og for motivasjonen for skolearbeidet. Det bidrar til dybdelæring når elevene reflekterer over sin egen forståelse.<sup>35</sup>

I *Læringsplakaten* i Kunnskapsløftet slås det fast at skolen skal «stimulere elevene og lærerlinjene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning». Læringsstrategier er fremgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring og for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå fagenes kompetansemål.<sup>36</sup>

Metakognisjon er et sentralt begrep innenfor læringsforskningen som betyr å reflektere over egen tenkning og læring. I skolen handler metakognisjon om at elevene lærer å bruke refleksjon aktivt i det faglige arbeidet. Metakognisjon omfatter mer enn å mestre strategier for å tilegne seg lærestoffet. Det inkluderer evne til å gjøre kritiske vurderinger og velge egnede strategier for å løse et problem i ulike fag.<sup>37</sup> Hvilke læringsstrategier som er relevante å lære, avhenger av innholdet i det enkelte fag. Betydningen av metakognisjon og *å lære å lære* omtales i flere lands læreplaner, blant annet i Finland og Singapore.<sup>38</sup>

I NOU 2015: 8 beskrives *kompetanse i å lære* som et av områdene som bør prioriteres i en fremtidig fagfornyelse. Utvalget bygger på forskningen

<sup>35</sup> Lai (2011), Dumont og Istance (2010)

<sup>36</sup> Prinsipper for opplæringen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet

<sup>37</sup> Lai (2011)

<sup>38</sup> Utbildningsstyrelsen, Finland (2014), The Ministry of Education, Singapore (2016)

om metakognisjon og selvregulert læring og ser disse områdene som vesentlige for videre læring, både i skolen og på ulike arenaer senere i livet. Utvalget mener at kompetanse i å lære utvikles gjennom arbeidet med fagene og derfor bør prioriteres i en fagfornyelse. Videre understreker utvalget at elevene utvikler metakognisjon og selvregulert læring i samspill med lærere og medelever. Sider ved selvregulert læring som kan beskrives som «sosiale» eller «emosjonelle», omtales, for eksempel elevens motivasjon for læring, utholdenhet og forventninger til egen mestring. Mange av høringsinstansene støtter at det utvalget omtaler som kompetanse i å lære, er et viktig område i skolen. Mange er imidlertid kritiske til at emosjonelle sider ved å kunne lære, blant annet utholdenhet og motivasjon, integreres i kompetansemål og dermed blir grunnlag for vurdering av elevens kompetanse i fag.

#### Departementets vurdering

Departementet er opptatt av at elevene skal utvikle kunnskap om egen læring og strategier for å lære og arbeide godt i fagene. Når elevene forstår egne læringsprosesser og bruker læringsstrategier aktivt i arbeidet med fagene, bidrar det til elevenes faglige forståelse og mestring.

Metakognisjon og læringsstrategier er viktig kompetanse for elevene å ha med seg, både i skolen og senere i livet. Elevene skal lære seg å bli bevisste gode måter å lære på og arbeide på, slik at de raskt kan tilegne seg ny kunnskap og greie å overføre det de har lært til nye sammenhenger. Det å stimulere elevenes læringsstrategier og refleksjon er viktige forutsetninger for den faglige læringen. Det dreier seg om å gjøre læringsstrategier og refleksjon synlig for elevene, blant annet ved å gi tilbakemeldinger og veiledning som fremmer elevens egen refleksjon over læringsarbeidet, og å la elevene få vurdere egen læring.

Elevene lærer å lære gjennom å arbeide med et faglig innhold. Hvilke læringsstrategier elevene har behov for å utvikle, er avhengig av det enkelte fag.<sup>39</sup>

Skolens ansvar for å bidra til at elevene utvikler læringsstrategier er nedfelt i *Prinsipper for opplæringen*, men departementet ønsker å styrke omtalen av dette i den nye generelle delen av læreplanverket. Det skal komme tydeligere frem at skolen har ansvar for at elevene utvikler relevante læringsstrategier i alle fag, og for at

elevene får trening i å reflektere over eget arbeid og egen læring. At det i undervisning og vurdering legges til rette for at elevene er aktivt involvert og forstår egne læringsprosesser, er viktig for å oppnå dybdelæring.

I de tilfellene der læringsstrategier og refleksjon over egen læring er en del av den faglige kompetansen, bør det også omtales i læreplanen for det enkelte fag. Her finnes det relevante eksempler fra andre land, blant annet læreplanen for matematikk i Singapore hvor metakognisjon beskrives som en forutsetning for å mestre problemløsning i matematikk.<sup>40</sup> Denne måten å se metakognisjon på passer inn i fagfornyelsen hvor målet er å gjøre de faglige prioriteringene tydelige. I fagfornyelsen skal det derfor gjøres faglige vurderinger av om læringsstrategier og refleksjon over egen læring er tilstrekkelig ivaretatt i de fagene hvor det er relevant.

Departementet vil understreke at arbeid for å fremme læringsstrategier, metakognisjon og selvregulert læring ikke betyr at elevene skal ta ansvar for egen læring. Elevenes utvikling av selvstendighet i læringsprosessen krever at lærerne har og tar ledelsen og at de følger elevene tett, tilpasset elevenes alder og modenhetsnivå.

#### Departementet vil

- at læringsstrategier og refleksjon over egen læring skal omtales i læreplaner for fag i den grad det er relevant for kompetansen i faget

#### 4.3.6 Fagovergrepene kompetanser

I NOU 2015: 8 anbefaler utvalget fire kompetanseområder som særskilt viktig kompetanse for elevene og for samfunnet. Kompetanseområdene som er foreslått, er

- fagspesifikk kompetanse
- å kunne lære (metakognisjon og selvregulert læring)
- å kunne kommunisere, samhandle og delta (lesing, skriving, muntlig kompetanse, samhandling og deltakelse, demokratisk kompetanse)
- å kunne utforske og skape (kritisk tenkning og problemløsning, kreativitet og innovasjon)

Det første området, fagspesifikk kompetanse, er fundamentet i skolefagene. De tre siste kompetanseområdene er det utvalget kaller *fagovergrepene*, det vil si at de er relevante for mange

<sup>39</sup> National Research Council (2000), Mevarech og Kramarski (2014)

<sup>40</sup> The Ministry of Education, Singapore (2016)



#### Boks 4.4 Kompetanser i fagfornyelsen

Beskrivelse av hvilket innhold fra kompetanseområdene i NOU 2015: 8 som skal brukes i fagfornyelsen.

##### 1. Fagspesifikk kompetanse

Fagfornyelsen skal ta utgangspunkt i fagene. Fagenes innhold skal defineres på det enkelte fagets premisser. Fagenes egenart er utgangspunktet for om og eventuelt hvordan det enkelte fag skal omfatte elementer i det utvalget kaller fagovergripende kompetanser.

##### 2. Å kunne lære (metakognisjon og selvregulert læring)

Læringsstrategier og refleksjon over egen læring er viktige forutsetninger for den faglige læringen. Å styrke elevenes evne til å ta det de har lært på ett område i bruk på et annet, støtter opp under en fagfornyelse som skal gjøre fagene mindre omfattende. Elevene lærer seg å bli bevisste gode måter å lære på og arbeide på, som gjør at de raskt kan til egne seg ny kunnskap og greier å overføre det de har lært til nye sammenhenger.

##### 3. Å kunne kommunisere, samhandle og delta (lesing, skriving, muntlig kompetanse, samhandling og deltakelse, demokratisk kompetanse)

Disse kompetansene vil inngå i de grunnleggende språkferdighetene lesing, skriving og muntlige ferdigheter, der de vil falle naturlig inn på fagenes premisser. De vil også inngå i den delen av digitale ferdigheter som knytter seg til kommunikasjon. Demokratisk kompetanse inngår i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

##### 4. Å kunne utforske og skape (kritisk tenkning og problemløsning, kreativitet og innovasjon)

Kritisk tenkning og problemløsning er viktig i skolefagene, og det skal vurderes hvordan disse kompetansene kan ivaretas i fagene. Evne til innovasjon, nyskaping og entreprenørskap er viktige for samfunns- og arbeidslivet. Disse må vurderes for det enkelte fag, og kan inngå i de fagene hvor dette passer best, for eksempel i forbindelse med teknologi.

ulike fag og kunnskapsområder. Fordi elevenes læring i skolen i stor grad skjer i arbeidet med fag, og fordi læreplanene skal beskrive kompetansen elevene skal kunne oppnå, anbefaler utvalget at kompetanseområdene inkluderes i læreplaner for fag. Kompetanseområdene omfatter både kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring, og det er beskrevet hvilke sosiale og emosjonelle kompetanser utvalget så som viktige innenfor hvert kompetanseområde.

I høringsen ble det gitt støtte til innholdet i de kompetanseområdene utvalget foreslår, selv om enkelte har innvendinger og forslag til justeringer. Noen av høringsinstansene mener at kompetanseområdene ikke bør forstås som sidestilte fordi den fagspesifikke kompetansen er fundamentet i skolefagene og de fagovergripende kompetansene bør underordnes denne. Flere høringsinstanser understreker at *faglig relevans* må være det vesentlige kriteriet når fagene skal fornyes. Samtidig peker flere høringsinstanser på at bruk av kompetanseområdene som en referanseramme i fagfornyelsen, vil kunne gi en bedre sammenheng mellom Generell del og læreplanene for fag og bidra til at helheten i skolens mandat ivaretas bedre enn i dag.

#### Departementets vurderinger

Departementet deler mange av høringsinstansenes syn på at de fagovergripende kompetansene som foreslås i NOU 2015: 8, er viktige både for den enkelte elev og for samfunnet. Ingen av kompetansene er nye i norsk skole, selv om utvalget delvis bruker andre begreper og delvis legger nytt innhold i dem. I Kunnskapsløftet ivaretas de fagovergripende kompetanseområdene delvis i formålsparagrafen, delvis i Generell del og i Prinsipper for opplæringen og delvis i kompetansemål i fagene. Metakognisjon og selvregulert læring omtales i dagens læreplanverk som læringsstrategier og motivasjon for læring. Lesing, skriving og muntlig kompetanse ivaretas i stor grad gjennom de grunnleggende ferdighetene. Skolen skal bidra til at elevene utvikler sosial kompetanse, dette omtales i Generell del og i Prinsipper for opplæringen. Demokratisk kompetanse, problemløsning og kritisk tenkning er en del av mange fag i dag. Kreativitet, innovasjon og demokratisk kompetanse er vektlagt i Generell del av læreplanverket og i kompetansemål i enkelte fag.

I likhet med flere av høringsinstansene ser departementet det som viktig at prioriteringer av

det skolefaglige innholdet må ta utgangspunkt i faglig relevans. De viktigste grepene i fagfornyelsen er derfor å definere de ulike fagenes kjerneelementer og sikre god sammenheng mellom fag. Derfor vil ikke departementet følge anbefalingen om at fagfornyelsen skal ta utgangspunkt i de tre foreslåtte fagovergripende kompetanseområdene.

Utviklingen av læreplanene skal ta utgangspunkt i fagene. Departementet vil understreke at det må vurderes hva som er relevant å vektlegge i hvert enkelt fag. I boks 4.4 *Kompetanser i fagfornyelsen* beskrives hvilket innhold fra de foreslåtte kompetanseområdene i NOU 2015: 8 som skal brukes i fagfornyelsen, og det gis retning for hvordan. Fagenes egenart er utgangspunktet for om og hvordan det enkelte fag skal inkludere kompetansene. Dette kan gjøres i kompetansemålene og i delene av læreplanene som heter *Formålet med faget*, *Hovedområder i faget* og *Grunnleggende ferdigheter i faget*.

Departementet mener bruken av begrepet «fagovergripende» signaliserer at noe ligger over eller utenfor fagene og ønsker ikke å videreføre dette begrepet. Flere av elementene i det utvalgte kaller fagovergripende kompetanser vil, som i dag, være sentralt innhold i flere av skolefagene.

#### 4.4 Bedre læreplaner

Læreplanene for fag beskriver mål og rammer for innholdet i fagene. Det skal være tydelig for alle involverte aktører, både for elever og foreldre, for lærere, skoleledere og for samfunnet, hva opplæringen i fagene skal bidra til av læring for elevene. Læreplanene for fag er også pedagogiske og fagdidaktiske verktøy som skal fungere godt som utgangspunkt for lærernes planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen i fagene. Den enkelte læreplan skal uttrykke en fagforståelse som læreren kan kjenne seg igjen i, og som gir retning for og inspirerer arbeidet med elevenes læring og mestring i fagene.

##### 4.4.1 Tydeligere prioriteringer og bedre progresjon

I Kunnskapsløftet skulle læreplanene bli mindre detaljerte enn tidligere og på den måten gi rom for valg av innhold, arbeidsmåter og organisering på lokalt nivå. Samtidig skulle læreplanene gi klare faglige prioriteringer. *Formål med faget* og *hovedområdene* skulle gi informasjon om hvordan de samlede kompetansemålene i faget skulle forstås. Analyser i Evalueringen av Kunnskapsløftet tyder

på at læreplanene i varierende grad gir en tydelig prioritering. Ikke alle kompetansemålene gir tydelige beskrivelser av det elevene er forventet å mestre på ulike trinn. Videre er en del kompetansemål for omfattende og omfangsrike.<sup>41</sup>

Læreplaner skal uttrykke en forventet progresjon i elevenes læring. I Kunnskapsløftet uttrykkes progresjon på ulike måter, blant annet gjennom at kunnskapene eller ferdighetene elevene skal arbeide med, blir mer sammensatte eller krevende, at elevene skal kunne ta i bruk kunnskap og ferdigheter på mer avanserte måter, eller at det faglige innholdet presenteres i den rekkefølgen noe skal læres i. Evalueringen av Kunnskapsløftet og andre analyser peker på at progresjonen i læreplanene ikke er tilstrekkelig tydelig i det enkelte fag. Det er også eksempler på at progresjonen i ulike fag ikke henger sammen der det er relevant.<sup>42</sup>

I NOU 2015: 8 foreslås det at færre og mer likt utformede kompetansemål og bedre progresjon i kompetansemålene i og på tvers av fag vil legge bedre til rette for elevenes dybdelæring i fagene. Det anbefales at progresjonen mellom trinnene med kompetansemål skal komme bedre frem i læreplanene.

##### Departementets vurdering

Fagfornyelsen som foreslås i denne meldingen skal gjøre det tydeligere hva som er kjerneelementene i fagene. Det blir viktig å være bevisste på hvordan hvert kompetansemål formuleres og hvor omfattende den totale stoffmengden i faget blir. At kompetansemålene blir færre og tydeligere, vil i en del fag være nødvendig for å gjøre læreplanen mindre omfattende og få frem fagets kjerneelementer på en tydeligere måte. Men færre og tydeligere mål er ikke tilstrekkelige grep i seg selv. For at fagenes kjerneelementer skal komme tydeligere frem, må de ulike delene av læreplanene for fag synliggjøre disse på en bedre måte enn i dag. Den innledende teksten i læreplanene, som i dag betegnes *formål med faget*, skal gi grunnlaget for å forstå hvilken betydning faget har i samfunnet, i skolen og for eleven. I tillegg skal formålet beskrive hva som er kjerneelementene i faget, og hvordan kjerneelementene bidrar til å begrunne fagets plass i grunnopplæringen. De ulike delene av læreplanen skal ha god sammenheng og gi lærerne et godt grunnlag for å arbeide med elevenes læring i faget.

<sup>41</sup> Dale mfl. (2011)

<sup>42</sup> Dale mfl. (2011), Eggen mfl. (2014)

En ambisjon med fagfornyelsen er at det skal komme klart frem i hvert enkelt kompetansemål og kompetansemålene samlet sett hva elevene skal kunne mestre. I dag beskriver enkelte kompetansemål både faglig innhold, arbeidsmåter og grunnleggende ferdigheter i ett og samme mål, og dette bidrar til å gjøre målene utydelige.

Elevene har ulike forutsetninger, bruker ulike læringsstrategier og har ulik faglig progresjon. Læreplanverket, inkludert læreplanene for fag, skal legge til rette for en god tilpasning av opplæringen til den enkelte elev og elevgruppe.

Progresjonen som er forventet gjennom opplæringsløpet, må komme tydelig frem i læreplanene, både innad i det enkelte fag og på tvers av fag som har tilgrensende kunnskapsområder. Lærerne må enkelt kunne lese den forventede progresjonen ut av læreplanene og legge den til grunn i sin planlegging.

Sammenhengen mellom fagene skal også gjøres tydeligere i læreplanverket, for å bidra til elevenes helhetlige forståelse. Den generelle delen skal beskrive områder som fag har til felles, blant annet grunnleggende ferdigheter og tverrfaglige temaer.

#### Departementet vil

- at kompetansemål, hovedområder og formål med faget videreutvikles og synliggjør prioriteringene i fagene
- utvikle læreplaner med tydeligere progresjon i elevenes forventede læringsforløp i det enkelte fag og mellom fag

#### 4.4.2 Økt innholdsorientering og kompetansemål på flere trinn i grunnskolen

Læreplanene skal gi et handlingsrom for å tilpasse opplæringen til lokale forhold og til elevenes ulike forutsetninger og interesser. Innenfor rammene av klare, forpliktende kompetansemål skal det være et profesjonelt ansvar hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk for å nå disse målene.<sup>43</sup>

Lokalt arbeid med læreplaner innebærer lærernes valg av innhold, arbeidsmåter og organisering av opplæringen og vurdering av elevenes kompetanse. Det består også av skolelederens og skoleeierens tilrettelegging for dette pedagogiske arbeidet. En del skoleeiere har laget lokale læreplaner, men det vanligste er at arbeidet med å konkretisere de nasjonale læreplanene gjøres på den

enkelte skole.<sup>44</sup> I grunnskolen der læreplanene kun har mål på utvalgte trinn, må skolene og lærerne sikre en hensiktsmessig progresjon mellom trinnene og fordele faglig innhold mellom trinn som har felles kompetansemål.<sup>45</sup>

Ved innføringen av Kunnskapsløftet uttrykte mange lærere, skoleledere og skoleeiere at arbeidet med læreplanene var omfattende og tidkrevende. I ettertid ser det ut til at det lokale arbeidet med læreplanene også har bidratt til læring og samarbeid på tvers av skoler og klasserom, og bidratt til å styrke kvaliteten på undervisningen.<sup>46</sup> En del opplever fortsatt det lokale arbeidet med Kunnskapsløftet som krevende og etterspør tydeligere nasjonale mål og standarder, blant annet kompetansemål etter hvert årstrinn.<sup>47</sup>

Læreplanene i Kunnskapsløftet er kompetansebaserte ved at de beskriver mål for elevenes læring. Likevel har læreplanene en viss *innholdsorientering* ved at de gir retning for hvilket faglig innhold elevene skal arbeide med for å kunne nå eller nærme seg mål, for eksempel temaer, teorier, fakta, metoder og ferdigheter. Fagene i Kunnskapsløftet er inndelt i hovedområder. Hovedområdene strukturerer kompetansemålene i faget i sentrale innholds- eller funksjonsområder og skal være til hjelp for lærernes valg av innhold og arbeidsmåter. Se eksempel i boks 4.5.

I NOU 2015: 8 foreslås det at kompetansemålene i grunnskolen fortsatt bør formuleres etter hovedtrinn og ikke etter hvert enkelt årstrinn. Begrunnelsen er at nasjonale læreplaner ikke bør være så detaljerte i beskrivelsen av progresjon at de ikke gir rom for at elever lærer på ulike måter og i ulikt tempo. Dette kan begrense skolens muligheter til å gi elevene tilpasset opplæring.

I høringen av NOU 2015: 8 pekes det på mulige utfordringer ved å formulere færre og mer overordnede kompetansemål i læreplanene. Dersom resultatet er enda mer overordnede kompetansemål, kan resultatet bli et så høyt abstraksjonsnivå at det blir for krevende for lærere og elever å forstå hva læreplanen forventer. Blant annet anbefaler KS og Oslo kommune nasjonale kompetansemål på hvert årstrinn i grunnskolen for å sikre kvalitativt gode mål, begrense forskjeller mellom skoler og kommuner og spare lærerne for mye tid når de planlegger for progresjon i læringen mellom årstrinnene. Utdanningsforbun-

<sup>44</sup> Vibe og Hovdhaugen (2012)

<sup>45</sup> Utdanningsdirektoratet (2016b)

<sup>46</sup> Aasen mfl. (2012), Sivesind (2012)

<sup>47</sup> Vibe (2012)

<sup>43</sup> St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*

#### **Boks 4.5 Eksempel på hovedområde i norskfaget i Kunnskapsløftet**

*Hovedområdet språk, litteratur og kultur i læreplanen i norsk*

Hovedområdet språk, litteratur og kultur handler om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver. Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur, og få innsikt i hvordan språk og tekster har endret seg over tid og fortsatt er i endring.

Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk. De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier. I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra.

det foreslår at læreplanene videreutvikles slik at de får en bedre balanse mellom kompetansebeskrivelser og innholds- og aktivitetsbeskrivelser. De mener en styrket innholdsorientering kan gi økt støtte til lærerens arbeid og bidra til å styrke elevenes felles faglige og kulturelle referanserammer.

#### *Departementets vurdering*

Fagfornyelsen skal gi læreplaner som er enkle for lærerne å ta i bruk ved at kompetansemålene er færre og tydeligere, og at det går klart frem hva som er fagets kjerneelementer. Det er imidlertid behov for å gjøre ytterligere endringer i læreplanene for fag for å gi økt støtte til skolens og lærernes arbeid med å planlegge og gjennomføre opplæringen. Som det er pekt på i høringen, kan færre mål føre til at målene blir så overordnet at de gir mindre støtte til skolens arbeid enn i dag. Departementet ønsker å lytte til lærere, skoleledere, skoleeiere og andre som uttrykker at kravene til lokalt arbeid i dag er for omfattende og tidkrevende. Samtidig er det en del av bildet at mange har håndtert det lokale arbeidet med læreplanene i Kunnskapsløftet på en god måte.

Økt innholdsorientering og kompetansemål på flere trinn kan på ulike måter bidra til at læreplanene gir bedre støtte. Økt innholdsorientering gir

tydeligere føringer for det faglige innholdet elevene skal arbeide med for å nå kompetansemålene i faget. Kompetansemål på flere trinn vil først og fremst definere tydeligere hva opplæringen på hvert enkelt trinn skal bidra til at elevene lærer.

Departementet støtter de høringsinstansene som påpeker at det er behov for en god balanse mellom kompetanseorientering og innholdsorientering i læreplanene. Hovedområdene og kompetansemålene i dagens læreplaner gir retning for innholdet i opplæringen slik det er gitt et eksempel på i boks 4.5. Imidlertid kan hovedområdene videreutvikles slik at de gir tydeligere føringer for lærernes valg av innhold enn i dag. I stedet for at hovedområdene har en generell beskrivelse, skal de utformes spesifikt for hvert trinn med kompetansemål slik det er gjort med *det centrale innholdet* i svenske og finske læreplaner. Det vil si at hovedområdene beskriver hvilket innhold som er egnet til å oppnå kompetansemålene på det aktuelle hovedtrinnet. Hovedområdene kan også bidra til å synliggjøre progresjonen i læreplanene ved å omtale hvordan vanskelighetsgraden på det elevene er forventet å mestre, øker i løpet av hovedtrinnet.

Innholdsorienteringen kan også styrkes ved at kompetansemålene tydeligere angir hvilke faglige kunnskaper og ferdigheter elevene skal utvikle og kunne anvende. Det er viktig at innholdsorienteringen ikke blir så detaljert at det begrenser lærernes mulighet for å velge aktuelt innhold og tilpasse opplæringen til elevene. Læreplanene må ikke overleses av innholdsbeskrivelser. De skal samtidig gi støtte til lærernes profesjonelle vurderinger og valg, og bidra til et mer likt innhold i opplæringen.

I den offentlige debatten diskuteres behov for en sterkere innholdsorientering i noen fag, for eksempel litterære verker alle elevene skal lese i norskfaget. Selv om det er viktig at elevene utvikler felles kulturelle referanserammer, mener departementet at en vesentlig sterkere definering av konkret innhold i undervisningen er problematisk. Detaljerte innholdsbeskrivelser uttrykker mindre tillit til lærernes faglige vurderinger, og reduserer mulighetene til å tilpasse undervisningen til lokale forhold og elevenes forkunnskaper og interesser. I tillegg kan det bli vanskelig å redusere det som omtales som stofftrengsel i fagene.

Det har fra innføringen av Kunnskapsløftet vært en diskusjon om det bør innføres kompetansemål for hvert årstrinn i grunnskolen. Kompetansemål på hvert trinn vil kunne forenkle skolens arbeid med å konkretisere hva elevene skal arbeide med på hvert enkelt trinn. Det vil også

kunne gi et likere faglig innhold på tvers av skoler. Skolefagene er imidlertid ulike, blant annet når det gjelder hvordan de er bygget opp, og hvordan læringen foregår. I noen fag er det enkelt å definere hva elevene bør lære først for å kunne forstå og mestre andre emner eller ferdigheter senere i opplæringsløpet. I slike tilfeller vil mål på hvert trinn kunne gjøre progresjonen i fagene tydeligere og bedre, og dermed gi lærerne og skolene et bedre grunnlag for å følge opp den enkelte elev og elevgruppen i forhold til forventet progresjon. Andre fag kjennetegnes av at elevene utvikler kunnskaper eller ferdigheter som blir gradvis mer komplekse eller avanserte. Her kan mål bli gjentakende dersom de formuleres på hvert trinn. Kunnskapsgrunnlaget for å beskrive en detaljert progresjon i læreplanene vil også variere mellom fag. Av den grunn må faglige og fagdidaktiske hensyn tillegges stor vekt i vurderingen av om det skal formuleres kompetansemål på flere trinn enn i dag.

I og med at læreplanene skal ha færre kompetansemål og kompetansemålene må formuleres på et overordnet nivå, vil det sannsynligvis være mulig å formulere mål på hvert trinn som gir rom for profesjonelle vurderinger og valg. På mange skoler er læremidler styrende for skolens planlegging av opplæringen, og i læremidlene er ofte mål og innhold i fagene fordelt på hvert enkelt trinn. Dette kan være et argument for at målene for hvert trinn heller bør defineres i de nasjonale læreplanene.

På den annen side vil mål på hvert trinn innebære en sterkere styring av hva elevene skal ha lært etter hvert år, noe som kan utfordre intensjonen i Kunnskapsløftet om at læreplanene skal gi rom for at elevene lærer i ulikt tempo og på ulike måter. En fordel med dagens modell er at det legges til rette for en langsiktighet i undervisnings- og vurderingsarbeidet som kan bidra til sammenheng i læringen på tvers av årstrinn. På den annen side ivaretar årlige mål også et relativt langsiktig perspektiv.

Et alternativ kunne være å opprettholde kompetansemål på hovedtrinn, men legge til *underveis*mål, som ikke knyttes til bestemte trinn, og som formidles som læringsmål og ikke som forventede krav til kompetanse. Departementet ønsker imidlertid ikke å definere ulike typer mål i læreplanene fordi det vil bryte grunnleggende med Kunnskapsløftet og fordi det er utfordrende å kommunisere forskjellene på ulike typer mål. At det utvikles veiledende mål på trinn som ikke har kompetansemål i fag der det er hensiktsmessig, er et annet alternativ.

Departementets samlede vurdering er at avgjørelsen av om det skal utvikles kompetansemål på flere trinn i noen fag, bør baseres på råd fra fagpersoner og være en del av det utviklingsarbeidet som skal gjøres i fagfornyelsen. Derfor skal det i forbindelse med fagfornyelsen vurderes om det skal innføres kompetansemål på noen flere trinn enn i dag, og i hvilke fag det eventuelt vil være hensiktsmessig.

For eksempel kan det være begrunnelser for å ha ett eller flere ekstra trinn med kompetansemål på ungdomstrinnet. I de fleste fag vil det være mye faglig innhold og krevende mål elevene skal arbeide mot på ungdomstrinnet, noe som kan føre til at kompetansemålene blir omfattende og krevende å fortolke. I tillegg er kompetansemålene etter 10. trinn grunnlaget for sluttvurderingen av elevenes samlede læringsutbytte i faget, og egne kompetansemål for 8. og 9. trinn vil kunne gi tydeligere retning for opplæringen på disse trinnene. Det kan også være behov for å synliggjøre en hensiktsmessig progresjon i det treårige løpet mellom 4. og 7. trinn. Det skal også vurderes om fag som ikke har kompetansemål etter 2. trinn, bør få dette.

Det er en forutsetning at kompetansemålene utformes på en måte som ivaretar målsettingene i fagfornyelsen om færre mål og tydeligere prioritering i fagene. En løsning med mål på flere trinn må ikke føre til at målene fordeles over flere årstrinn uten at fagets omfang reduseres.

Læreplanene i videregående opplæring har i dag kompetansemål etter hvert årstrinn. Det vil være viktig at fagfornyelsen bidrar til at sammenhengen mellom målene på de ulike trinnene er tydelig, at fordelingen mellom de ulike trinnene er hensiktsmessig, og at læreplanene ikke preges av unødvendige gjentakelser.

Samtidig som det lokale arbeidet med læreplanene skal bli enklere å gjennomføre enn ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, er det viktig å understreke at det profesjonelle lagarbeidet på skolene er avgjørende for å oppnå god progresjon i elevenes læring på tvers av trinn og fag. Systematisk arbeid med de nasjonale læreplanene på skolene har, til tross for utfordringene, bidratt til bedre kvalitet i opplæringen mange steder.

#### 4.4.3 Veiledning til læreplanverket

I 2011 ble det utviklet en veiledning i lokalt arbeid med læreplaner og flere veiledninger til læreplaner for fag for å støtte det lokale arbeidet. Læreplaner er forskriftsfestet mens veiledninger ikke er forpliktende for skolene. Veiledningene til fag gir

eksempler som viser hvordan lærere kan arbeide med læreplanene. De tar utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanene og gir eksempler på mulige undervisningsopplegg, arbeidsmåter, læringsmål og vurdering i fagene. Veiledningene ble laget i etterkant av læreplanene og var i begynnelsen lite kjent. En nyere undersøkelse indikerer imidlertid at de nasjonale veiledningsressursene har betydning som støtte og informasjon i det lokale arbeidet med læreplaner.<sup>48</sup>

I NOU 2015: 8 påpekes det at mer overordnede læreplaner øker behovet for veiledning. Utvalget anbefaler at veiledningsressursene knyttes tettere opp til læreplanene og at de foreligger samtidig med læreplanene. Utvalget foreslår beskrivelser av mulige læringsforløp (progresjonsbeskrivelser) og standarder for sluttvurdering.

I høringen av NOU 2015: 8 mener Utdanningsforbundet at det er uheldig med et læreplanverk som utløser et behov for mange veiledninger som i varierende grad er kjent og brukt av lærerne. Sammenhengen mellom læreplaner og øvrige støtteressurser må derfor være tett, eventuelt at nødvendige presiseringer og veiledninger inngår som fullverdige og integrerte deler av læreplanverket.

#### *Departementets vurdering*

Nasjonale veiledningsressurser som utvikles parallelt med læreplanene, kan gi god støtte til lærernes fortolkning av læreplanene og inspirasjon og hjelp til å utforme konkrete undervisningsopplegg og til elevvurdering. En av fordelene med å gi konkrete eksempler i en veiledning er å kunne gi støtte til de som ønsker det, uten at innholdet i veiledningen gjøres forpliktende for skolene.

Det er en avveining mellom hva som bør være forskriftsfestet og dermed være forpliktende for skolene, og hva som bør være veiledende ressurser som kan støtte lærernes analyse av læreplanverket og undervisningspraksis. Departementet er enig med høringsinstansene som mener at det er uheldig at det foreligger et stort omfang av veiledninger som i varierende grad er kjent og brukes. På den annen side er det ikke alt som egner seg å beskrive som del av en forskriftsfestet læreplan. I en veiledning vil det for eksempel være mulig å gi eksempler på mulige læringsforløp i fagene.

Departementet vil utvikle en veiledning som har et begrenset omfang, som foreligger samtidig med og som har en klar sammenheng med læreplanverket. Det skal skilles mellom hva som er

den tilhørende veiledningen til læreplanverket, og hva som er annet veilednings- og støttemateriell.

Elementer fra veiledningen til lokalt arbeid med læreplaner skal videreføres, blant annet hvilket ansvar de ulike aktørene har for det lokale arbeidet med læreplanene. Målene med og begrunnelsene for det fornyede læreplanverket skal løftes frem, i tillegg til sentrale begreper.

Veiledningen skal som i dag gi eksempler på valg av innhold, arbeidsmåter, organisering og vurdering i de ulike fagene. For å gi mer konkret støtte til planleggingen av opplæringen på de enkelte trinnene kan det utvikles eksempler som viser hva elevene kan arbeide med på hvert enkelt årstrinn, og mulige læringsforløp (progresjonsbeskrivelser) i fagene. Der det er hensiktsmessig, kan veiledningene inneholde eksempler på læringsmål på trinn som ikke har egne kompetansemål.

Veiledningen skal også inneholde kjennetegn på måloppnåelse på trinn med sluttvurdering slik det er foreslått i kapittel 5 om vurdering. Det er avgjørende at innhold i veiledningene tar tydelig utgangspunkt i læreplanene, og at de skal være et supplement til og ikke en erstatning for læreplanene.

#### *Departementet vil*

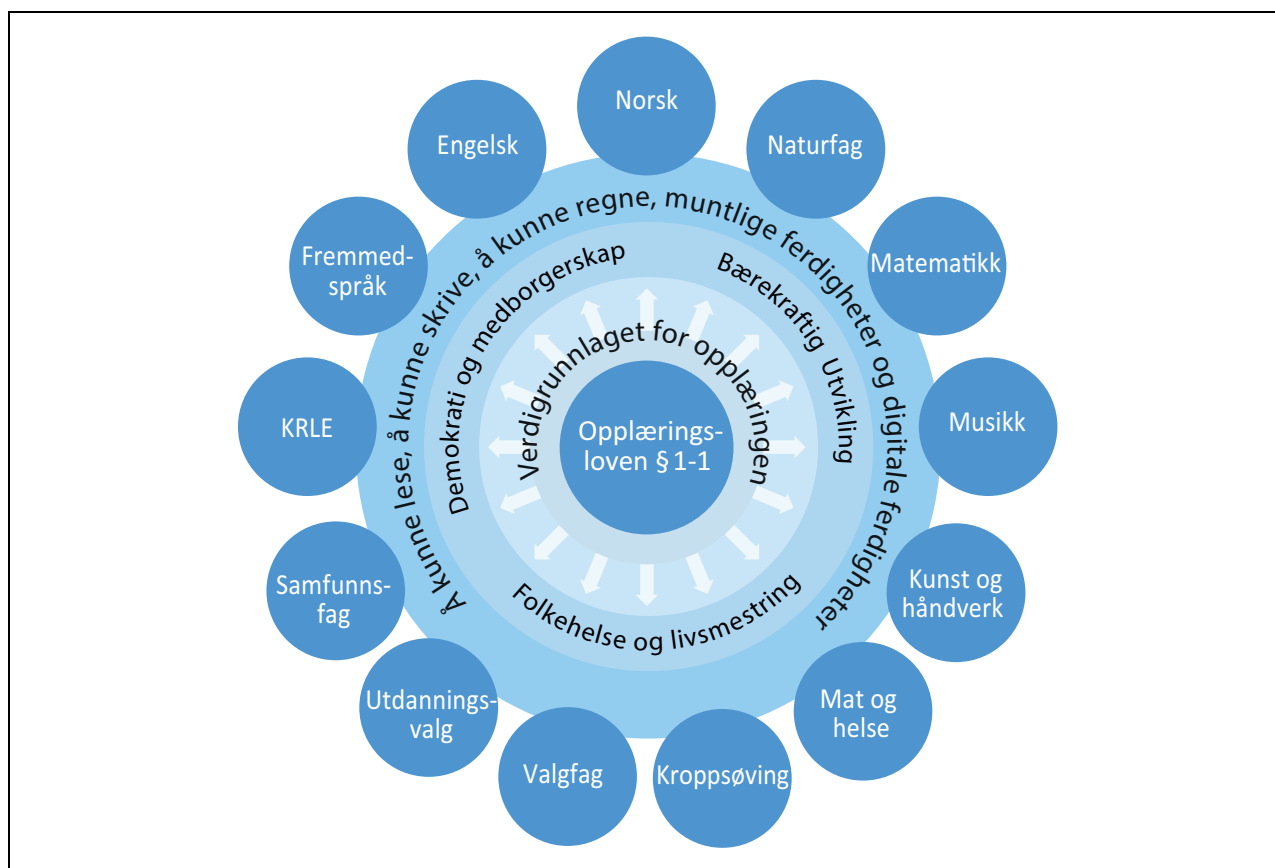
- at læreplanene skal gi tydeligere retning for lærernes valg av innhold i opplæringen
- ha en god balanse mellom kompetanseorientering og innholdsorientering i læreplanene
- at det i fagfornyelsen vurderes om det skal utvikles kompetansemål på flere trinn enn i dag, og i hvilke fag dette kan være hensiktsmessig
- utvikle en veiledning som har et begrenset omfang og som skal foreligge samtidig med læreplanverket

## **4.5 Fornyning av fag og forbedring av læreplaner: Oppsummering av tiltak**

Alle fagene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående opplæring skal fornyes for å gi bedre læring og forståelse for elevene. De skal gi tydeligere retning for lærernes valg av innholdet i fagene. Fagfornyelsen skal sikre tydeligere prioritering i læreplanene ved at det er definert hva som er kjerneelementene i fagene. Både kompetansemål, hovedområder og formål med fagene skal videreutvikles. Læreplanene skal fortsatt inneholde kompetansemål som uttrykker hva elevene er forventet å mestre etter endt opplæring

<sup>48</sup> Vibe og Lødding (2014)





Figur 4.2 Grunnskolenes fag

på ulike trinn. Progresjonen i elevenes forventede læringsforløp skal bli tydeligere. I fagfornyelsen skal det vurderes i det enkelte fag om det er hensiktsmessig med kompetansemål på flere trinn enn i dag.

De grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter videreføres. De skal innarbeides i læreplaner der det er faglig relevant. Spesielt når det gjelder digitale ferdigheter og regning, skal det gjøres tydeligere hvilke fag som har ansvar for opplæring i de ulike sidene/delene av ferdighetene. Læringsstrategier og refleksjon over eget arbeid skal omtales i læreplaner for fag i den grad det er relevant for kompetansen i faget.

I fagfornyelsen skal det legges vekt på god sammenheng mellom fag. Tre tverrfaglige temaer skal prioriteres: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring.

Samtidig med at fagene fornyes skal det utvikles en veiledning til læreplanverket som gir god støtte til lærernes planlegging og gjennomføring av opplæringen.

Fagspesifikk kompetanse er utgangspunktet for fagfornyelsen. Fagenes egenart er avgjørende

for hvordan det enkelte fag eventuelt inkluderer fagovergrepene kompetanser.

#### 4.6 Skolens fag og fagområder

Med Kunnskapsløftet fikk grunnskole og videregående for første gang et sammenhengende læreplanverk. Felles gjennomgående læreplaner ble utviklet for å styrke kvalitet, sammenheng og kontinuitet, og grunnleggende ferdigheter ble innført som et felles element i alle læreplaner i hele grunnsopplæringen. Illustrasjonen ovenfor viser fagene i grunnskolen, inkludert fag som er gjennomgående i hele grunnsopplæringen. Den viser også hvilke grunnleggende ferdigheter og prioriterte tverrfaglige temaer som skal inngå i arbeidet med fagene, på ulike måter. Hele opplæringen bygger på verdigrunnet fra opplæringsloven § 1-1.

Samfunn og arbeidsliv er preget av endringer som krever både nye læringsformer og ny kompetanse, og skolen må møte disse behovene. Mye kunnskap er imidlertid av mer varig karakter og gir oss som nasjon et felles grunnlag og noen felles referanserammer. Grunnsopplæringens bidrag



til samfunnsutviklingen er at elever, lærlinger og studenter oppnår en kompetanse som har relevans for både videre utdanning og/eller yrkesvalg.

I flere innspill til departementet er spørsmålet reist om dagens grunnskole i sitt innhold og praksis tar nok hensyn til at omtrent halvparten av hvert årskull velger yrkesfag. NHO har pekt på at praktiske fag lenge har vært nedprioritert, og i tillegg at grunnskolefagene ikke knyttes nok til praktisk utførelse for å styrke forståelse gjennom konkret anvendelse. Grunnskolen skal bidra til at elevene har tilstrekkelig kompetanse til å gjøre bevisste valg når de søker inntak til videregående opplæring. Elever i grunnskolen må tilbys varierte læringsarenaer, hvor de får mulighet til å utvikle sine ferdigheter ved å bruke egne kunnskaper og ferdigheter til å løse reelle oppgaver og skape reelle produkter. Det er dette som kan skape relevans og motivasjon for elevene.

Ingen av fagene i grunnskolen er i utgangspunktet bare teoretiske eller bare praktiske. Opp-læringen i grunnskolen kan forbedres og fornyes slik at den enkelte skal få det beste utgangspunktet for å velge veien videre.

#### Departementet vil

- at fagfornyelsen skal bidra til at elevene i grunnskolen får kunnskaper, ferdigheter og erfaring med innhold og arbeidsformer som avspeiler videregående opplærings mange retninger og muligheter

#### 4.6.1 Praktiske og estetiske fag

I dag er *praktiske og estetiske fag* en ofte brukt samlebetegnelse for å omtale skolefagene *musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse*. Hvert av fagene har sin historie og berettigelse som samlet utgjør en stor faglig bredde. I det samiske læreplanverket erstatter faget duodji, tradisjonelt samisk håndverk, kunst og håndverk.

På linje med de øvrige fagene i grunnskolen skal disse fagene gjennomgås og utvikles som del av den fagfornyelsen det legges opp til med denne meldingen. Disse fagene er en sentral og naturlig del av skolen. Når fagene i fagområdet praktiske og estetiske fag likevel gis en særskilt omtale her, er det fordi det etterlyses større bevissthet om og satsing på disse fagene fra flere hold. Dette er fag hvor formålet alltid har hatt en særlig praktisk karakter. I faget kroppsøving skal elevene tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse og bli motivert til fysisk aktivitet gjennom et bredt

utvalg av aktiviteter. Musikk er et fag hvor elevene oppøver evnen til å lytte oppmerksomt og gjenkjenne musikalske elementer. I sang og musikk får elevene prøve ulike instrumenter og får grunnleggende kunnskap om hvordan musikk produseres og formidles. Fag med praktisk nytte i arbeid, hjem og fritid hadde tidligere navn som husstell, håndarbeid, forming, sløyd og matlagning. Metallsløyd, keramikk, tekstil, design og arkitektur har kommet inn etter hvert. I dag er det i fag som kunst og håndverk og mat og helse elevene blir kjent med verktøy og materialer, får oppleve hva det innebærer å ha en idé eller ta utgangspunkt i en oppskrift eller instruksjon, for så å selv skape et produkt. Praktiske og estetiske fag har alltid vært populære blant elevene. De mest populære valgfagene er fysisk aktivitet, sal og scene og design og redesign.<sup>49</sup> Dette er fag hvor de praktiske og estetiske fagene er tydelig representert. 60 prosent av elevene som har valgfag på 8. og 9. trinn, har valgt ett av disse tre fagene.

Hvert av fagene musikk, kunst og håndverk, mat og helse og kroppsøving har forankring i ulike akademiske disipliner. De spesifikke kjenne-tegnene ved hvert fag kommer til uttrykk på forskjellige måter, ved for eksempel utøvende og praktisk virksomhet, fysisk aktivitet eller i arbeid med ulike materialer, verktøy og instrumenter. Fagens praktiske karakter kan bidra til at de skiller seg fra innlæring og arbeidsmetoder i andre skolefag, men fagene skal ikke være pustehull for å gjøre skolen mindre teoretisk for elevene.<sup>50</sup> I læreplanene for hvert av fagene beskrives formål, hovedområder og kompetansemål for elevenes læring. Lærere kan benytte varierte arbeidsmetoder i alle skolens fag, og elementer fra praktiske og estetiske fag kan også anvendes som del av faginnlæringen på andre fagområder.

Det er et bredt spekter av yrker og kompetanser som er etterspurt i arbeidslivet som kan sies å få sin spede start i arbeidet med ulike materialer og instrumenter i skolen. Det kreves spesiell fagkunnskap hos lærere i disse fagene, og det bør legges til rette med spesialrom, verksteder og utstyr.

#### Vurdering i fagene

*Kunst og håndverk, musikk og mat og helse* avsluttes etter ungdomstrinnet med standpunkt-karakter som eneste sluttvurdering i faget. Det har over tid vært liten støtte til å utvikle vurderingspraksis i

<sup>49</sup> Utdanningsdirektoratet (2015b)

<sup>50</sup> NOU 2003: 16 *I første rekke*

praktiske og estetiske fag.<sup>51</sup> Det er en forskjell i vurderingspraksisen mellom fag med eksamen og fag uten eksamen, hvor fag med eksamen også har mer transparente vurderingssystemer.

I NOU 2015: 8 anbefales det å styrke praktiske og estetiske fag i skolen. Det vises til at arbeidslivet trenger en lang rekke kompetanser som dette fagområdet inneholder, og det pekes på at det ikke kan forventes at elever velger praktiske og estetiske fag i videregående opplæring dersom de ikke får erfaring med fagene i grunnskolen.

I høringen er det flere høringsinstanser som gir uttrykk for at disse fagene bør styrkes i opplæringen. I tillegg er det høringsinstanser som gir uttrykk for at fellesbetegnelsen praktiske og estetiske fag bør endres, at rammebetingelser for fagene i skolen bør sikres, og at det bør stilles krav til læreres kompetanse for å undervise i fagene.

Behovet for å satse på praktiske og estetiske fag og læreres kompetanse for å undervise i disse fagene er også påpekt av Følgegruppen for innføring av lærerutdanningsreformen<sup>52</sup> og gitt som råd fra ekspertgruppen som vurderte arbeid med kunst og kultur i opplæringen og leverte rapporten *Det muliges kunst* i 2014.<sup>53</sup>

#### Departementets vurdering

Departementet ønsker å bidra til å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen, og den planlagte fagfornyelsen gjelder også disse fagene.

I dag velger om lag halvparten av elevene fra ungdomstrinnet yrkesfag i videregående opplæring. Det er avgjørende for å dekke samfunnets kompetansebehov at dette nivået opprettholdes. Opplæring i praktiske ferdigheter i grunnskolen er imidlertid mer enn bare en forberedelse til yrkesfag. Det er en viktig del av allmenndannelsen uansett senere studie- og yrkesvalg.

Mange har gitt uttrykk for at opplæringen i de praktiske og estetiske fagene er blitt mer teoretisk etter innføringen av Kunnskapsløftet. Grunnskolen kan i større grad enn i dag legge til rette for praktisk arbeid med ulike materialer, tradisjonelle og nye teknikker og å lære bruk av verktøy. For å styrke den håndverksmessige delen av faget vil departementet, i forbindelse med fagfornyelsen, utrede om faget kunst og håndverk kan styrkes ved å dele faget i to på ungdomstrinnet. Det skal vurderes å utvikle en egen læreplan i håndverks-

fag og en egen læreplan for kunstfag – der elevene må velge en av fordypningene. De to fagene skal fremstå med tydelige ulike profiler, men samtidig omfatte bredden av uttrykk.

Vurderingsordningen i fag har effekt på opplæringen, og erfaring tilsier at eksamen i et fag kan bidra til å styrke prioriteringen av faget. I dag kan elevene komme opp til muntlig eksamen i ett av følgende fag: norsk, matematikk, engelsk, naturfag, samfunnsfag, KRLE og fremmedspråk. Departementet vil derfor vurdere å innføre lokalt gitt muntlig eksamen etter 10. trinn også for de praktiske og estetiske fagene.

En muntlig eksamen på ungdomstrinnet kan bidra til et større lokalt tolkningsfellesskap og større felles forståelse av hva man skal legge vekt på i vurderingen av elevens kompetanse i fagene. Standpunktkarakterer i de praktiske og estetiske fagene er de karakterene det oftest klages på til Fylkesmannen. Til lokale eksamener har faglæreren en plikt til å utarbeide eksamensoppgaver, og å stille som sensor. Denne typen arbeid forutsetter en diskusjon mellom kollegaer og skoler i en kommune, og vil kunne bidra til å utvikle en felles forståelse av hvordan kompetanse i disse fagene kan vurderes på en bedre måte.

Fagene musikk, kunst og håndverk, mat og helse og kroppsøving kan inkluderes som trekkfag ved lokal gitt muntlig eksamen etter 10. årstrinn på linje med de øvrige fagene uten at dette vil ha merkostnader.

#### Departementet vil

- vurdere musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse som trekkfag til lokalt gitt muntlig eksamen på linje med øvrige trekkfag etter 10. skoleår
- utrede om faget kunst og håndverk bør styrkes ved å dele faget i to ulike deler på ungdomstrinnet, med en egen læreplan i håndverksfag og en egen plan for kunstfag

#### 4.6.2 Norskfaget

Norskfaget har en helt sentral plass i norsk skole. Det er det største faget i grunnopplæringen, og er, slik det står i formålet for faget, et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Kunnskapsløftets norskplan videreførte norskfagets brede mandat. Satsingen på fem grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet førte til at læreplanen i norsk, på linje med andre læreplaner, beskriver disse ferdighetene som en del av kompetansen i faget, sam-

<sup>51</sup> Prøitz og Spord Borgen (2010)

<sup>52</sup> Følgegruppen for lærerutdanningsreformen (2014)

<sup>53</sup> Kunnskapsdepartementet og Kulturdepartementet (2014)

tidig som den tydeliggjør hvilket særlig ansvar norskfaget har for språkerfighetene lesing, skri-ving og muntlige ferdigheter.

Etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 er det flere ganger gjort endringer i faget som favner både fagets innretning, språkopplæringsansvar og elevvurderingsform. I 2007–2008 ble for eksempel læreplanen endret for å styrke lesing. I 2013 gjen-nomgikk læreplanen i norsk en større revidering. Blant annet ble beskrivelsen av fagets formål strammet inn, og norskfagets identitet som både kultur- og språkerfighetsfag ble fremhevet. De grunnleggende språkerfighetene ble tydeligere beskrevet i norskfaget. Bredden i læreplanen ble redusert, særlig i videregående opplæring. Noen mål ble fjernet, redusert eller forskjøvet fra ett års-trinn til et annet. Dette gjaldt særlig mål som gren-set opp mot andre fagdisipliner, for eksempel mediekunnskap, kunsthistorie og samfunnskunn-skap.

I høringen av NOU 2015: 8 blir forslaget om å plassere norsk i fagområdet for språkfag sett på som problematisk, fordi faget sprenger grensene for de fagområdene utvalget har satt opp. Ut fra sin profil som et «fag for kulturforståelse, kommu-nikasjon, dannelse og identitetsutvikling» hører faget hjemme blant både språkfagene, samfunns- og etikkfagene og estetiske fag. Når faget inklude-res i et fagområde med språkfagene, blir fagets formål og kjerneelementer redusert til språk og kommunikasjon.

Forskning tyder på at elever ikke får tilstrek-kelig erfaring med den typen skrivning som kreves av dem i høyere utdanning. Det kan se ut som det er store forskjeller i vektleggingen av sjanger-kriterier og ulik vurderingspraksis som følge av dette, etter at læreplanen i norsk ble revidert i 2013. Mange elever spesialiserer seg på visse typer tekster. Vilje til å prøve seg på en ny type tekst som eleven ikke har så mye erfaring med, ser ut til å variere med vurderingssituasjon og hvor mye karakteren teller.<sup>54</sup>

#### *Departementets vurdering*

Departementet vil understreke at norskfaget er og skal være både et språkfag, og et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur- og samfunnsliv, og forberedes på deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskopp-læringen skal bidra til at både elever med norsk

som morsmål og elever med et annet morsmål enn norsk, blir aktive deltakere i det norske språk-samfunnet.

Språk binder det norske samfunnet sammen på tvers av tradisjonelt norskspråklig mangfold og et stadig økende innslag av flerspråklig mangfold, og på tvers av sosiale og kulturelle skillelinjer. Gjennom norskopplæringen lærer elevene å lese og skrive. De lærer å ta seg frem i et moderne informasjons- og kunnskapssamfunn, både som aktive avsendere og oppmerksomme mottakere og brukere.

Norskfaget er et ferdighetsfag hvor eleven skal utvikle gleden over sitt eget språk og evnen til å uttrykke egne meninger og tanker. Norsk er også et kulturfag som forvalter og utvikler norske tekstkulturer både i et samtidsperspektiv og et historisk perspektiv.

Som litteraturfag skal norsk bidra til at elevene får ta del i den litterære kulturarven. De litterære klassikerne tilbyr viktige perspektiver på hvordan samfunnet vi lever i har utviklet seg, og de kan være med på å bygge et fellesskap og bidra til en kulturell plattform.

Norskfaget vil, på samme måte som alle de andre fagene, gjennomgå en fagfornying der man blant annet vurderer innhold og progresjon, og i tillegg ser på fagets grenseflater mot andre fag.

#### **4.6.3 Samiskfaget**

Samiskfaget har på lik linje med norskfaget en helt sentral plass i skolen. Samiskfaget skal bidra til at barn og unge kan innlemmes i samisk kultur og samfunnsliv, der kulturforståelse, kommunika-sjon, dannelse og identitetsutvikling blir sentrale elementer i opplæringen. Samiske elever erfarer et språk- og kulturmangfold i sin hverdag som gir dem flerspråklig og flerkulturell kompetanse.

Elevene kan ha samisk som førstespråk eller samisk som andrespråk. For elever med samisk som førstespråk er det laget egen læreplan i norsk. Elever som har samisk som andrespråk, følger den ordinære læreplanen i norsk. Lære-planene i samisk og norsk utfyller hverandre.

Samiskfaget skal sammen med norskfaget legge grunnlaget for utvikling av elevenes funk-sjonelle tospråklig, og bidra til at den enkelte elev får kunnskaper, motivasjon og trygghet til å velge samisk som kommunikasjonsspråk. For elever med tospråklig opplæring er det derfor vik-tig med et nært samarbeid mellom de to fagene.

Sametinget reviderte læreplanene i samisk i 2013, da læreplanene i fellesfagene også ble revi-dert. Endringene hadde som mål å tydeliggjøre de

<sup>54</sup> Lødding og Aamodt (2015)

grunnleggende ferdighetene i fagene, styrke språkopplæringen og skrivekompetansen og tilrettelegge for tydelig progresjon i fagene.

#### 4.6.4 Fremmedspråk

Fremmedspråk tilbys i dag på ungdomstrinnet og er obligatorisk i videregående opplæring for dem som går på studieforberedende utdanningsprogram. Alle ungdomsskoler skal tilby minst ett av disse språkene: tysk, fransk, spansk eller russisk. I tillegg kan andre språk tilbys.

I perioden 2010–2012 ble det gjennomført et forsøk der 71 skoler prøvde ut et fremmedspråk på 6. og 7. trinn.<sup>55</sup> Deltakelse i forsøket var frivillig både for skolene og for elevene. Alle som deltok var derfor i utgangspunktet motiverte for forsøket, og evalueringen viste at både skoleeiere, skoleledere, lærere og elever samlet sett var fornøyde. Evalueringen viste imidlertid også at det var en utfordring å skaffe kompetente lærere med gode språkkunnskaper og fagdidaktisk kompetanse.

I NOU 2015: 8 anbefales det at fremmedspråk introduseres tidligere i opplæringsløpet. Høringsinstansene er i hovedsak mest negative, og/eller har forbehold. Det vises særlig til utfordringen med å skaffe kompetente lærere.

Et fremmedspråk på barnetrinnet vil også være kostnadskrevende. Dersom elevene skal ha like mange timer fremmedspråk på 5.–7. trinn som på ungdomsskolen, det vil si to timer per uke/år, vil kostnadene beløpe seg til om lag 1,1 mrd. kroner. Kostnader til videreutdanning av lærere og kompetanseutvikling ved innføring av fremmedspråk på nye trinn kommer i tillegg.

Departementet vil ikke prioritere å innføre et obligatorisk fremmedspråk på barnetrinnet nå. Det er imidlertid ingen hindringer for at kommuner som ønsker det, kan innføre fremmedspråk før ungdomstrinnet innenfor egen ramme.

#### 4.6.5 Fellesfagene i yrkesfaglige utdanningsprogram

Begrepet fellesfag peker på at noe av innholdet i opplæringen skal være felles for de elevene som velger et studieforberedende utdanningsprogram og de som velger et yrkesfaglig utdanningsprogram.

Med Reform 94 ble retten til videregående opplæring innført som et ledd i arbeidet med å heve det allmenne kompetansenivået og styrke

#### Boks 4.6 Fellesfagene

Fagene norsk, matematikk, engelsk, naturfag, samfunnsfag og kroppsøving har læreplaner som er gjennomgående fra grunnskolen og er felles for alle elever i videregående opplæring, uavhengig av utdanningsprogram. Fagene avsluttes på ulike trinn i videregående opplæring, men kan videreføres som programfag på noen utdanningsprogram. Alle disse fagene, unntatt kroppsøving, inngår i kravene til generell studiekompetanse. Fellesfagene har et omfang på 31 prosent i yrkesfaglige utdanningsprogram.

elevenes mulighet til å ta ansvar i eget liv. Det skulle også bli lettere å oppnå generell studiekompetanse via yrkesfaglige retninger. Dette fikk som konsekvens at allmennfagene norsk, engelsk, matematikk, samfunnsfag og naturfag ble styrket innenfor de yrkesfaglige studieretningene. Det ble forutsatt at opplæringen i de felles allmenne fagene skulle yrkesrettes for å gjøre opplæringen mer relevant for de ulike yrkesretningene, og dermed mer interessant og relevant for elevene.

Evalueringen av R94 antydte at opplæringen ikke var yrkesrettet i tilstrekkelig grad. Dette rammet særlig de elevene som i utgangspunktet hadde størst problemer med å nå målene i læreplanene for fellesfagene.

Ved innføringen av Kunnskapsløftet og i årene etterpå har yrkesretting av fellesfagene hatt høy prioritet fra statlig hold, og ses på som en viktig forutsetning for å øke gjennomføringen i videregående opplæring.

Det har vært en viktig målsetting at alle fag i grunnopplæringen i størst mulig grad skal være og oppleves som relevante. Siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 er det gjort flere justeringer og revisjoner av læreplaner og eksamensordninger i fag for å legge bedre til rette for yrkesretting. I 2010 ble læreplanene i fellesfagene revurdert med sikte på at kompetansemålene i størst mulig grad skal egne seg for yrkesretting. Bakgrunnen var St.meld. nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja*, som viste til at en høy andel elever i yrkesfaglige utdanningsprogram sliter med fellesfagene. Prinsippet om at fag- og yrkesopplæringen også skal være allmenndannende, og at elever på yrkesfag fortsatt skal ha mulighet til å oppnå studiekompetanse, ble ikke rokket ved. I 2010 ble

<sup>55</sup> Totalt 2 300 elever og 130 lærere var involverte i forsøket

kravet om relevant opplæring tilpasset de ulike utdanningsprogrammene innlemmet som en generell bestemmelse i forskrift til opplæringsloven, og i tillegg ble kravet lagt inn i alle fellesfagslæreplanene.

I 2010 ble en ny fag- og timefordeling for yrkesfaglige utdanningsprogram sendt på høring. Det ble foreslått å redusere timetallet i engelsk med 56 timer og tilsvarende timetallsøkning i norskfaget. Fordi elevene etter gjeldende ordning på yrkesfag fullfører hele engelskfaget og faget er en del av de studiekompetansegivende fellesfagene, skal alle elevene på studieforbereende utdanningsprogram og yrkesfag ha samme sentralt gitte skriftlige eksamen. Bakgrunnen for forslaget om å redusere timetallet i engelsk, var et ønske fra Stortinget og fra sektoren om å innføre lokalt gitt eksamen i engelsk. Høringsinstansene støttet ikke forslaget. Hovedbegrunnelsen var at kompetansebehovet for engelsk i yrkesfagene er stort. I stedet ble eksamen i engelsk for elever på yrkesfaglige utdanningsprogram endret i 2011, blant annet for å sikre tydeligere skille mellom oppgaver som var av mer yrkesfaglig karakter, og oppgaver av mer allmenn karakter. Siden første gangs gjennomføring av felles eksamen i engelsk på yrkesfaglige utdanningsprogram våren 2008 er strykprosenten blitt redusert fra 15,6 prosent til 8,7 prosent våren 2012. Det har også vært en økning i antall elever på yrkesfaglige utdanningsprogram som har oppnådd karakteren fire og fem, samtidig som det har vært en reduksjon i antall elever som oppnår karakteren to. Sensorer, skoler, lærere og elever melder at eksamen våren 2015 var bedre tilpasset både studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Sensorskoleingen og sensorrapportene fra våren 2015 og erfaringer fra fagdager og andre tilbakemeldinger i for eksempel sosiale medier, viser at lærere og elever nå er mer fornøyde med oppgavesettet.

Nasjonale satsinger som *Ny GIV* og *FYR-prosjektet* har satt yrkesretting av fagene i sammenheng med relevans og nytte for elevenes opplæring i programfagene og for fremtidig yrkesutøvelse. FYR-prosjektet (2012–2016) har som mål å gjøre opplæringen mer relevant for elevene blant annet gjennom utveksling av konkrete, yrkesrettede undervisningsopplegg. Dette skal bidra til en kvalitativ bedre opplæring i fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram. Relevant betyr i denne sammenhengen å «nå frem til» elevene med undervisningen i fellesfagene slik at elevene opplever at faget og det de lærer er nyttig, interessant og viktig for dem. Det betyr imidlertid ikke at undervisningen nødvendigvis må være yrkesret-

tet for at den skal oppleves relevant. Gode klasseledere og faglig trygge fellesfaglærere som kommuniserer godt med elevene, lykkes i å skape relevans i undervisningen, også uten eller med svært begrenset grad av yrkesretting. Yrkesretting øker elevens mestringsforventninger og motivasjon når den fører til at eleven også opplever undervisningen og fellesfaget som relevant. Strukturert samarbeid mellom lærerne som underviser i fellesfag og lærerne som underviser i programfag er også en faktor av betydning.<sup>56</sup> Tilbakemeldinger fra FYR-koordinatorene og FYR-skoler er at yrkesretting er lettere å gjennomføre nå enn tidligere.

#### *Departementets vurdering*

Diskusjonene om fellesfagene plass har først og fremst dreid seg om de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Intensjonen om yrkesretting og relevans i fellesfagene ble allerede i Reform 94 klart uttrykt i styringsdokumentene. Dette ble først formulert som et krav til at undervisningen i fellesfagene skulle tilpasses elevenes utdanningsprogram, og senere definert som at fagstoff, læringsmetoder og vokabular i størst mulig grad skulle ha relevans for den enkeltes yrkesutøvelse.

Begrunnelsen for at fellesfagene er viktige for elever som velger et yrkesfaglig utdanningsprogram har vært todelt. For det første er fellesfagene viktige for selve yrkesutdanningen og yrket. Mange vil for eksempel i ulike sammenhenger ha behov for gode engelskkunnskaper. Partene i arbeidslivet har vært opptatt av at fellesfagene er viktige for yrket og for å sikre at også opplæringen i yrkesfagene har en allmenndannende rolle. Fellesfagene skal stimulere elevenes deltakelse i samfunnsliv og fritid uavhengig av hvilket yrke eller hvilken utdanning de velger videre. Det er av stor betydning at de yrkesfaglige utdanningsprogrammene har et visst omfang av fellesfag, både fordi de er en del av yrkeskompetansen, og fordi de er viktige i et livslangt læringsperspektiv.

For det andre danner fellesfagene grunnlaget for å kunne gjøre omvalg i systemet og for eksempel ta påbygging til generell studiekompetanse. På denne måten sikrer de fleksibilitet i opplæringsløpet. Mange elever som har valgt yrkesfag, har et ønske om å bli studieforbereede, og et år med påbygging til generell studiekompetanse gir mulighet for det. Fellesfagene spiller en viktig

<sup>56</sup> Wendelborg mfl. (2014)

rolle for elevenes mulighet til å bevege seg i tilbudsstrukturen i videregående opplæring.

Påbyggingsåret etter to år på yrkesfag har vist seg å være krevende for mange elever slik det er i dag, og derfor er det også innført en rett til ett års påbygging til generell studiekompetanse etter fullt fagbrev.

Fellesfagene skal støtte opp om programfagene som redskapsfag, samtidig som de skal gi elevene en felles allmenndannende opplæring. For å gjøre opplæringen best mulig tilpasset og relevant for elevene, forutsettes det at arbeidsmåter og innhold i fag i størst mulig grad tilpasses det utdanningsprogrammet elevene har valgt. FYR-prosjektet har mange eksempler på at dette er mulig. Prosjektet viser at skoler som lykkes med yrkesretting av fellesfagene har støtte fra ledelsen til dette, de har programhomogene klasser i fellesfag og de har samme fellesfaglærere over tid. Det har også betydning at fellesfaglærere har tro på yrkesretting for alle og at det fører til bedre læringsutbytte.

Departementet er opptatt av at fellesfagene skal være relevante for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. To faggjennomganger i henholdsvis matematikk og naturfag har pekt på behovet for læreplaner med relevant innhold for det enkelte yrkesfaglige utdanningsprogrammet. Hensikten med å ha et innhold i læreplanen som er tilpasset det enkelte utdanningsprogrammet, er å gjøre det lettere å gi en relevant opplæring som støtter opplæringen i yrkesfagene.

Departementet vil derfor innføre en utdanningsprogramspesifikk del i de yrkesfaglige fellesfaglæreplanene. I første omgang skal dette gjøres i fellesfagene matematikk og naturfag. Faggjennomgangen i norsk, engelsk og samfunnskunnskap skal også vurdere behovet for yrkesfagspesifikke deler i disse læreplanene. Dette innebærer at læreplanene i fellesfagene får en hoveddel som er felles for yrkesfaglige- og studieforbredende utdanningsprogram. I tillegg vil ett eller flere områder bli innrettet mot de åtte ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Hvor stor del av læreplanen som vil være programspesifikk, avhenger av det enkelte fag, men i utgangspunktet kan om lag 20–30 prosent gjøres programspesifikk.

Fordeler med ulike læreplaner er at opplæringen og eksamen kan gjøres mer yrkesrelevant og sikre at yrkesretting skjer i større grad. Det kan også fremme samarbeidet mellom fellesfaglærere og programfaglærere. Ulike læreplaner kan dessuten gi elevene en bedre forståelse av sammenheng og nytte som fellesfag og programfag har for hverandre. Selv om ulike læreplaner vil kunne gi

utfordringer for lærere som underviser flere klasser fra ulike utdanningsprogram, mener departementet dette oppveies av bedre forståelse for elevene av fellesfagene relevans for yrkeslivet. Kravet om relevans for og tilpasning til de ulike utdanningsprogrammene er ikke nytt, og kravet vil fortsatt gjelde for den felles delen av fellesfagene.

Det skal fremdeles være mulig for elevene å gjøre omvalg innenfor systemet. Store forskjeller i fellesfagene mellom utdanningsprogrammene vil kunne gi mindre fleksibilitet for elever som søker omvalg. En slik fleksibilitet er viktig for elever som gjør feilvalg, og som dermed står i fare for å falle ut av videregående opplæring. Muligheten til å få generell studiekompetanse gjennom et påbyggingsår skal opprettholdes. Samtidig kan fellesfagene i større grad enn i dag åpnes mot de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene og gjøres mer relevante. Læreplanene i fellesfagene kan utvikles slik at de støtter bedre opp om læreplanene i programfagene i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, og på den måten bidra til å motivere elevene for læring i alle fag. Forutsetningen er at fornyelsen av fellesfagene ikke reduserer det faglige nivået.

Fornyelse av fellesfagene skal skje i lys av den kompetansen det er ønskelig at elevene skal få i fellesfagene. Det skal vurderes hvilke konsekvenser programspesifikke deler av fellesfagene vil ha for påbygging til generell studiekompetanse, hvor elever fra ulike utdanningsprogram ha samme læreplan og oppnå likeverdig kompetanse som elever som går på studieforbredende utdanningsprogram. Departementet er av den oppfatning at dette kan la seg gjennomføre innenfor en ramme som beskrevet ovenfor.

#### *Departementet vil*

- innføre en utdanningsprogramspesifikk del i de yrkesfaglige læreplanene i fellesfagene matematikk og naturfag. Faggjennomgangen i norsk, engelsk og samfunnskunnskap skal også vurdere behovet for yrkesfagspesifikke deler i disse læreplanene

#### **4.6.6 Samfunnsfag**

Samfunnsfag er i dagens læreplanverk en samlebetegnelse som dekker samfunnsfag, historie og geografi. Denne måten å organisere faget på går 40–50 år tilbake i tid. Før 1960-tallet var det historie som var særlig vektlagt. Departementet arbeider for tiden med en stortingsmelding om humaniora. Et sentralt mål i den forbindelse er å tyde-

liggjøre de humanistiske fagenes plass i skolen, herunder historie. Departementet ønsker derfor å vurdere om navnet samfunnsfag er det mest dekkende på skolefaget, eller om fagfornyelsen også skal vurdere et navnebytte for å synliggjøre fagets bredde.

#### 4.6.7 Teknologi

Ny teknologi påvirker og endrer arbeidslivet, økonomien og det samfunnet vi lever i. De fleste sektorer og yrker vil i årene som kommer bli berørt av teknologiendringer. Teknologi, inkludert IKT, ivaretas på flere ulike måter i grunnopplæringen. Digitale ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene gjennom hele grunnopplæringen, og skal videreutvikles i forbindelse med fagfornyelsen. Ulike teknologier og ulike aspekter ved teknologi skal ivaretas særskilt i enkelte fag. Teknologi og design er et hovedområde i fellesfaget naturfag. Valgfaget teknologi i praksis på ungdomstrinnet handler om å planlegge, konstruere og fremstille gjenstander og produkter med varierte materialer og teknologiske løsninger. Fra og med høsten 2016 starter et forsøk med programmering som valgfag på ungdomstrinnet. I videregående opplæring er både informasjonsteknologi og teknologi og forskningslære programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering. Industriteknologi er et programområde på yrkesfaglig utdanningsprogram, under teknisk og industriell produksjon. I tillegg inngår opplæring i ulike teknologier i mange av de øvrige yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Et av de tre tverrfaglige temaene som foreslås i denne meldingen er bærekraftig utvikling. Teknologi og teknologisk utvikling kan være sentralt innenfor dette temaet, sammen med etisk refleksjon og evne til å vurdere ulike konsekvenser av teknologiutviklingen.

Teknologisk kompetanse består både av kompetanse som alle elever bør ha, og av mer spesialiserte ferdigheter og kunnskap som elever kan velge å få opplæring i, for eksempel i nevnte valgfag eller programfag. På hvilken måte og på hvilket nivå de ulike fagene skal ivareta ulike aspekter av teknologisk kompetanse, må vurderes av fageksperter i læreplanutviklingen.

#### 4.6.8 Fleksibilitet i fag- og timefordelingen

Fag- og timefordelingen er en del av forskriften til opplæringsloven og regulerer timetallet til all undervisning i grunnopplæringen. I den gjeldende fag- og timefordelingen er det fleksibilitet på flere måter:

*Fleksibilitet mellom årstrinn:* Fagenes timetall er fastsatt som 60-minutters enheter på hovedtrinn i grunnskolen og for årstrinn i videregående opplæring. I grunnskolen blir fagenes totaltimetall fastsatt samlet for 1.–7. trinn og 8.–10. trinn. I fagene norsk, matematikk og engelsk fastsettes i tillegg timetallet for 1.–4. trinn. Skoleeierne kan selv plassere antall timer på det enkelte trinn, bare de sikrer hovedtrinnets totaltimetall. Skolene kan selv bestemme hvordan de vil plassere timetallet i det enkelte fag på trinn, enten spredt jevnt utover året, eller for eksempel i blokker/fagdager. Selv om fagenes timetall er fastsatt som 60 minutters enheter, er det skolene som selv velger lengden på hver opplæringsøkt.

*Skoleeier kan omdisponere inntil 5 prosent av timene i fagene til andre fag på 1.–10. årstrinn.* Minstetimetallet i det enkelte fag vil være på 95 prosent, mens inntil 5 prosent av timene kan omdisponeres fra ett fag til et annet eller flere andre fag.

*Skoleeier kan omdisponere inntil 25 prosent av timene som er fastsatt i det enkelte fag for enkelt-elever.* Forutsetningen for omdisponeringen er at det for eleven skal kunne føre til bedre måloppnåelse i fagene samlet sett. Den enkelte elev eller forelder/foresatt må samtykke til omdisponeringen. Omdisponeringen av timer forutsetter at eleven får opplæring i alle kompetansemålene i læreplanene for fag.

*Fleksibel time 1.–7. trinn:* Fag- og timefordelingen for 1.–7. trinn omfatter 38 fleksible timer. Skoleeier beslutter hvilke fag disse timene skal brukes til, på bakgrunn av lokale behov.

*Fleksibilitet i videregående opplæring:* Fra og med skoleåret 2015–2016 kan skoleeier legge fag på andre trinn enn det som fremgår av rundskrevet om fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet.<sup>57</sup> Når fag flyttes mellom trinn, skal progresjonen i faget vektlegges. De ulike fagene må tas i den rekkefølgen som fremgår av læreplanen, og det er bare anledning til å flytte hele fag mellom trinn.

*Periodisering:* Det er mulig å periodisere opplæringen i fag. Forskriften åpner for at fag kan organiseres på andre måter enn jevnt fordelt over et opplæringsår. Forutsetningen er at periodiseringen er i samsvar med regelverket. Eleven skal ha det fastsatte timetallet etter læreplanverket.

Dersom skolene periodiserer opplæringen i ett eller flere fag må opplæringen i faget/fagene

<sup>57</sup> Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1 2015



organiseres og gjennomføres på en slik måte at elevens rett til vurdering etter forskriften ivaretas.

I NOU 2015: 8 anbefales det økning i fleksibilitet i fag- og timefordelingen som virkemiddel for å stimulere til læringsarbeid på tvers av fag i fagområdene.<sup>58</sup> Noen høringsinstanser har kommentert forslaget. Utdanningsforbundet støtter ikke utvalgets forslag om en slik fleksibilitet, mens Skolelederforbundet gir tilslutning til forslaget, og føyer til at det må bli større fleksibilitet på kommune- og skolenivå.

#### *Departementets vurdering*

Fag- og timefordelingen er justert som følge av at nye fag er innført eller at fag er tildelt flere timer. I tillegg har behovet for større fleksibilitet og flere valgmuligheter ført til enkelte endringer i fag- og timefordelingen.

I rapporten *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2014* kommer det frem at fleksibiliteten på inntil 5 prosent av timene på 1.–10. trinn er godt kjent, men at den i relativt liten grad benyttes. I rapporten vises det til at det er fagene engelsk, matematikk og norsk som har fått tilført flest timer gjennom lokale omdisponeringer. Timene har først og fremst blitt flyttet fra fagene KRLE, samfunnsfag

og utdanningsvalg. Dette betyr at fag med skriftlig eksamen på 10. trinn er de fagene skoleeierne i størst grad har prioritert.<sup>59</sup>

Den gjeldende fag- og timefordelingen skal ligge til grunn for fagfornyelsen. Samtidig ser departementet skolens behov for å kunne organisere opplæringen på andre arenaer enn på skolen og i klasserommet. Læreplanenes vekt på dybdelæring kan også føre til et behov for større fleksibilitet på den enkelte skole. Dette gjør at det kan være behov for noe mer fleksibilitet enn i dagens regelverk.

Departementet har tillit til at skoleeiere kan forvalte denne fleksibiliteten på en måte som ivaretar lokale behov. Det er skoleeier som er best i stand til å legge til rette for at læreplanenes kompetanssmål kan oppnås på best mulig måte i alle fag. Departementet vil derfor at skoleeiers fleksibilitet økes fra fem til ti prosent. Skoleeier gis hjemmel til å fastsette omdisponeringen av timer mellom fag i egen kommunal forskrift om fag- og timefordelingen for det enkelte skoleår.

#### *Departementet vil*

- Øke dagens 5 prosent fleksibilitet mellom fag til 10 prosent av den nasjonale fag- og timefordelingen for 1.–10. trinn

<sup>58</sup> NOU 2015: 8

<sup>59</sup> Vibe og Lødding (2014)

## 5 Vurdering i fag



Figur 5.1

Endringene som foreslås i læreplaner for fag og tilhørende veiledninger, skal bidra til at det blir tydeligere hva elevene skal lære og det skal bli lettere å vurdere elevenes kompetanse. Det er et mål at læreplaner for fag, og regelverket generelt, i større grad enn i dag skal bidra til å støtte opp om en læringsfremmende og rettferdig vurderingspraksis.

Forskrift til opplæringsloven gir elever, lærlinger og lære kandidater i grunnopplæringen rett til vurdering, både i fag og i annen utvikling.<sup>1</sup> Forskriften definerer to ulike former for vurdering i fag, undervisningsvurdering og sluttvurdering. Vurdering i fag skal fremme læring, være et uttrykk for elevenes kompetanse, og elevene skal gjennom vurdering få en tilbakemelding og god veiledning. Undervisningsvurdering blir ofte omtalt som *formativ* vurdering eller vurdering *for* læring fordi formålet er å fremme læring. Sluttvurdering omfatter standpunktvurdering og eksamensresultater (samt vurdering av fag- og svenneprøve), og har til formål å uttrykke kompetansen til elevene etter endt opplæring i faget. Sluttvurdering blir derfor også omtalt som *summativ* vurdering eller vurdering *av* læring.<sup>2</sup> Det er imidlertid ikke noe strengt skille mellom for-

mativ og summativ vurdering, eller vurdering *for* og *av* læring. For at undervisningsvurdering skal bidra til læring og gi informasjon om elevens kompetanse, må den også bestå av vurdering *av* læring. Både i undervisningsvurdering og sluttvurdering er kompetansemålene i læreplanene for fag grunnlaget for vurdering.

Dagens læreplaner for fag omfatter kun overordnede bestemmelser for hvilken sluttvurdering eleven skal få etter endt opplæring i faget. Alle andre bestemmelser om vurdering er generelle, dvs. ikke fagspesifikke, og gitt i forskrift til opplæringsloven.

I skoleåret 2013–2014 ble det tatt i bruk *veiledende* kjennetegn på måloppnåelse til støtte for standpunktvurderingen etter 10. trinn. Nasjonale utdanningsmyndigheter har i tillegg utviklet støttemateriell til undervisningsvurdering og til satsingen *Vurdering for læring*. Det utformes også kjennetegn på måloppnåelse til vurdering av eksamen både i grunnskolen og i videregående opplæring.

I NOU 2015: 8 foreslår utvalget at undervisnings- og vurderingspraksis videreutvikles for å ivareta det fornyede innholdet i fagene. Høringsinstansene gir i stor grad sin støtte til hovedmomentene i utvalgets forslag om undervisning og vurdering. Mange er opptatt av at læreplaner og andre styringsdokumenter skal gi lærere et profesjonelt handlingsrom og samtidig gi lærerne mer støtte gjennom veiledninger, økt kompetanse og tydeligere krav.

<sup>1</sup> Forskrift til opplæringsloven kapittel 3 gjelder elever, lære kandidater, lærlinger, privatister og voksne som er tatt inn til ordinær videregående opplæring, med mindre annet er presisert.

<sup>2</sup> Harlen (2004)

### Departementets vurdering

Forskning viser at grunnopplæringen i stadig større grad preges av en læringsfremmende vurderingskultur. Dette er både et resultat av gode lokale utviklingsprosesser og nasjonale tiltak, som satsingen *Vurdering for læring*.<sup>3</sup> Departementet vil bidra til å legge til rette for at det lokale utviklingsarbeidet fortsetter og vurdere hvordan læreplanene og nasjonale veiledningsressurser kan gi enda bedre støtte. Det er et mål å bidra til mer lik vurderingspraksis. Vurderingsordninger og kvalitetsvurderingssystemet må støtte opp under en opplæring som skal legge større vekt på dybdelæring og systematisk progresjon.

## 5.1 Underveisvurdering

Bestemmelsene i forskrift til opplæringsloven bygger på forskning som viser at elever lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, når de får tilbakemeldinger på kvaliteten på arbeidet og råd om hvordan de kan forbedre seg.<sup>4</sup> Elevene skal også involveres blant annet ved å vurdere sitt arbeid, sine produkter og sin utvikling. Underveisvurderingen skal gi begrunnet informasjon om elevens kompetanse og gis for å bidra til elevens *faglige utvikling*. Den skal være læringsfremmende og bør ha et innhold og en form som bidrar til å styrke elevenes motivasjon og mestingsfølelse. Underveisvurderingen skal også gi grunnlag for tilpasset opplæring og brukes til å vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Elevene har krav på en løpende og systematisk underveisvurdering, og den kan gis både muntlig og skriftlig. Fra og med 8. trinn skal elevene ha halvårsvurdering med karakter.

Departementet besluttet i 2015 å oppheve to bestemmelser i forskrift til opplæringsloven som har bidratt til at lærerne har tolket kravene til dokumentasjons- og tilretteleggingsplikt i forbindelse med vurdering svært forskjellig. Bestemmelsen om at læreren skal legge til rette for å få et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag, er opphevet. Elevene har fortsatt rett til vurdering, men departementet mener en oppheving av denne bestemmelsen indirekte kan styrke elevens oppmøteplikt og dempe en forventning om at det uavhengig av elevenes innsats og tilstedeværelse vil bli tilrettelagt for et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag. I til-

legg opphevet departementet kravet om å dokumentere at underveisvurdering er gitt. Den tidligere bestemmelsen har kun hatt en kontrollfunksjon og er ikke knyttet til kvaliteten på underveisvurderingen. Halvårskarakteren som gis fra og med 8. årstrinn, skal fremdeles gis skriftlig og kravene til dokumentasjon ved klage på standpunkt-karakterer er ikke endret.

*Vurdering for læring* er en satsing som startet i 2010 for å bedre den læringsfremmende vurderingspraksisen. Den favner bredt og involverer mange aktører i grunnopplæringen. Målet er at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål. Evalueringer, blant annet rapporten fra prosjektet *Forskning på individuell vurdering i skolen* (FIVIS), viser at satsingen har hatt god effekt flere steder. Samtidig varierer forståelsen av hva som er god vurderingspraksis, både mellom skoler og innad på skoler. Studien undersøker vurderingspraksisen i fagene norsk, engelsk, matematikk og kroppsøving. Resultatet viser også at det er ulike vurderingspraksis i de ulike fagene, og det antydes at dette henger sammen med forskjellige forståelser av intensjonene med individuell vurdering i skolen. Et av hovedfunnene er at lærere med fagutdanning på universitets-/høyskolenivå og praktisk-pedagogisk utdanning skårer signifikant bedre på indikatoren *individuell vurderingspraksis* enn lærere med allmennlærerutdanning.<sup>5</sup> Funnet er basert på selvrapportering.

Teoriene som har lagt grunnlaget for vurdering for læring som begrep og fenomen, er også utsatt for kritikk. Noe av kritikken går ut på at teoriene er for generelle og for lite knyttet opp til de ulike fagene og didaktisk kompetanse. Det pekes på at hvis prinsippene for vurdering for læring skal være effektive, må læreren ha god faglig og fagdidaktisk kompetanse.<sup>6</sup>

Resultatene fra Elevundersøkelsen viser at elevene i relativt liten grad involveres i vurderingen. Resultatene i figur 5.2 er hentet fra Skoleporten og Elevundersøkelsen skoleåret 2015–16 og viser resultatene for spørsmålene i indeksen «Vurdering for læring». Diagrammet viser hvordan elevene på henholdsvis 7. og 10. trinn i grunnskolen, og elevene på Vg1 i videregående opplæring opplever skolens underveisvurderingspraksis.

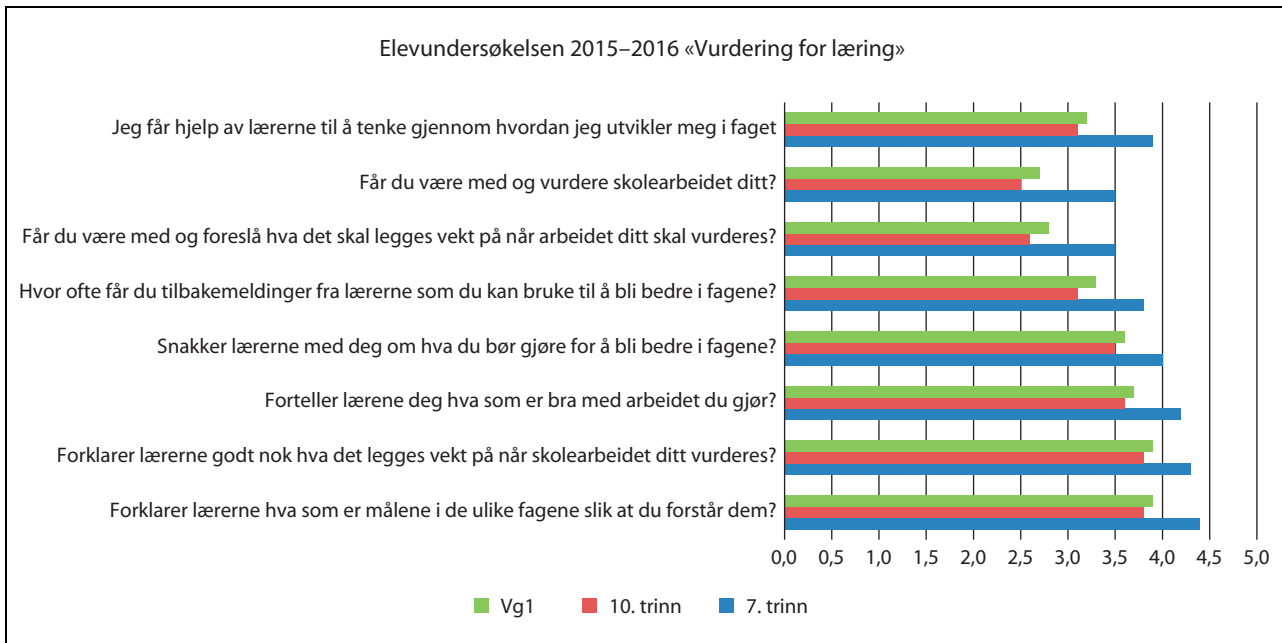
Resultatene er basert på spørsmålene i diagrammet. Skalaen går fra 0 til 5, der 0 er sjelden/

<sup>3</sup> Sandvik og Buland (2014), Hovdhaugen mfl. (2014)

<sup>4</sup> Sadler (1989), William og Thomson (2007)

<sup>5</sup> Sandvik og Buland (2014)

<sup>6</sup> Bennett (2011)



Figur 5.2 Elevundersøkelsen 2015–2016, Skoleporten 2016

lite og 5 er ofte/mye. Elevene på ungdomstrinnet oppgir å få minst støtte, elevene i videregående opplæring oppgir å få noe mer, mens elevene på 7. trinn oppgir å få mest støtte.

#### Departementets vurdering

Departementet er opptatt av at fagfornyelsen skal bidra til å forenkle lærernes vurderingsarbeid, samtidig som elevenes behov for tydelige og læringsfremmende tilbakemeldinger ivaretas. En tydeligere progresjon i kompetansemål for fag, og mellom fag, legger forholdene bedre til rette for å gi en mer presis undervisningsvurdering. Bedre veiledende progresjonsbeskrivelser vil bidra til å synliggjøre elevens utvikling i faget og hva eleven må gjøre for å utvikle sin faglige forståelse. Tydeligere beskrivelser av progresjonen i læreplaner for fag og veiledningen skal bidra til å gi bedre støtte til lærernes vurderingsarbeid.

I *Lærerløftet, på lag for kunnskapsskolen* presenterer regjeringen en strategi for å videreutvikle kunnskapsskolen og der «Målet er faglig sterke lærere, en attraktiv lærerutdanning av høy kvalitet, læring og flere karriereveier for lærere». <sup>7</sup> Flere av tiltakene i strategien vil bidra til en bedre vurderingskompetanse. Det fagdidaktiske innholdet i videreutdanningstilbudene skal i større grad legge vekt på elevvurdering. Ifølge høringsutkastet til rammeplaner for de nye, femårige grunn-

skolelærerutdanningene skal lærerkandidatene ha inngående kunnskap om blant annet vurderings- og prøvesystemer, og om ledelse og vurdering av elevers læringsprosesser. <sup>8</sup> Departementet vil også inkludere en omtale av vurdering i den enkelte læreplan for fag. Omtalen skal være fagspesifikk og skal bidra til å synliggjøre hvordan undervisningsvurderingen skal være læringsfremmende. En omtale skal tydeliggjøre hva som skal være grunnlaget for både undervisnings- og sluttvurderingen.

Individvurdering er en vurdering av elevenes faglig kompetanse. Elevenes forutsetninger, orden og oppførsel skal ikke være en del av det faglige vurderingsgrunnlaget. Det betyr at når læreren skal vurdere elevens læringsutbytte, vurdering av læring, er det elevenes *faglige nivå og graden av måloppnåelse* som skal vurderes, uavhengig av arbeidsinnsats, innstilling til faget og ulike former for lærevesker. I kroppsøving er det gjort unntak fra dette. Her skal læreren legge vekt på innsats som en del av vurderingsgrunnlaget. <sup>9</sup>

Elevenes vurdering av sine egne faglige prestasjoner er en del av undervisningsvurderingen og undersøkelser viser at skoler har ulike praksiser. Refleksjon over eget arbeid er ikke bare noe opplæringen skal legge til rette for, men elevene har også behov for å utvikle evnen til å lære. God egenvurdering krever en viss kunnskap og erfa-

<sup>7</sup> Kunnskapsdepartementet (2015)

<sup>8</sup> Rammeplanene fastsettes ca. 1. juni 2016

<sup>9</sup> Læreplan for kroppsøving, Kunnskapsløftet

ring med ulike måter å nå mål på og kunnskap om ulike strategier for læring. Metakognisjon, refleksjon over sin egen læring og evne til egenvurdering henger tett sammen. Skolen skal bidra til at eleven får erfaring med ulike metoder og læringsstrategier og utvikler et bevisst forhold til sin egen læring for å få et godt læringsutbytte. Å *kunne lære* kan knyttes til både generelle strategier for å lære og mer spesielle strategier for å lære konkret faginnhold. Et solid kunnskapsgrunnlag i fagene gir elevene et fundament for å tilegne seg ny kunnskap, men elevene trenger også kunnskap om hvordan de lærer best. Elevenes motivasjon og utholdenhet er sterkt knyttet til de forventningene de har til sin egen mestring, den kunnskapen de har i et fag, og den støtten de får i læringsmiljøet.<sup>10</sup> Departementet vil derfor fremheve at god underveisvurdering og egenvurdering i fag også bidrar til at elevene reflekterer bedre over egen læring, egne læringsprosesser og egne læringsstrategier.

Kravene til de ulike formene for individvurdering, rettighetene og pliktene de medfører for de ulike aktørene i skolen er mange og sammensatte. Kapittel 3 i forskrift til opplæringsloven om *individuell vurdering* består av 68 ulike paragrafer. En av årsakene til å foreslå endringer våren 2015 var at regelverket skulle bli mer oversiktlig og tydeligere. Flere av endringsforslagene gjaldt de paragrafene som omhandler annen vurdering, det vil si ikke vurdering i fag. Departementet mener det fortsatt kan være rom for ytterligere forenklinger og for å se de ulike kravene mer i sammenheng. Det er en generell målsetting å fjerne tidstyver fra skolen. Et regelverk bør være så entydig og lett-fattelig som mulig, det bør understøtte en lik og rettferdig praksis, samtidig som det legger til rette for et hensiktsmessig handlingsrom for å utøve skjønn. Hva som skal stå i forskrift til opplæringsloven, i læreplanverkets generelle del og i læreplaner for fag, skal vurderes.

## 5.2 Sluttvurdering

Sluttvurdering gis hovedsakelig etter 10. trinn i grunnskolen og på de ulike nivåene i videregående opplæring, avhengig av når opplæringen i faget avsluttes. Alle fagene i grunnskolen og videregående skole (ikke opplæring i bedrift) har standpunktvurdering, mens elevene trekkes ut til sentralt og/eller lokalt gitt eksamen. Unntaket fra trekkordningen er at alle elevene som tar studiefor-

beredende utdanningsprogrammer eller påbygging til generell studiekompetanse i yrkesfaglige utdanningsprogrammer, skal opp i sentralt gitt skriftlig eksamen i norsk hovedmål. Standpunkt-karakterer og eksamenskarakterer er viktige for elevenes vei videre i utdanning og arbeidsliv. Det stiller krav til en rettferdig vurderingspraksis og til at karakterene er et så objektivt uttrykk for elevens faglige kompetanse som mulig.

### 5.2.1 Standpunktvurdering

En standpunkt-karakter skal uttrykke nivået på den kompetansen eleven har ved avslutningen av opplæringen i faget, og fastsettes av elevens faglærer. Grunnlaget for fastsettelsen av standpunkt-karakter er kompetansemålene i faget slik de er beskrevet i læreplanverket for Kunnskapsløftet. Elevens kompetanse skal vurderes på et så bredt grunnlag som mulig. Kompetansemålene skal ses i sammenheng, og det er ikke anledning til å vurdere kompetansen bare på grunnlag av noen utvalgte kompetansemål. Eleven skal også få vist sin kompetanse i ulike sammenhenger. Standpunkt-karakterer gis bare i skole, og ikke i opplæring i bedrift.

Forskriftens bestemmelser om sammenhengen mellom underveisvurdering og standpunktvurdering har vært en kilde til usikkerhet, noe som har medført både ulik og uheldig praksis. Det er bakgrunnen for at det i 2015 ble innført en ny bestemmelse i forskriften. Bestemmelsen gjør det klart at den kompetansen eleven viser i løpet av opplæringen er en del av grunnlaget for vurderingen når standpunkt-karakteren i fag skal fastsettes. Det skal blant annet bidra til å motivere elevene til jevn innsats gjennom skoleåret.

I NOU 2015: 8 foreslår utvalget at standpunktvurderingen styrkes gjennom flere tiltak og at det bør stilles større krav til mekanismer for å sikre kvalitet for en pålitelig og relevant standpunktvurdering. Forslagene omfatter tydeligere felles krav til vurdering av elevenes nivå, veilednings- og støtteressurser og nasjonale tiltak for å heve kompetansen og etablere kvalitetssikringsprosesser lokalt. Det foreslås blant annet at det bør vurderes hvordan kompetansemål i læreplanene på trinn med sluttvurdering kan angi et *tydeligere kompetansenivå* eller suppleres med *kjennetegn på ulik måloppnåelse*.

#### Departementets vurdering

En rettferdig og likeverdig sluttvurdering stiller strenge krav til at både faglærere som setter

<sup>10</sup> Marsh mfl. (2005), Bandura (2012)

standpunkt karakterer og lærere som er sensorer til eksamen, har en relativt lik forståelse og fortolkning av innholdet i læreplaner for fag, hva som kjennetegner den kompetansen som beskrives gjennom kompetansemål og hva som kan forventes av elevene. Det er ikke alltid tilfellet. Fylkesmannsembetene melder om at det er en noe ulik forståelse av sammenhengen mellom kompetansemål og undervis- og sluttvurdering hos lærere og skoleledere. Klagesaker avdekker blant annet at flere skoler har mangelfulle vurderings-systemer, at vurderinger ofte er mangelfullt eller feilaktig begrunnet og at elevene ikke er kjent med hva som blir vektlagt i vurderingen. I løpet av perioden 2010–2014 er det registrert en reduksjon av antall klager på standpunkt karakterer både i grunnskolen og i videregående opplæring. Det samme gjelder antall klager som er gitt medhold enten hos fylkesmannsembetene eller hos fylkeskommunene.<sup>11</sup>

Departementet vil understreke at undervisvurdering har høy relevans for standpunkt vurderingen fordi læreren gjennom undervisvurderingen får kunnskap om elevens faglige ståsted og progresjon. Kvalitativt god undervisvurdering skal bidra til å gjøre standpunkt vurderingen mer forutsigbar for både lærer og elev. Tiltak som bidrar til å styrke undervisvurderingen vil derfor også bidra til å styrke standpunkt vurderingen. God dialog mellom lærer og elev om graden av måloppnåelse og om hva eleven må arbeide med for å mestre faget bedre, gjør at både lærer og elev får en klarere oppfatning av hva som utgjør grunnlaget for fastsettelse standpunkt karakteren. Dette fordrer god læreplanforståelse.

Som omtalt i kapittel 4 skal det i fornyelsen av læreplanverket legges vekt på at kompetansemålene skal utformes slik at de angir en tydeligere kompetansebeskrivelse enn flere av dagens kompetansemål, blant annet fordi de inneholder mange elementer. Tydeligere kompetansebeskrivelser vil også bidra til at det blir enklere å vurdere elevenes kompetanse, og vil slik sett bidra til å støtte vurderingspraksisen i skolen.

Det er fortsatt en målsetting at kompetansemålene i læreplanen for fag skal formuleres slik at alle elever skal kunne nå målene, men med ulik grad av måloppnåelse. Ulike grader av måloppnåelse kan for eksempel beskrives gjennom *kjennetegn på måloppnåelse* på bestemte nivå. Ved innføringen av LK06 skulle slike kjennetegn på måloppnåelse utarbeides lokalt. Erfaringene fra innføringen har vist at dette var et utfordrende og tidkre-

vende arbeid for skolene og lærerne. Derfor ble det prøvd ut ulike modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag som en del av prosjektet *Bedre vurderingspraksis*.<sup>12</sup> Utprøvingen og evalueringen avdekket store ulikheter i vurderingspraksis, begrepsbruk og læreplanforståelse blant de ulike skolene og lærerne. De kjennetegnene som ble prøvd ut, ble derfor en del av noen veiledninger til læreplaner for fag, både i grunnskole og i videregående opplæring, og ikke fastsatt nasjonalt.

I dag er det utarbeidet kjennetegn på måloppnåelse for matematikk, norsk, engelsk, naturfag og samfunnsfag etter 10. trinn. Kjennetegnene er kvalitetsbeskrivelser av kompetanse i fag og de angir grad av måloppnåelse på tre ulike nivåer. Disse kjennetegnene skal bidra til å gi en klarere retning på vurderingen. Beskrivelsene tar utgangspunkt i kompetansemålene slik de er beskrevet i læreplanene, men er utformet på tvers av hovedområdene i fagene. Dette er gjort for at kjennetegn på måloppnåelse skal vise at kompetanse skal ses på som en helhet og ikke som enkelte deler. Kjennetegnene skal støtte læreren i arbeidet med vurdering og gi en felles nasjonal retning for sluttvurderingen. Kjennetegnene kan også nyttes som støtte i undervisvurderingen. I videregående opplæring utformes det kjennetegn på måloppnåelse til eksamen.

I tabell 5.1 vises et eksempel på eksisterende kjennetegn på måloppnåelse. Eksemplet gjelder samfunnsfag etter 10. trinn. Kjennetegnene er kvalitetsbeskrivelser av måloppnåelse på tre ulike nivå; karakteren 2, 3-4 og 5-6. Elever som har lavere kompetanse enn det som er angitt for karakteren 2 skal ha karakteren 1. Kjennetegnene skal ses i sammenheng med de samlede kompetansemålene i læreplanen for samfunnsfag. Kjennetegnene i samfunnsfag er laget for å gi læreren støtte til å vurdere elevens *samlede* kompetanse i faget, og inndelingen i kategoriene «*fakta, begreper og anvendelse*» og «*vurdere og argumentere*» er ment som verktøy for å kunne gjøre dette på tvers av hovedområdene i læreplanen.

Kjennetegnene på måloppnåelse oppleves i stor grad å være til nytte i grunnskolen og den årlige nasjonale spørningen til skoleeiere og skoleledere viser at de nasjonale kjennetegnene på måloppnåelse er godt kjent.<sup>13</sup>

Departementet mener at kjennetegn på måloppnåelse for alle fag med sluttvurdering kan bidra til en mer lik og rettferdig standpunkt vurdering, og samtidig støtte det øvrige vurderingsarbeidet i skolene. I utviklingen av nye læreplaner for fag vil det

<sup>11</sup> Utdanningsdirektoratet (2016a)

<sup>12</sup> Kunnskapsdepartementet (2007)

<sup>13</sup> Gjerustad mfl. (2015)

Tabell 5.1 Eksempel på veiledende kjennetegn på måloppnåelse. Samfunnsfag

	Karakteren 2	Karakterene 3 og 4	Karakterene 5 og 6
Fakta, begreper og anvendelse	<p>Eleven</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– gjengir deler av relevant innhold i faglige framstillinger</li> <li>– bruker noen fagbegreper og noe fagkunnskap og kan vise til enkle, relevante eksempler</li> <li>– beskriver noen forskjeller og likheter knyttet til faglige temaer</li> </ul>	<p>Eleven</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– gjengir relevant innhold i faglige framstillinger</li> <li>– bruker fagbegreper, fagkunnskap og eksempler i relevante sammenhenger</li> <li>– beskriver sentrale forskjeller og likheter knyttet til faglige temaer</li> </ul>	<p>Eleven</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– gjengir relevant og sentralt innhold i faglige framstillinger</li> <li>– bruker og forklarer faglige begreper og modeller og problematiserer og utvikler relevante framstillinger med eksempler</li> <li>– beskriver sentrale forskjeller og likheter knyttet til faglige temaer på en presis og nyansert måte</li> </ul>
Vurdere og argumentere	<p>Eleven</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– argumenterer ut fra antakelser om årsak og virkning</li> <li>– gjengir deler av andres argumentasjon og gir uttrykk for egne meninger</li> <li>– finner lett tilgjengelig informasjon i ulike typer kilder og gjengir denne informasjonen</li> </ul>	<p>Eleven</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– argumenterer og vurderer ut fra forståelse av årsak og virkning</li> <li>– gjengir hovedtrekk i andres argumentasjon og begrunner egne meninger</li> <li>– finner relevant informasjon i ulike typer kilder, vurderer og bruker informasjonen på en hensiktsmessig måte</li> </ul>	<p>Eleven</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– argumenterer og vurderer ut fra forståelse av komplekse årsaks- og virkningsforhold</li> <li>– argumenterer saklig for egne og andres synspunkter ut fra ulike perspektiver og ulik forståelse</li> <li>– finner relevant informasjon i ulike typer kilder, vurderer og bruker informasjonen på en kritisk og nyansert måte</li> </ul>

Karakteren 1 uttrykker at eleven viser lavere måloppnåelse enn det som det er gjort greie for ovenfor.

derfor være en målsetting at det utformes slike kjennetegn for alle fagene med sluttvurdering i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående opplæring. Departementet legger til grunn at kjennetegnene skal utformes på et *overordnet* nivå for å opprettholde intensjonene i LK06 om profesjonelt skjønn og lokalt handlingsrom. Kjennetegnene skal bidra til å sikre at vurdering underveis ikke blir isolerte enkelthendelser, men at de ses i sammenheng slik at lærer må gjøre en samlet vurdering av elevens kompetanse ved fastsettelse av standpunkt-karakteren.

En av utfordringene med bruk av kjennetegn på måloppnåelse i tillegg til kompetansemål, er at kjennetegnene kan bli benyttet som vurderingsgrunnlag *i stedet for* kompetansemålene i læreplanen, slik at kun en avgrenset del av elevens kom-

petanse blir vurdert. Kjennetegnene må derfor utformes på en slik måte at de synliggjør sammenhengen mellom fagets formål og kompetansemålene, uten at kjennetegnene erstatter dem. Dette stiller strenge krav til utformingen av både kompetansemål og kjennetegn, og det er derfor viktig at kjennetegnene utarbeides samtidig som læreplanene for fag fornyes. Definisjonen av hva som er fagets kjerneelementer, vil danne utgangspunktet for både utformingen av kompetansemål og for kjennetegnene på måloppnåelse. Kjennetegnene for måloppnåelse skal imidlertid være veiledende og ikke forskriftsfestes ved å være en del av læreplanene for fag. Slik kan de både støtte og bidra til en mer enhetlig vurderingspraksis, men samtidig ivaretas kompetansemålenes overordnede status for vurdering av elevenes måloppnåelse.



*Departementet vil:*

- styrke individvurderingen som del av fagdidaktikken i videreutdanningstilbudene i fag
- at kunnskap om vurderings- og prøvesystemer, og om elevers læring, skal tydeliggjøres i rammeplaner for grunnskolelærerutdanningene
- inkludere en fagspesifikk omtale i læreplanene av hva som skal kjennetegne vurdering i det enkelte fag
- revidere og forenkle kapittel 3 i forskrift til opplæringsloven i lys av de endringene som gjøres i læreplanverket
- utvikle veiledende kjennetegn på måloppnåelse for sluttvurdering for alle fornyede fag i grunnskolen og gjennomgående fag i videregående opplæring

### 5.2.2 Eksamen

Eksamen skal i likhet med standpunktvurderingen gi informasjon om elevens kompetanse ved avslutningen av opplæringen i fag. I fag med eksamen får eleven eksamenskarakter i tillegg til standpunkt karakter på vitnemålet. Eksamen er enten sentralt eller lokalt gitt. Ved sentralt gitt eksamen utformes oppgavene nasjonalt, og elevene som kommer opp, får identiske oppgavesett. Eksamen sensureres av eksterne sensorer. Ved lokalt gitt eksamen utformes oppgavene lokalt og elevene vurderes av både eksterne og interne sensorer. Eksamensformen er vanligvis enten skriftlig eller muntlig, men i noen fag er det praktisk eller muntlig-praktisk eksamen.

Det er to modeller for bruk av hjelpemidler til sentralt gitt skriftlig eksamen. I modell 1 er alle hjelpemidler tillatt under hele eksamen. Modellen gjelder for eksamen i de fleste fag. Den enkelte kandidaten avgjør, gjerne i samråd med læreren hvilke hjelpemidler som er relevante. Det er avgjørende at kandidatene får god opplæring i bruk av kilder, kildekritikk og kildehenvisning. Fra og med våren 2015 kunne skolene velge å la elevene benytte nettbaserte hjelpemidler, men kun dersom skolene var i stand til å isolere de aktuelle IP-adressene. Modell 2 er en todelt eksamen der elevene i del 1 kun får benytte skrivesaker, passer, linjal og vinkelmåler, mens i del 2 gjelder samme regler som i modell 1. Modell 2 gjelder i fagene matematikk, fysikk, kjemi, biologi og samfunnsøkonomi 2. I fag der det arrangeres forberedelsesdag før eksamen er alle hjelpemidler tillatt, inkludert bruk av Internett.

I perioden 2012–2015 er det gjennomført forsøk med bruk av Internett til eksamen i videregående

opplæring. Deltakelse i forsøket var frivillig. Det kan bety at skolene som deltok hadde bedre forutsetninger enn andre for å lykkes med gjennomføringen. Det er ikke gitt at de er representative for Skole-Norge. Rapporten fra forsøket viser at eksamen med tilgang til Internett bidrar til å endre undervisningspraksisen. Elevene får mer opplæring i kildebruk og -kritikk, og lærerne bruker oftere digitale verktøy i undervisningen. Rapporten viser at det ikke er noe ved eksamensresultatene som indikerer at denne eksamensformen utgjør en vesentlig fordel eller ulempe for en spesiell gruppe elever, verken i den svakt eller den sterkt presterende delen av elevgruppen. Tilgangen har verken en positiv eller en negativ innvirkning på eksamensresultatene til elevene, men tilgang til Internett gir større samsvar mellom elevenes faglige utvikling på skolen, hva elevene testes i i eksamenssituasjonen, og det elevene vil ha behov for å mestre videre i studier og arbeidsliv. Tiden på forberedelsesdagene blir brukt noe ulikt i forsøksskolene og i referanseskolene. Elevene ved forsøksskolene bruker mindre tid til å forberede seg til eksamen på forberedelsesdagene og samarbeider i mindre grad med medelever, mens elever fra referanseskolene bruker mer forberedelsestid til å hente ut og lagre relevant informasjon. Tilgang til Internett ved eksamen er ifølge rapporten ikke like relevant for alle fag. Det var få indikasjoner på større omfang av fusk og plagiat under eksamen med tilgang til Internett, men det trekkes frem at det er behov for klarere retningslinjer.

I NOU 2015: 8 foreslår utvalget at dagens eksamenssystem videreutvikles for å ivareta skolens fornyede innhold og at det nedsettes et ekspertutvalg som skal vurdere på hvilke måter dagens eksamenssystem kan videreutvikles, og hvordan standpunktvurdering og eksamen samlet kan gi pålitelig og relevant informasjon om elevenes kompetanse. Dette støttes stort sett i høringen.

#### *Departementets vurdering*

Departementet mener dagens eksamenssystem fyller flere viktige funksjoner. Eksamen er en form for kvalitetssikring for elevene fordi de får en ekstern vurdering av sin fagkompetanse. Fag med sentralt gitt eksamen har identiske oppgavesett for alle som kommer opp i faget. Det er med på å gi elevene et mer likeverdig vitnemål fordi eksamenskarakterene settes på det samme vurderingsgrunnlaget. Eksamensresultatene kan i tillegg bidra til at lærerne og skolen kan kontrollere og utvikle sitt eget arbeid med vurdering. Karak-

terer som gis til eksamen er en tilbakemelding til skolen om hvordan eksterne sensorer vurderer elevenes eksamensprestasjoner, det kan bidra til at skolen og lærerne justerer egen praksis og oppnår en mer rettferdig vurderingspraksis. Det gjelder både sentralt og lokalt gitt eksamen.

Undersøkelser viser at det er en relativt utbredt praksis at skoleeiere og skoler sammenligner skolers standpunkt karakterer med eksamens karakterer i fagene for å vurdere om det er systematiske avvik mellom dem over tid.<sup>14</sup> Det er viktig å understreke at eksamens- og standpunkt karakterer er to ulike uttrykk for kompetanse. En eksamens karakter vil være satt på et mer begrenset vurderingsgrunnlag enn en standpunkt karakter. En eksamen representerer én eller veldig få vurderingsformer (skriftlig, praktisk og/eller muntlig) og den er et enkelttilfelle. Nasjonalt ligger de gjennomsnittlige eksamens karakterene for sentralt gitt eksamen vanligvis noe under de gjennomsnittlige standpunkt karakterene. Hvis en slik sammenlikning skal være hensiktsmessig, er det departementets vurdering at en må se på om forskjeller over tid avviker *systematisk* fra den nasjonale, gjennomsnittlige differansen mellom standpunkt- og eksamens karakterer. Varige avvik bør være et varsel til skoleeier og skoleleder om at det er nødvendig å endre eksisterende vurderingspraksis. Slike analyser er imidlertid ikke nok alene, men bør være én av flere kilder til kunnskap om egen praksis til bruk i en skoles utviklingsarbeid.

Det er viktig at alle parter har tillit til eksamenssystemet. Gjennomføringen og vurderingen skal oppleves mest mulig rettferdig. Våren 2015 ble tilgangen til bruk av hjelpemidler til ordinær eksamen utvidet til også å gjelde nettsider som skoleeier vurderte som formålstjenlig, under forutsetning av at de klarte å begrense tilgangen til de utvalgte sidene. Departementet mener at tilgang til internett er et relevant hjelpemiddel i noen fag, men at det bør vurderes en mer sentralt fastsatt ordning for det enkelte fag, fremfor at avgjørelsen tas av skoleeier eller på skolen. En sentralt fastsatt ordning for det enkelte fag vil kunne bidra til at eksamensoppgavene blir mer tilrettelagt for bruk av Internett som hjelpemiddel. Likeledes bør ordningen kunne gi tydelige retningslinjer og/eller regler om fusk og plagiat på eksamen for elever, lærere og sensorer, og for å oppnå et mer enhetlig tolkningsfellesskap blant sensorene. En sentral bestemmelse vil riktignok

gi skolene mindre lokalt handlingsrom, men oppleves som mer rettferdig.

Departementet mener det er viktig med en jevnlig oppfølging og kvalitetssikring av eksamenssystemet. På bakgrunn av de erfaringer som gjøres fra år til år, pågår det et arbeid for å videreutvikle og kvalitetssikre både eksamensoppgaver, eksamensformer og sensur. Et eksempel er oppfølgingen og vurdering av matematikk eksamen med bakgrunn i at resultatene på denne varierer relativt mye over tid.<sup>15</sup> Matematikksenteret har undersøkt vanskegrad, struktur og språk i eksamensoppgaver i utvalgte matematikkfag. De finner blant annet at det har vært variasjon i vanskegrad i perioden 2009 til 2014. Funnene i rapporten skal brukes som utgangspunkt for en gjennomgang av eksamensoppgavene i matematikk, og på noe sikt skal det vurderes en ordning hvor vanskegraden til eksamen i matematikk testes ut i forkant av gjennomføringen.

Sentralt gitt eksamen etter 10. trinn er en skriftlig eksamen i engelsk, matematikk, norsk (hoved- og sidemål) eller andre første – og/eller andrespråk<sup>16</sup>. Elevene trekkes ut til eksamen i ett av disse fagene. Trekkordningen bidrar til at elevene er *eksamensforberedt* i de fagene med eksamensordning fordi alle *kan* komme opp i ett av de tre fagene. Sentralt gitt eksamen i norsk<sup>17</sup> har to eksamensdager, og det settes to karakterer. Engelsk og matematikk har én eksamensdag, og det settes én karakter. Antall eksamens karakterer elevene får på vitnemålet etter 10. trinn vil i dag være avhengig av hvilket fag de kommer opp i, og det kan slå ulikt ut for elevenes grunnskolepoengsum om de kommer opp i et fag de mestrer godt eller i et fag de mestrer dårlig.

En studie gjennomført av Senter for økonomisk forskning ved NTNU (SØF) viser at elever som kommer opp i matematikk ser ut til å ha positiv effekt på gjennomføringen av videregående opplæring, de rekrutteres i større grad til høyere utdanning og til naturvitenskaplige og teknologiske utdanninger.<sup>18</sup> Undersøkelsen utnytter det faktum at eksamen i grunnskolen i Norge er en trekkordning, det gir dem anledning til å studere et tilfeldig utvalg. Elevene får vite hvilket fag de kommer opp til eksamen i kun noen dager før

<sup>15</sup> Andersen mfl. (2015)

<sup>16</sup> Samisk som førstespråk (nordsamisk, sørsamisk, lulesamisk), samisk om andrespråk (nordsamisk, sørsamisk, lulesamisk), finsk som andrespråk (inkludert kvensk) *eller* norsk for elever med samisk som førstespråk. Norsk tegnspråk og norsk for hørselshemmede,

<sup>17</sup> Eller andre første - og/eller andrespråk

<sup>18</sup> Falch mfl. (2013)

<sup>14</sup> Prøitz (2015), Hovdhaugen mfl. (2014), Throndsen mfl. (2009)

eksamen gjennomføres. Da har elevene en intensiv forberedelsesperiode og det er denne intensive perioden som forskerne mener bidrar til det resultatet de finner. Effekten ser ut til være noe sterkere for menn enn for kvinner, men analysen viser at kjønnsforskjellene også er forbundet med ulike forkunnskaper i matematikk.

Departementet mener det er gode argumenter for å erstatte trekkordningen etter 10. trinn med *obligatorisk* sentralt gitt skriftlig eksamen for alle elevene i engelsk, matematikk og norsk<sup>19</sup>. En slik eksamensordning kan gi noen viktige gevinster både for elevene og for skolene. En ordning hvor alle kommer opp i alle de tre fagene vil gi elevene et mer likeverdig vitnemål. Elevene vil få eksamenskarakterer i de samme fagene og de vil få likt antall eksamenskarakterer på vitnemålet, noe som vil kunne oppleves som mer rettferdig. Elever med samisk i fagkretsen skal ha samme antall eksamener som andre elever. Sametingets prinsipielle syn er at elever med samisk i fagkretsen skal kunne prøves i samisk. Departementet vil vurdere dette i det videre arbeidet med oppfølgingen av forslagene i meldingen.

En obligatorisk eksamen i alle de tre fagene vil i tillegg gi alle elevene en mulighet til å få en mer intensiv opplæringsperiode i disse fagene. SØFs studie viser at den intensive opplæringsperioden i matematikk bidrar til gjennomsnittlig *bedre* forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring enn for de som kommer opp i norsk og engelsk.<sup>20</sup> Det betyr imidlertid ikke at eksamen og forberedelser i norsk og engelsk har negativ effekt for læring i disse fagene. Departementet mener intensiv læring frem mot eksamen kan være en verdifull erfaring i seg selv. En obligatorisk eksamen i alle de tre fagene kan således bidra til mer intensiv læring generelt, i tillegg til at det vil gi en større grad av rettferdighet, også for mulighetene videre.

En slik ordning vil også gi skolene og skoleeierne et bedre utgangspunkt for å evaluere og kvalitetssikre skolens vurderingspraksis. Med dagens trekkordning kommer som regel en tredjedel av elevene ved en skole komme opp i

hvert av fagene. Med flere eksamener vil det fremkomme tydeligere for skolene og skoleeier om eventuelle systematiske avvik over tid er reelle.

En sentral sensur av alle elevene på et årstrinn vil kreve at flere lærere enn i dag må bidra som sensorer. Det betyr at det må vurderes ulike tiltak for å rekruttere flere lærere til å være sensorer ved sentralt gitt eksamen. Det vil føre til at flere lærere vil delta på sensorskolering og få nyttig sensorerfaring og utvikler sin vurderingspraksis.<sup>21</sup> Skoleeier bør aktivt og systematisk bygge opp en sensorkompetanse i sine skoler. Kompetanse og erfaringer bør benyttes i skolebasert kompetanseutvikling i vurdering. Sensorskoleringen som arrangeres i forbindelse med sentralt gitt eksamen er en viktig kilde til utvikling av læreres vurderingskompetanse.<sup>22</sup> Til sentralt gitt eksamen utvikles det også kjennetegn på måloppnåelse som støtte til vurdering av eksamensbesvarelser og lærere får et tolkningsfelleskap på tvers av skoler. Det er departementets vurdering at sensorskoleringen, gjennom bruk av felles sett av kjennetegn på måloppnåelse og de tolkningsfelleskapene som etableres, samt erfaringen med å sensurere, bidrar til å utvikle en mer enhetlig forståelse av hvordan elevenes kompetanse vurderes. Gjennomføringen av eksamen bidrar derfor også indirekte til en kvalitetssikring av standpunktvurderingen.

#### *Departementet vil*

- at trekkordningen ved utgangen av grunnskolen erstattes med en ordning hvor alle elevene skal opp til eksamen i engelsk, matematikk og norsk<sup>23</sup>
- at tilgang til bruk av internett til eksamen skal knyttes til fagets eksamensordning og dermed besluttes nasjonalt

<sup>21</sup> Hovdhaugen mfl. (2014)

<sup>22</sup> Hovdhaugen mfl. (2014)

<sup>23</sup> Andre første - og/eller andrespråk: norsk tegnspråk og norsk for hørselshemmede, samisk som førstespråk (nord-samisk, sørsamisk, lulesamisk), samisk om andrespråk (nordsamisk, sørsamisk, lulesamisk), finsk som andrespråk (inkludert kvensk) *eller* norsk for elever med samisk som førstespråk.

<sup>19</sup> Eller andre første - og/eller andrespråk

<sup>20</sup> Falch mfl. (2013)

## 6 Prosess og fremdrift for fornyelse av læreplaner



Figur 6.1

Departementet vil iverksette en nasjonal prosess for det videre arbeidet med fornying av læreplanverket. Det er viktig med bred involvering og åpne prosesser med utgangspunkt i at noen prinsipper står fast, slik de beskrives i kapitlene 3, 4, og 5.

For å unngå uklarerhet om hvem som har ansvar for hva og hvilke roller de ulike nivåene skal ha, brukes nedenfor betegnelsen skoleeiernivå om kommune- og fylkeskommunenivået, og betegnelsen skolenivå om skoleledelse, det profesjonelle lærerfellesskapet og enkeltlærere. Betegnelsen lokalt (nivå) brukes når det henvises til både skoleeier- og skolenivået. I kapittel 7 beskrives det arbeidet som skal gjøres på skoleeier- og skolenivå når nye læreplaner foreligger.

### 6.1 Bred involvering

I den nasjonale prosessen med fagfornyelse er det viktig med et systematisk arbeid både på tvers av fag, og i hvert fag. Fagets kjerneelementer skal defineres, læreplanene for fag og de grunnleggende ferdighetene skal videreutvikles, god progresjon sikres og de tverrfaglige temaene skal innarbeides. Prinsippene som skal ligge til grunn beskrives i denne meldingen, og i det videre arbeidet er det viktig at både ulike fagmiljøer og lærerprofesjonen er involvert i de læreplanprosessene som vil følge. Gode åpne prosesser vil også bidra til en bred og inkluderende implementeringsprosess.

Departementet vil involvere Sametinget i prosessen med fornyelse av læreplanene. Dette gjelder også de prosesser som skal gå forut for nedsettelse av læreplangrupper. Sametinget vil bli invitert til å foreslå representanter til læreplangrupper for relevante fag, og gjennom det ivareta det samiske perspektivet.

Det samiske perspektivet skal ivaretas i det helhetlige læreplanverket. Tidspunkter for konsultasjon avtales i prosessen. For å sikre samiske elever likeverdig opplæring, fornyes de samiske parallelle læreplanene samtidig med de andre.

I forbindelse med høringen av NOU 2015: 8 fremhever organisasjonene betydningen av gode, inkluderende prosesser i utvikling av nye læreplaner og i implementering. Det vises til betydningen av at hele lærerprofesjonen, kommuner og fylkeskommuner får eierskap til endringene, og at bevisstgjøring og kompetansebygging i skolen bør skje i samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner.

Det er bred enighet om behovet for nye læreplaner, men det pekes på at fagene må fornyes over tid i samarbeid med sektoren. KS uttrykker i sin høringsuttalelse blant annet at det er vesentlig at nasjonale myndigheter samarbeider tett med aktørene i utdanningssystemet om en god strategi for hvordan nye læreplaner med veiledninger utarbeides, hvordan sektoren involveres og hvilken rolle lærerutdanningen skal ha. Utdanningsforbundet mener at lærerprofesjonen og andre relevante aktører må involveres i en bred prosess. De understreker at utviklingen av fremtidens

skole er avhengig av langsiktige og brede utviklingsprosesser der lærerne bidrar til å utforme og får eierskap til endringene. Dette vil også bidra til bevisstgjøring og kompetansebygging i skolen.

#### *Departementets vurdering*

Målsettingene om å utvikle innholdet i det enkelte fag og i opplæringen som helhet, skal ligge til grunn for organisering, involvering og fremdrift i fornyingen av læreplanverket. De enkelte fag skal utvikles i samsvar med verdigrunnlaget og de føringene som formuleres i læreplanverkets første del.

Høringen av forslagene som fremmes i NOU 2015: 8 viser at innholdet i opplæringen engasjerer bredt. Det er viktig at berørte parter involveres på en måte som gjør at de både kan bidra med sitt erfaringsgrunnlag, at de kan holde seg orientert om prosessen og på en konstruktiv måte bidra til at læreplanene blir gode grunnlag for arbeidet i skolen og for elevenes læring og utvikling.

Departementet vil legge opp til å fornye læreplanene i Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk i nært samarbeid med fagmiljøer og representanter for lærere, skoleledere og skoleeiere. En bred involvering vil bidra til legitimitet og til å sikre lokalt eierskap til læreplanverket, endringer og målsettinger. I tillegg vil skoleeiere og skoler være godt forberedt på endringene.

Det må legges til rette for å ivareta det samiske perspektivet i læreplanverket, og prosesser med å utvikle nye læreplaner for norsk og samisk opplæring må foregå parallelt.

Som omtalt i kapittel 3 skal den generelle delen fornyes. Etter at Stortinget har behandlet denne meldingen vil departementet utarbeide en del av læreplanverket som skal erstatte dagens generelle del, og som skal utdype og konkretisere verdigrunnlaget i formålsparagrafen og beskrive hvordan skolen skal ivareta dette i sin praksis. Det tas sikte på at denne delen, som i likhet med andre deler av læreplanverket, har forskriftstatus, sendes på alminnelig høring i løpet av 2016 og fastsettes 2017. Denne delen av læreplanverket vil dermed ligge til grunn for det arbeidet som skal skje videre med fagfornyelsen for fagene.

Før læreplanarbeidet igangsettes er det viktig med en felles forståelse på nasjonalt og lokalt nivå av hvorfor dette arbeidet er nødvendig, og hva det vil innebære. Fornyelsen av læreplanverket vil bestå av flere trinn. For å sikre en god prosess og

forutsigbarhet for de ulike aktørene, vil det første trinnet være å utarbeide en strategi for arbeidet og involveringen i fagfornyelsen, i samarbeid med Sametinget og organisasjonene som representerer skoleeierne, skolelederne og lærerne. For å sikre kvalitet og forankring er det viktig at det settes av tilstrekkelig tid til hvert trinn i prosessen. Nærmere tidsangivelse for det videre arbeidet vil bli vurdert og konkretisert i forbindelse med utarbeidelsen av strategien.

Neste trinn vil være å utforme retningslinjer for fornyelse av fagene og utviklingen av nye læreplaner. Disse retningslinjene skal baseres på denne meldingens omtale av fagfornyelsen. Det vil også være viktig å sikre en god sammenheng mellom ny generell del og retningslinjene. Arbeidet med retningslinjene skal skje i dialog med aktørene i sektoren.

Deretter skal det nedsettes læreplangrupper som skal være bredt og hensiktsmessig sammensatt av lærere med praktisk erfaring fra skolen og andre med faglig og fagdidaktisk kompetanse. Målet for arbeidet skal være læreplaner som fremmer skolens ansvar for en helhetlig opplæring i tråd med formålsparagrafen og en ny generell del, anerkjenner den brede faglige kompetansen til lærere og ledere i praksisfeltet og samtidig gir god støtte til en praksis som er forankret i pedagogisk, didaktisk, faglig og empirisk forskning. Utviklingen av de nye læreplanene skal foregå i en åpen og involverende prosess.

Før læreplanene fastsettes skal det også gjennomføres ordinær høring av hver enkelt læreplan. Læreplanene skal være endelig fastsatt i god tid før de skal tas i bruk, slik at skoleeierne og skolene får mulighet til å organisere gode prosesser for å gjøre seg kjent med planene og tilpasse dem til den aktuelle pedagogiske konteksten på hvert lærested.

Departementet er opptatt av at tiltakene presentert i denne meldingen fører til endring i praksis i skolen og gjennom det bedre læring for elevene. Virkningen av den foreslåtte fagfornyelsen vil evalueres. Departementet vil komme tilbake til innrettingen av evalueringen i forbindelse med oppfølgingen av meldingen.

#### *Departementet vil*

- utvikle en strategi for fagfornyelsen som ivaretar bred involvering og tilstrekkelig tid til hvert trinn i prosessen
- evaluere virkningen av fagfornyelsen

## 7 Implementering av læreplanverket



Figur 7.1

Dette kapitlet omtaler hva tiltakene i de foregående kapitlene vil innebære for de ulike aktørene i sektoren. Fagfornyelsen skal bidra til at elevene gjennom fordypning og god progresjon i opplæringen oppnår økt mestring og forståelse i fag og på tvers av fag. Dette forutsetter innsats fra alle aktørene i skolen og i tilknytning til skolen. Lærere, skoleledere og skoleeiere må arbeide med implementering av nye læreplaner for fag som del av sitt kontinuerlige arbeid med å sikre at opplæringen bidrar til læring og utvikling for elevene.

Styring gjennom læreplaner og endringer i læreplaner kan ikke forstås utelukkende som prosesser som foregår ovenfra og ned. Skolen består av ulike aktører som fortolker og tar i bruk læreplanene ut fra sin forståelse og sin eksisterende praksis. For å lykkes med implementering av læreplaner og andre tiltak er det viktig å sette noen tydelige mål for hva endringene skal bidra til, samt å skape delt forståelse blant alle aktører for behovet for endring. At de som skal gjennomføre endringene utvikler eierskap til dem og gis rom for å analysere hvordan de kan imøtekomme dem, er avgjørende for at endringer i læreplanverket skal få betydning for praksis og for elevenes læring. Det samme gjelder kompetanse og kapasitet til å ta endringene i bruk. Oppfølging av tiltak og måloppnåelse og justering av kursen underveis etter hvert som man høster erfaringer med det som er satt i gang, er også viktig.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Fullan (2014)

Det lokale arbeidet med Kunnskapsløftet har bidratt til at skoler og skoleeiere har en beredskap til å videreutvikle praksis som del av sitt kontinuerlige utviklingsarbeid. Det er bygget opp mye kompetanse og erfaring gjennom arbeid med Kunnskapsløftet og med tidligere læreplaner, men flere steder vil det være et behov for å videreutvikle kompetanse eller etablere bedre prosesser og rutiner for å kunne implementere endringer. Kompetanse i læreplananalyse og forståelse av intensjonene i læreplanverket er avhengig av gode og langsiktige prosesser med bred involvering også i implementeringsfasen.

Utfordringene er forskjellige fra skole til skole og mellom skoleeiere, men felles for alle er at dialog og samarbeid må vektlegges. Behovene for kapasitetsbygging, støtte og oppfølging i implementeringsprosessen vil variere fordi skoleeiere og skoler har forskjellig kapasitet og kompetanse til å følge opp og gjennomføre utviklings- og implementeringsarbeid. Statlige og regionale myndigheter, lærerutdanningene og andre aktører må ivareta sitt ansvar og støtte det lokale nivået i implementeringsarbeidet.

### 7.1 Profesjonene i skolen

Lærere og skoleledere, de sentrale profesjonene i skolen, har avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte og for læringsmiljøet på skolen. Lærerprofesjonen og skoleledere har et felles ansvar for at egen praksis er i tråd med formåls-

paragrafen og læreplanverket, for å ivareta elevenes beste, og for at skolen i fellesskap utvikler seg for å nå sine mål. Profesjoner kjennetegnes av at de har autonomi i utøvelsen av sine arbeidsoppgaver, med utgangspunkt i en felles vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskapsbase og etiske retningslinjer for profesjonsutøvelsen.<sup>2</sup>

Skoleledelsen har ansvar for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å gi elevene en opplæring som er i tråd med målene i læreplanverket. Opplæringsloven § 9-1 fastslår at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse, og at opplæringen i skolen skal ledes av rektor.

Ledelse i skolen handler både om hvordan skoleledelsen legger til rette og støtter opp om læreres profesjonelle arbeid og hvordan lærere leder læringsarbeidet i klasserommet. Lærerne er avhengige av elevene sine for å oppnå mestring i klasserommet, tilsvarende er rektor avhengig av lærerne for å lykkes i sitt læringsarbeid.<sup>3</sup> Elevenes mestring og læring er skolens formål, og må stå i sentrum for all virksomhet i skolen. Et godt læringsfellesskap handler om å være bevisst på relasjonsarbeid, gode relasjoner mellom elever, mellom elever og lærere og skolens ledelse. Skoleledelsens ansvar er omfattende. Det er mange hensyn som skal ivaretas, tiden skal disponeres mellom faglig og pedagogisk støtte på den ene siden og resultatoppfølging, tilsyn og kontroll på den andre siden. Utvikling av profesjonalitet i skolen forutsetter at både skoleledere og lærere samarbeider om å ta mer aktivt og mer strategisk grep om forvaltningen av eget kunnskapsfelt i et komplekst kunnskapslandskap.<sup>4</sup>

#### Departementets vurdering

En profesjon har en rekke formelle kjennetegn, hvorav det tydeligste er de formelle kravene. I lærernes tilfelle er dette lærerutdanningen, for uten den kan man ikke bli fast tilsatt som lærer i skolen. Men en profesjons *rolle* er noe mer. En profesjon er også et fellesskap bundet sammen av en faglig tradisjon og felles normer. Lærerne på den enkelte skole utgjør et profesjonsfellesskap. De er ikke bare ansatt av samme arbeidsgiver, men utgjør et faglig fellesskap som selv bidrar til å lage felles standarder og utvikle profesjonelle normer som skal ivareta skolens brede mandat. I til-

legg inngår lærerne også i ulike fagfellesskap, som for eksempel gjennom å være norsklærere, matematikklærere, kroppsøvingslærere osv., som gir en felles identitet på tvers av skoler.

Departementet satser på å stimulere godt lagarbeid i skolen ved å prioritere kompetanseutvikling for lærere og skoleledere både gjennom tiltakene i *Lærerløftet* og videreføring av rektorutdanningen, som del av strategien *Kompetanse for kvalitet*.<sup>5</sup> Læreres kompetanse og profesjonsfellesskap er nøkkelen for å omsette læreplaner til god undervisning som bidrar til læring for elevene. Erfaringene fra tidligere læreplanendringer viser at det er særlig to ting som er viktige i den forbindelse. For det første er det avgjørende at lærerne tar aktivt del i endringsprosessene og at de ikke oppfatter seg som passive mottakere. For det andre er det viktig at det organiseres gode prosesser lokalt slik at lærerkollegiene får god kjennskap til de nye læreplanene. I dette lokale arbeidet er både skoleeiere og skoleledere sentrale.<sup>6</sup>

Ifølge Dansk Clearinghouse er det en sammenheng mellom faglig dyktige lærere og elevenes læring.<sup>7</sup> Høy fagkunnskap hos lærerne gir tiltro til egne evner, en friere tilnærming til faget og mer variert undervisning. Faglig kompetanse må imidlertid kombineres med evne til å formidle faget, det vil si didaktisk kompetanse. Samtidig viser rapporten at lærerens klasseledelse og relasjonskompetanse også er avgjørende for elevenes læringsutbytte. Elevenes læring øker når læreren har klare mål, eksplisitt formulerte regler for undervisningen og fremstår som en synlig leder. Elevene lærer mer når læreren er støttende og motiverende, aktiverer elevene og tar hensyn til deres ulike forutsetninger.

Læreres evne til å videreutvikle egen praksis, både alene og i fellesskap med kolleger, har betydning for elevenes læring.<sup>8</sup> Læreres kompetanse utvikles gjennom grunnutdanningen, videreutdanning, og gjennom utviklingsarbeid og kollegialt samarbeid på egen skole. For å oppnå målene for skolens virksomhet må de ansattes samlede kompetanse mobiliseres gjennom faglig samarbeid og kontinuerlig utviklingsarbeid. I et kollegialt fellesskap vil ulike fagkompetanse og spesialisering hos lærere være en styrke. Gode lærere er aktive bidragsyttere i et profesjonelt faglig fellesskap som utvikler skolen som en lærende organisasjon.

<sup>2</sup> Hovdenak (2011)

<sup>3</sup> Helstad (2015)

<sup>4</sup> Møller mfl. (2013)

<sup>5</sup> Kunnskapsdepartementet (2014), Kunnskapsdepartementet (2015)

<sup>6</sup> Dale mfl. (2011)

<sup>7</sup> Nordenbo mfl. (2008)

<sup>8</sup> Timperley mfl. (2007)



## 7.2 Lokalt arbeid med læreplaner

Skoleeier har ansvar for at elever og lærlinger får den opplæringen de har krav på.<sup>9</sup> En del av dette ansvaret innebærer å ta initiativ til og å følge opp det lokale arbeidet med læreplaner. Skoleeier har ansvar for, og skoleleder skal sørge for, at skolen følger regelverket, herunder læreplanverket som har forskriftstatus. Det må jevnlig vurderes i hvilken grad organiseringen, tilretteleggingen og gjennomføringen av opplæringen medvirker til å nå de målene som er fastsatt i læreplanverket.<sup>10</sup> Lærerne skal planlegge og gjennomføre opplæringen og vurdere elevene i samsvar med læreplanverket. De skal tilpasse opplæringen til enkeltelever og elevgrupper gjennom å velge innhold, vurderings- og arbeidsmåter og organisering som er egnet til å gi elever et tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

Skoleeiere følger i ulik grad opp skolens arbeid med nasjonale læreplaner.<sup>11</sup> Det ser ut til at det politiske skoleeiernivået har involvert seg mer i skolen enn tidligere, men det er behov for økt kompetanse og kapasitet på skoleeiernivå for analyse av resultater og egen praksis.<sup>12</sup>

Det var ikke nytt med Kunnskapsløftet at de nasjonale læreplanene forutsetter et arbeid lokalt for å tilpasse innholdet i opplæringen til den enkelte elev, elevgrupper og lokale behov og prioriteringer. Det som var nytt, var at læreplanene for fag er bygget opp rundt mål for hva elevene skal kunne oppnå og mestre på bestemte trinn, og at det er et lokalt ansvar å avgjøre hvilket innhold og arbeids- og vurderingsmåter som best bidrar til at elevene og lærlingene når målene.

Det er ikke gitt nasjonale føringer for hvilket uttrykk eller form det lokale arbeidet med læreplaner skal ha. De fleste skoleeiere delegerer arbeidet til skolene, men en andel av skoleeierne, spesielt større kommuner, har utviklet lokale planer som er felles for skolene i kommunen.<sup>13</sup> Et eksempel på analyser av lokale planer har vist at det varierer hvor stor sammenheng det er mellom skolens årsplaner og de enkelte trinns og klassers ukeplaner og periodeplaner. Forskerne knytter dette funnet til at det ikke er god nok sammenheng mellom målene i læreplanverket, fortolkninger av målene i lokale planer og de valgene som

lærerne gjør i undervisningssituasjonen i samhandlingen med elevene.<sup>14</sup>

NOU 2015: 8 peker på at den kapasiteten og kompetansen som er bygget opp gjennom arbeidet med Kunnskapsløftet, gir et godt grunnlag for videre arbeid med læreplaner. Høringen gir generelt støtte til å videreutvikle læreplanene. Mange fremhever behovet for å bygge på erfaringer og kompetanse fra tidligere læreplaner og arbeidet med Kunnskapsløftet. Det foreslås videre å presisere det ansvaret skoleeier har for å legge til rette for prosesser og for kvaliteten på skolens utviklingsarbeid knyttet til de nasjonale læreplanene.

Enkelte høringsinstanser legger vekt på at det fra nasjonalt nivå bør lages en overordnet, kunnskapsbasert strategi for prosessen med å fornye innholdet i skolen der det legges vekt på dialog og forankring mellom aktørene. En helhetlig strategi skal være et virkemiddel for å fremme engasjement, forståelse og ansvar hos aktørene både på lokalt og statlig nivå.

Flere av høringsinstansene understreker at aktører og organisasjoner bør involveres i ulike faser i det videre arbeidet med å utvikle og implementere de nasjonale læreplanene. De trekker frem måter å arbeide på i skolen som er avgjørende for å ta i bruk fornyede læreplaner. Det vises blant annet til behovet for lærersamarbeid. Skolebaserte prosesser der lærerkollegiet sammen drøfter og vurderer eget arbeid og måloppnåelse i lys av målene i læreplanverket, ses som sentralt i det lokale arbeidet med læreplaner. Det pekes på at tid til og tilrettelegging for dette arbeidet er vesentlig. Ledelse som bidrar til at kollegiet er enige om mål og utfordringer og som gir de ansatte rom, tillit og trygghet til å prøve ut nye løsninger, er avgjørende. Det er behov for å benytte eksisterende møteplasser og nettverk hvor etablerte modeller og arbeidsformer kan utfordres og videreutvikles.

### *Departementets vurdering*

Det en målsetting at det fornyede læreplanverket som helhet skal angi en tydeligere retning for arbeidet i skolen. Sammenhengen mellom formål og innhold skal bli tydeligere, og skolens ansvar for en helhetlig opplæring som er i samsvar med verdigrunnlaget skal konkretiseres.

Skoler og skoleeiere har erfaring med læreplaner med kompetansemål, både når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning og vurdering. Evalueringen av Kunnskapsløftet og av

<sup>9</sup> Opplæringsloven, § 13-10 om et forsvarlig system for vurdering av om kravene i opplæringsloven og forskriftene til loven blir oppfylt

<sup>10</sup> Forskrift til opplæringsloven, § 2-1 om skolebasert vurdering

<sup>11</sup> Aasen mfl. (2012)

<sup>12</sup> Aasen mfl. (2012), PwC (2009)

<sup>13</sup> Vibe og Hovdhaugen (2013), Vibe og Lødding (2014)

<sup>14</sup> Sandvik og Buland (2013)

andre statlige tiltak, har gitt kunnskap om hva det er viktig å legge vekt på for å oppnå endringer i skolen. Det er blant annet viktig med en helhetlig implementeringsstrategi der tiltak er samordnet. God implementering forutsetter tilstrekkelig informasjon og veiledning sammen med læreplanene, nok tid til forberedelse og tydelige forventninger til hva som kreves av de ulike aktørene.

Endringene i læreplanverket vil ikke være så omfattende at skolene trenger å gjøre store endringer i sitt utviklingsarbeid, men skolene og skoleeiere har ulike utgangspunkt. Lærere skoleledere og skoleeiere kan bygge videre på praksis og rutiner som fungerer godt i dag. Likevel vil fornyelsen av læreplanverket få betydning for retningen på skolenes utviklingsarbeid. Forankring av en felles forståelse av læreplanverket som helhet er viktig for at endringene skal bidra til utvikling og forbedringer i praksis.

Når det fornyede læreplanverket skal tas i bruk, må det gjøres et lokalt arbeid for å sikre at planer og praksis er i samsvar med mål og innhold i læreplanverket. Involvering og god informasjon underveis i læreplanutviklingen, skal gjøre det mulig for skolene å legge opp til prosesser allerede i forkant av at de nye læreplanene skal tas i bruk.

Kommunene og fylkeskommunene har ansvaret for den lokale organiseringen og gjennomføringen av opplæringen. En god skoleeier gir tydelige politiske prioriteringer, gir støtte og veiledning og legger til rette for gode arbeidsbetingelser for sine ansatte. Samtidig uttrykkes klare forventninger til skolene om å utvikle opplæringen gjennom gode systemer for vurdering av opplæringens kvalitet og resultater. Skoleeieren gir skoleleder og lærere tillit i dette arbeidet, og griper ikke inn i deres profesjonelle handlingsrom med mindre det er gode grunner til det.<sup>15</sup> Skoleledelsen og skoleeier har et viktig ansvar i å støtte skolenes pedagogiske arbeid. Skolebaserte utviklingsprosesser der de faglige diskusjonene av læreplanene er knyttet til å forbedre undervisningen og elevenes læring, bidrar til kompetanseutvikling og forbedring av opplæringen for elevene.<sup>16</sup>

Departementet mener at det ikke er behov for en presisering av ansvaret for det lokale læreplanarbeidet i dagens regelverk slik utvalget foreslår. Det er likevel viktig å stille tydelige forventninger til skoleeiers ansvar og bidra til å styrke skoleeiernivåets kompetanse. Det er dokumenterte forskjeller i skoleeierens kapasitet til å iverksette utviklingsprosesser, og departementet vil derfor

vurdere hvordan det statlige virkemiddelapparatet bør innrettes for å motvirke disse forskjellene på en bedre måte enn i dag.

Departementet ønsker å bevare det lokale og profesjonelle handlingsrommet for skoleeiere, skoleledere og lærere. Samtidig er det forskjeller mellom skoleeiere når det gjelder kvaliteten på undervisnings- og vurderingsarbeid mellom skoler og innad på skoler.<sup>17</sup> Derfor skal det fornyede læreplanverket og veiledningen til dette, gi bedre støtte til å planlegge opplæringen enn i dag, spesielt gjennom tydeligere mål og faglig innhold, bedre progresjon og bedre sammenheng mellom fag og læreplanverkets deler. Hensikten er at lærernes profesjonelle arbeid med å planlegge og gjennomføre en kvalitativ god opplæring for alle skal stå i sentrum. Læreplanverket og veiledninger verken kan eller skal erstatte det lokale arbeidet på skolene. Konkretisering av innhold, valg av arbeids- og vurderingsmåter og læringsarenaer, tilrettelegging av undervisning og tilpasset opplæring er et profesjonelt ansvar.

Lærernes og skolenes arbeid retter seg ikke bare mot undervisningen og elevene i klasserommet. Kvaliteten på opplæringen og utviklingen som skjer i klasserommet, er avhengig av en kollektiv forståelse og tolkning av læreplanverket og av det samfunnsoppdraget som skolen forvalter. Planlegging i faglige fellesskap på skolene er et ledd i å kvalitetssikre opplæringen og bidrar også til bedre sammenheng i opplæringen mellom ulike trinn og ulike fag. Felles prosesser på skolene bidrar til å utvikle en felles forståelse og tolkning av læreplanene, og til at profesjonen sammen utvikler og forvalter et felles fagspråk og begrepsapparat.

De siste årenes studier av implementering har lagt vekt på samspill og dialog mellom aktører på ulike nivåer. Departementet vil bruke eksisterende nettverk med ulike aktører og organisasjoner for å ha dialog om mål og endringer i læreplanene, både i forkant og etter at læreplanene er tatt i bruk. Det vil være viktig å drøfte erfaringene med arbeidet over tid og kartlegge behov for justeringer, støtte og tiltak. Departementet vil oppfordre til bruk av nettverk og samarbeid i det lokale arbeidet, for eksempel eksisterende nettverk mellom skoler, mellom skoleeiere og på tvers av nivåene.

Både skoler, skoleeiere og nasjonalt nivå har ansvar for å evaluere utviklingen og resultatene av arbeidet med de reviderte læreplanene. Formålet er å lære av prosessen og gjøre nødvendige justeringer.

<sup>15</sup> Jøsendal mfl. (2012)

<sup>16</sup> Timperley mfl. (2007)

<sup>17</sup> Aasen mfl. (2012), Utdanningsdirektoratet (2014), Vibe og Lødding (2014), Vibe (2012), Sandvik og Buland (2014)

*Departementet vil*

- sikre at det fornyede læreplanverket, sammen med veiledning og informasjon, gir tydelig retning for og støtte til det lokale arbeidet
- at veiledningen i lokalt arbeid med læreplaner skal videreutvikles for å bidra til felles forståelse av læreplanene
- vurdere hvilke justeringer av statlige tiltak som kan styrke skolelederens og skoleeierens oppfølging av skolens arbeid med det fornyede læreplanverket

### 7.3 Kompetanseutvikling og kapasitetsbygging

Nøkkelen til å løfte elevenes kunnskap og læring er å satse på lærernes kompetanse, det profesjonelle lagarbeidet på skolene og tydelig skoleledelse og skoleeierskap.

Skoleledelsen har ansvar for gode prosesser i arbeidet med å gjøre det fornyede læreplanverket til et godt arbeidsgrunnlag i skolens arbeid med å utvikle praksis. Tydelig og faglig skoleledelse er avgjørende for å lede arbeidet med det fornyede læreplanverket på skolene. I NOU 2015: 8 legges det vekt på skoleledelsens betydning i implementeringsprosesser og for kompetanseutvikling i kollegiet. Erfaringene fra satsingen *Ungdomstrinn i*

*utvikling* viser blant annet at rektors evne til å drive utviklingsprosesser er avgjørende for hvor godt skolene lykkes.<sup>18</sup> Etter innføring av Kunnskapsløftet har skoleledelsens og rektors rolle for kvalitetsutvikling i skolen fått økt oppmerksomhet, ikke minst ved at det er etablert eget videreutdanningstilbud for rektorer, og at flere universiteter og høyskoler tilbyr studium i utdanningsledelse på masternivå.

Skoleeier har ansvar for å tilsette lærere med nødvendig kompetanse for å undervise i fag. Fra statens side legges det vesentlig vekt på hvordan lærerstudentene gjennom grunnutdanningen skal få et godt grunnlag for arbeidet i skolen. Det er førende for den fornyelsen og utvidelsen som nå gjøres med lærerutdanningen, hvor studenten får fordypning i fag på masternivå. Skolens fag utgjør en faglig bredde som samlet skal gi et godt allmenngrunnlag for eleven. Alle skolens fag tilbys i lærerutdanningene, men det vil ikke være mulig for hver student å velge alle skolens fag for egen fordypning. Derfor må skoleeier ikke bare sikre at de lærerne som ansettes har nødvendig kompetanse, men også at skolens kompetansebehov dekkes totalt sett. Ved små skoler kan det være en utfordring å få til dette. Der kan det være vanskelig å få et begrenset antall stillinger og undervisningstimer til å gå opp med det antall lærere som

<sup>18</sup> Postholm mfl. (2013)



Figur 7.2 Kompetanse for kvalitet og Yrkesfaglærerløftet

kreves for å dekke hele fagkretsen. Like fullt må ambisjonen være å sikre at skolene har lærere med fordypning i fag de underviser i.

I NOU 2015: 8 pekes det på at undervisnings- og vurderingspraksis må videreutvikles for å ivareta det fornyede innholdet i fagene. Utvalget foreslår en langsiktig satsing på utvikling av lærernes kompetanse og styrking av profesjonsfellesskapet på skolene. Det vises til at god profesjonskompetanse utvikles i samarbeid mellom skoleledere og lærerkollegier, og at valg av metoder og arbeidsmåter i undervisningen bør baseres på faglige refleksjoner, kollegialt samarbeid og relevant forskning.

I høringen støttes det opp om at lærernes kompetanse og profesjonsfellesskap er avgjørende for å implementere endringer i læreplaner og fag. Det gis også støtte til betydningen av forskningsbasert kunnskap om undervisning og vurdering i fagene. At læreren har behov for støttefunksjoner i sitt arbeid, både i form av ledelse og andre yrkesgrupper, presiseres. Flere er opptatt av skolelederens sentrale rolle i utviklingsarbeid og viser til at det er avgjørende at både skoleeiere og skoleledere får nødvendig analysekompetanse, og kompetanse i å lede endrings- og utviklingsarbeid. Det trekkes frem at det er viktig at skoleeiere har kompetanse og kapasitet til å støtte sine skoleledere, og at det er støttestrukturer tilgjengelig for den enkelte skole som sikrer at skolene kan lykkes i endringsarbeidet.

#### *Departementets vurdering*

Det er dokumentert at det er forskjeller mellom kommunenes kompetanse og kapasitet til å lede og følge opp skolene sine. Geografi, innbyggertall, økonomi, næringsliv og demografi gir skoleeierne ulikt utgangspunkt. Evalueringen av Kunnskapsløftet viste at det er behov for økt kompetanse og kapasitet på skoleiernivå for analyse av resultater og egen praksis. Det er forskjeller mellom store og små kommuner i utøvelsen av skoleierskap, men det er ingen klar sammenheng mellom kommunestørrelse og elevresultater, når det kontrolleres for utdanningsnivå og andre bakgrunnsvariabler.<sup>19</sup> Det er også store variasjoner når det gjelder kommunenes samarbeid med universiteter og høyskoler.<sup>20</sup>

Veilederkorpset ble etablert for å styrke arbeidet rettet mot skoleeiere og skoler som trenger veiledning for å komme i gang med forbedring av

eget utviklingsarbeid, slik at flere elever lærer mer, og gjennomfører og består videregående opplæring.<sup>21</sup> I 2014 ble Veilederkorpset videreført med en tydeligere kompensatorisk profil, det vil si at det er rettet mot skoleeiere som har bestemte utfordringer.

I samarbeid med blant andre Kunnskapsdepartementet har KS utviklet programmet *Den gode skoleeier*. Det er et tiltak for å styrke evnen til å gjennomføre nasjonal utdanningspolitikk og for målrettet skoleutvikling. Rammeverket for skoleeierprogrammet er bygd opp rundt de fire sentrale perspektivene: kvalitet i norsk skole i et internasjonalt perspektiv, lokalt ansvar for kvalitetsutvikling, læring og profesjonsutvikling i skolen og dialogbasert ledelse. Fellesnevneren for alle perspektivene er elevenes læring og utvikling.

Departementet mener at innføring av 5-årig master i lærerutdanningen, *Lærerløftet* (inkludert kompetansekrav) og den langsiktige kompetansehevingen gjennom *Kompetanse for kvalitet*, over tid vil styrke lærerprofesjonens evne til å tilrettelegge for faglig fordypning og mer og bedre læring for elevene. Det vil også styrke det profesjonelle lagarbeidet på skolene. Både grunnutdanningen og videreutdanning må være i tråd med tenkningen som presenteres i denne meldingen, og de føringene som legges for fagfornyelsen.

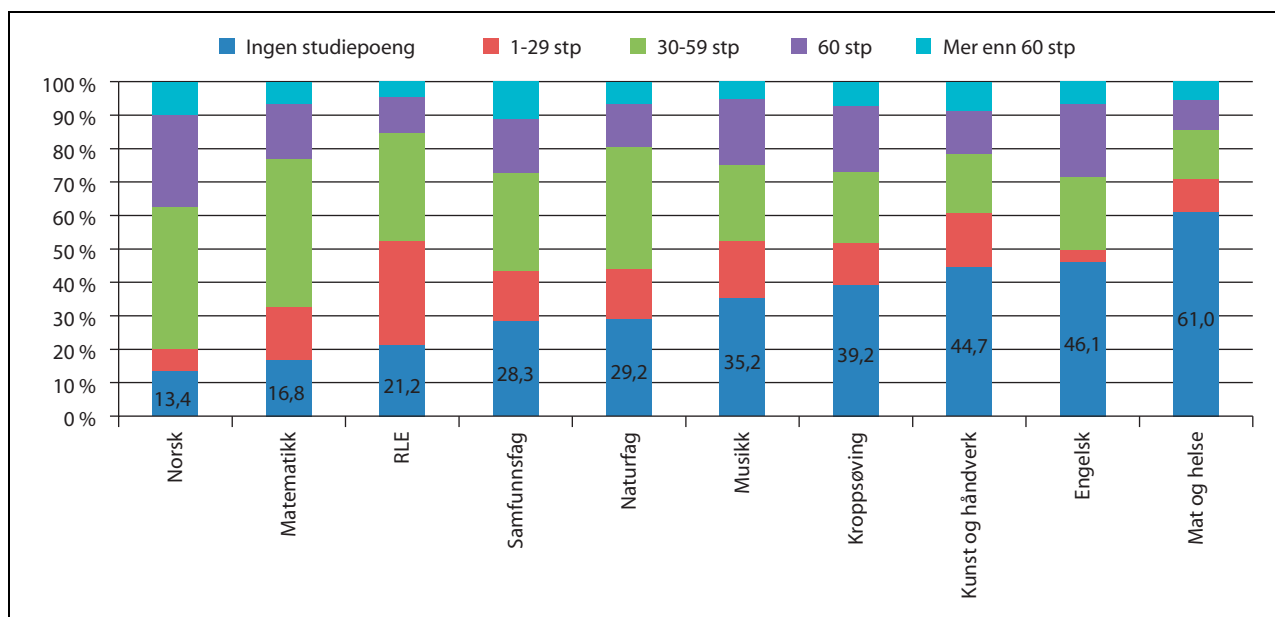
I utgangspunktet vil ikke endringene i læreplanene gi spesifikke behov for videreutdanning. Lærere med god faglig og fagdidaktisk kompetanse og et fagmiljø på skolen, vil kunne fortolke de nye læreplanene og i fellesskap videreutvikle undervisningen i fagene. Kompetanseutvikling synes å ha sterkest effekt når den er praksisnær og skolebasert, og når det er lagt til rette for kunnskapsdeling i kollegiet.<sup>22</sup> Derfor mener departementet at skolebaserte prosesser er det viktigste tiltaket for kompetanseutvikling når nye læreplaner skal tas i bruk. Skoleleder har, i dialog med skoleeier, ansvar for å legge til rette for slike faglige utviklingsprosesser i kollegiet. De må også vurdere behovene for å knytte til seg ekstern kompetanse, for eksempel gjennom samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner eller andre skoler, og eventuelt benytte seg av eksisterende tilbud om videreutdanning gjennom *Kompetanse for kvalitet* eller etterutdanning i lokal eller nasjonal regi. Nasjonale kompetansehevingstiltak skal, etter samme prinsipper som gjelder i dag, tilbys samiske lærere.

<sup>19</sup> Bonesrønning mfl. (2010)

<sup>20</sup> Kunnskapsdepartementet (2014)

<sup>21</sup> St.meld. nr. 31 (2007–2008)

<sup>22</sup> Hovdenak (2010), Timperley mfl. (2007)



Figur 7.3 Antall studiepoeng eller tilsvarende blant lærere som underviser i faget på mellomtrinnet, Lagerstrøm 2014

Statlige tiltak for kompetanseutvikling skal rettes mot områder hvor det er vesentlige behov. Det kan handle om støtte til å oppfylle nye statlige krav eller tilbud for skoleeiere og skoler som har ekstra behov. Evalueringer av skolebaserte etterutdanningstiltak viser at kurs og annen ekstern kompetanseutvikling, må kobles tett til skolens egen praksis. Det er en utfordring at nasjonale satsinger som retter seg primært mot skoleeier og skoleledernivået ikke nødvendigvis fører til endring av praksis i klasserommet.<sup>23</sup> Det er derfor viktig at skolebaserte etterutdanningstiltak, både i nasjonal og lokal regi, har som mål og forbedre undervisning og vurdering i fagene for å oppnå målene i læreplanverket.

Ved noen skoler er det tydelig ledelse og det arbeides systematisk og målbevisst med at utviklingsarbeid skal føre til varige endringer og forbedringer i undervisningen. Ved andre skoler overlates utviklingsarbeid mer til den enkelte lærer eller det enkelte lærerteam å finne ut av. Erfaringene fra skolebaserte kompetanseutviklingstiltak som *Ungdomstrinn i utvikling* og *Vurdering for læring* viser at skoleledelsens involvering er en suksessfaktor for å lykkes med å videreutvikle praksis. Det er viktig at skoleledelsen styrer prosessen og sørger for kunnskapsdeling i kollegiet.

Regjeringen vil styrke skolelederens og læreres kompetanse og kapasitet, slik det er beskrevet i strategien *Lærerløftet*.<sup>24</sup> Det gjelder grunnskole-

lærerutdanningene som omgjøres til 5-årige masterutdanninger i 2017 og læreres utvidede mulighet til å delta i videreutdanning for å sikre fordypning i fag de underviser i. Det handler også om å stille særskilte kompetansekrav for å undervise i fag på ungdomstrinnet, samt for enkelte fag i grunnskolen.

Det er i dag innført krav om 30 studiepoeng for lærere som underviser i fagene norsk, samisk, norsk tegnspråk, matematikk og engelsk på barnetrinnet. For å undervise i disse fagene på ungdomstrinnet kreves 60 studiepoeng. For å undervise i øvrige fag på ungdomstrinnet kreves 30 studiepoeng, med unntak for valgfagene, arbeidslivsfag og utdanningsvalg hvor det ikke er stilt krav om relevante studiepoeng for å undervise i fagene. Den som skal undervise må, på samme måte som tidligere, oppfylle tilsetningskravene.

Etter opplæringsloven § 10-2 fjerde ledd har skoleeier adgang til å fravike kompetansekravene så langt det er nødvendig. Det er skoleeier som vurderer om det er nødvendig at en lærer underviser selv om kravet om relevant kompetanse i et undervisningsfag ikke er oppfylt.

Departementet mener det er et godt prinsipp at lærere skal ha fordypning i fag de underviser i. Det er en utfordring at mange lærere i grunnskolen ikke har slik fordypning, og at bare en liten andel har fordypning på minst 60 studiepoeng.

<sup>23</sup> Markkussen mfl. (2015)

<sup>24</sup> Kunnskapsdepartementet (2014)

Figur 7.3 viser at det er i de praktiske og estetiske fagene og i engelsk at det er størst andel lærere på mellomtrinnet som har få eller ingen studiepoeng.

Departementet merker seg at det er særlig i fag som i dag ikke har kompetansekrav, som de praktiske og estetiske fagene, at det er størst andel lærere som ikke har faglig fordypning. Det er grundig dokumentert i forskning at lærernes fagkunnskap har betydning for elevenes læringsutbytte. Lærere som er faglig trygge er mindre bundet til faste opplegg og metoder og kan variere og videreutvikle egen undervisning.<sup>25</sup> Det er for eksempel dokumentert at det viktig at lærere behersker de praktiske ferdighetene elevene forventes å utvikle.<sup>26</sup> Departementet vil derfor vurdere om det for nye lærere, i flere fag enn i dag, skal innføres kompetansekrav for å undervise i grunnskolen.

#### *Departementet vil*

- at alle nasjonale etter- og videreutdanningstiltak inkluderer fagforståelsen som er lagt til grunn i læreplanene, og forskningsbasert kunnskap om dybdelæring og undervisning og vurdering i fagene
- vurdere om det for nye lærere, i flere fag enn i dag, skal innføres kompetansekrav for å undervise i grunnskolen

## 7.4 Lærerutdanningene

Lærerutdanningene har ansvar for at lærere får en solid, forskningsbasert og profesjonsrettet grunnutdanning. De er også de viktigste tilbyderne av videreutdanning for lærere og skoleledere, og de bidrar inn i samarbeid med skoleeiere og skoler og nasjonale myndigheter om skolebasert kompetanseutvikling.

En fornyelse av skolens læreplanverk vil ha betydning for lærerutdanningsinstitusjonene på flere måter. For det første vil det være behov for å involvere lærerutdanningsmiljøene i selve arbeidet med fagfornyelsen. I læreplangrupper og tilknyttede prosesser må det bygges på bredt sammensatt og solid kompetanse, og i den forbindelse vil forskningsbasert kunnskap fra lærerutdanningsinstitusjonene være svært viktig.

For det andre vil nye læreplaner, etter hvert som de utarbeides og fastsettes, ha betydning for

de lærerutdanningsprogrammene som institusjonene tilbyr. Rammeplanene for lærerutdanningene har klare bestemmelser om at programplanene i lærerutdanningen skal forholde seg til oppdaterte læreplaner i skolen. Det gjelder fagstudiene, men også fagdidaktikken, pedagogikken og praksisen i lærerutdanningene.

Lærerutdanningsinstitusjonene må engasjere seg aktivt for å utlede hvordan de nye fagplanene kan innarbeides i lærerutdanningene. Her vil det være mye å hente på samarbeid og erfaringsutveksling mellom institusjonene. I overgangsfasen mellom gamle og nye læreplaner må det finnes frem til balanserte og gode løsninger.

Regjeringen gjør flere endringer i lærerutdanningene. Opptakskravene er skjerpet fra 2016. Studentene må ha karakteren 4 i matematikk for å bli tatt opp til grunnskolelærer- og lektorprogrammer. Grunnskolelærerutdanningene skal bli femårige utdanninger på masternivå. De nye utdanningene skal erstatte dagens fireårige grunnskolelærerutdanninger (bachelornivå) for trinn 1-7 og 5-10 fra høsten 2017. Utdanningene skal være integrerte og helhetlige.

Kvalitet har vært det førende prinsipp for omleggingen. Det stilles høyere kompetansekrav til fagmiljøet som skal tilby masterutdanning. Masteroppgaven skal være profesjonsrettet og praksisorientert, og bør ta utgangspunkt i problemstillinger knyttet til praksis i skolen. Studentene skal fordype seg mer i ett av skolefagene – sitt masterfag. De nasjonalt prioriterte masterfagene er lærerutdanningsfagene norsk, samisk, norsk tegnspråk, matematikk og engelsk. Profesjonsfaglig digital kompetanse skal vektlegges sterkere i utdanningene.

Regjeringens ambisjoner er at vi skal få to krevende grunnskolelærerutdanninger av høy kvalitet, som oppleves som attraktive, relevante og innovative profesjonsutdanninger. Masterstudienes innretning vil bidra til å integrere teori med praksisopplæring i utdanningene, og til å gi de nye lærerne bedre forutsetninger for en kunnskapsbasert yrkesutøvelse enn tidligere lærerutdanninger.

Kombinert med fornyelsen av læreplanverket vil dette gi store muligheter for en styrking av skolen i fremtiden.

Lektorutdanningene og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) har tilsvarende bestemmelser som grunnskolelærerutdanningene i sine rammeplaner. Programplanene i lektorutdanningene og PPU må forholde seg til gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen. I tillegg bør fagansvarlige i fag utenom lærerutdanningene som er relevante

<sup>25</sup> Nordenbo mfl. (2008)

<sup>26</sup> Espeland mfl. (2011)

for undervisning i skolen, gjøre seg kjent med det nye læreplanverket og vurdere implikasjonene av det for sine fag.

Det er viktig med et samarbeid mellom lærerutdanningene og nasjonale myndigheter for å sikre at etterutdanningstilbudene i *Kompetanse for kvalitet* og skolebasert etterutdanning ivaretar temaer som er viktige for å undervise med utgangspunkt i de nye læreplanene.<sup>27</sup>

## 7.5 Læremidler

Forståelsen av hva som kjennetegner et læremiddel og tilbudet av læremidler har endret seg betydelig de siste 20 årene. Dette dokumenteres blant annet gjennom det omfattende forskningsprosjektet Ark&App, som undersøker læremiddelpraksiser i samfunnsfag, engelsk, matematikk og naturfag. Digitalisering og økt bruk av internett har gitt et større mangfold av læremidler.<sup>28</sup> Det er en tendens i flere land til økt bruk av digitale læremidler, og at disse til en viss grad overtar for lærebøkene.<sup>29</sup>

I forbindelse med L97 ble læremidler definert som:

«Læremidler er alt det som tas i bruk i en læringssituasjon, og som er meningsbærende i seg selv. Læremidler omfatter tekster, programvare, lyd og bilder og lærebøker som er produsert for å ivareta bestemte opplæringsmål, men det kan også være materiell som opprinnelig hadde andre formål, som for eksempel avisartikler, spillefilmer eller skjønnlitteratur.»<sup>30</sup>

Etter Kunnskapsløftet ble læremidler definert på en ny måte i opplæringsloven:

«Alle trykte og ikkje-trykte element, enkeltstående eller slike som går inn i ein heilskap som er utvikla til bruk i opplæringa, og som aleine eller til saman dekkjer kompetanssmål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læremiddel kan være trykte og digitale.»<sup>31</sup>

De to definisjonene har mange likhetstrekk, men det er viktige presiseringer etter Kunnskapsløftet.

<sup>27</sup> Kunnskapsdepartementet (2015)

<sup>28</sup> Gilje (2015)

<sup>29</sup> Knudsen (2011)

<sup>30</sup> St.meld. nr. 29 (1994–95)

<sup>31</sup> Forskrift til opplæringsloven, §17-1

Læremidlene skal være utviklet til bruk i opplæringen og dekke kompetansemålene i læreplanene.

### 7.5.1 Fra nasjonal godkjenningsordning til lokalt ansvar

Frem til juni 2000 måtte alle læremidler gjennom godkjenningsordningen for lærebøker. Ordningen hadde da eksistert siden den ble innført for kristendomsbøker i 1889. En samlet kirke-, utdannings- og forskningskomite foreslo å avskaffe ordningen. Argumentet for dette var blant annet at kommunene og fylkeskommunene skulle få større ansvar for å bestemme hvordan opplæringen skal gjennomføres. Det var skolen og den enkelte lærer som skulle legge opp undervisningen, uavhengig av lærebøkene i de enkelte fagene. Det ble også lagt vekt på at skolene skulle oppmuntres til å bruke flere lærestoffkilder og stimulere til lærebokkritikk av eksisterende lærebøker. Et annet argument for å avvikle godkjenningsordningen var at forlag, forfattere og fagmiljøer selv skulle sørge for kvalitetskontroll av innhold, likestilling og språklig kvalitet på lærebøkene.<sup>32</sup>

Kunnskapsløftet førte til revidering og fornyelse av læremidler på alle trinn og i alle fag. To forhold ved Kunnskapsløftet hadde innvirkning på de nye læremidlene. For det første var Kunnskapsløftet den første store læreplanendringen etter at godkjenningsordningen for læremidler ble opphevet. For det andre ga de kompetansebaserte læreplanene i Kunnskapsløftet større frihet til læremiddelprodusentene enn de tidligere innholdsstyrte læreplanene i L97. De nye læreplanene inneholdt også fem grunnleggende ferdigheter som skulle integreres i alle fag.

### 7.5.2 Læreboka står sterkt

Evalueringen av Kunnskapsløftet fikk frem ny kunnskap om hvordan læremidler blir brukt og hvilken funksjon de hadde i implementeringen av reformen. Nordlandsforskning fant i sin evaluering av undervisning og læring i Kunnskapsløftet at læreboka har en sterk stilling og styrer mye av undervisningen.<sup>33</sup> Dette funnet bekrefter tidligere forskning som viser at de papirbaserte lærebøkene spiller en viktig rolle i læringsarbeidet i skolen. Mange lærere bruker læreboka som planleggingsverktøy i undervisningen.<sup>34</sup>

<sup>32</sup> Bratholm (2001)

<sup>33</sup> Hodgson mfl. (2012)

<sup>34</sup> Juuhl mfl. (2011)



Samtidig som læreboka står sterkt, ser vi en økning i bruk av digitale læremidler. I 2014 gjennomførte IKT-senteret på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet en kartlegging av digitale læringsressurser i ungdomsskole og videregående. Undersøkelsen viser at de fleste lærere og elever på Vg1 og 9. trinn bruker digitale læringsressurser i fagene naturfag, norsk eller samfunnsfag. Digitale læringsressurser brukes i større grad på Vg1 enn på 9. trinn, både blant lærere og elever.<sup>35</sup>

### 7.5.3 Lærerne velger læremidler i felleskap

Valg av læremidler kan gjøres på tre nivåer, skoleiernivå, skoleledernivå og lærernivå. I en spørreundersøkelse svarer 94 prosent av skoleeierne at de er helt enige eller litt enige i at de har delegert innkjøp av læremidler til skolene.<sup>36</sup> I den samme undersøkelsen svarer 68 prosent av skoleeierne at de er litt uenige eller helt uenige i at de legger sterke føringer for hvilke læremidler skolene kan kjøpe inn. Det er med andre ord grunnlag for å si at skoleeierne ikke blander seg vesentlig inn i valg av læremidler.

I en spørreundersøkelse til lærere om valg av læremidler, som ble gjennomført ved årsskiftet 2014–2015, går det frem at det er lærerne som i stor grad bestemmer valg av lærebøker. 76 prosent av lærerne svarer at det er lærerfellesskapet som velger ut lærebøker, uten innblanding fra skoleledelsen. Lærerne i videregående opplæring opplever noe større frihet til å velge læremidler sammenlignet med lærerne på grunnskolen. Lærerne legger også vekt på at de ønsker å ha innflytelse på hvilke læremidler som velges. Dette gjelder spesielt for lærere på videregående.<sup>37</sup>

#### Departementets vurderinger

Læremidlene har stor betydning for undervisningen og elevenes læringsutbytte. Skoler og lærere velger læremidler for å sikre at opplæringen er i samsvar med Kunnskapsløftet. Læremidlene gir et faglig innhold som er tilpasset elevene, og de gir forslag til arbeidsmåter. Slik kan læremidlene styrke kvaliteten på opplæringen og gi lærerne mer tid til møtet med elevene. I tillegg gir læremidlene god informasjon til hjemmet om innholdet i opplæringen. Når forskningen viser at læreboken er styrende for innholdet i skolen, blir det spesielt viktig at læremidlene har god kvalitet.

<sup>35</sup> Senter for IKT i opplæringen (2014)

<sup>36</sup> Gjerustad mfl. (2015)

<sup>37</sup> Waagene mfl. (2015)

### Boks 7.1 Læremidler i Danmark

Nordiske land har noe ulik tilnærming til læremidler. Danmark har i likhet med Norge ingen statlig godkjenningsordning for læremidler, men staten har en mer aktiv rolle for å stimulere tilbuds- og etterspørselssiden. Det er opprettet et eget senter, Læremiddel.dk, som utvikler og formidler kunnskap om læremidler til skoler, lærerutdanninger og forlag.<sup>1</sup> Senteret har utviklet analyseverktøy til vurdering og sammenligning av læreverk basert på et sett kvalitetskriterier. I tillegg har Danmark egne regionale ressurs- og utviklingssentre (CFU), som blant annet låner ut læremidler og veileder lærere i valg av læremidler. CFU Danmark har utviklet et verktøy for vurdering av kvaliteten på digitale læremidler.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Læremiddel.dk (2016)

<sup>2</sup> Centre for undervisningsmidler, Danmark (2016)

Gitt det stadig økende tilfanget av læremidler, er det grunn til å anta at det vil være variasjoner i kvaliteten på læremidlene. Dette gjelder kanskje spesielt for digitale læremidler. Det foreligger ingen omfattende forskning på kvaliteten på læremidler, men enkelte undersøkelser viser at det er varierende kvalitet på læremidler i matematikkfaget.<sup>38</sup>

Når læreplanene skal fornyes, ønsker departementet å se på tiltak som kan gjøre skolene og lærerne mer bevisste på valg og bruk av læremidler. Økt bevisstgjøring skal styrke deres vurderinger av læremidlenes kvalitet. Etter at godkjenningsordningen ble opphevet, finnes det ingen krav eller standarder for hva et læremiddel skal inneholde. Departementet vil, på grunnlag av erfaringene fra tidligere godkjenningsordning, heller ikke gå tilbake til en slik statlig godkjenningsordning av læremidler.

Likevel påligger det statlige utdanningsmyndigheter å ha en mer aktiv tilnærming til kvaliteten på læremidler enn det de har hatt siden godkjenningsordningen ble opphevet i 2000. Departementet vil ikke regulere det frie læremiddelmarkedet, som er en forutsetning for et mangfold av læremidler, men vil bidra til å stimulere til god kvalitet på tilbuds- og etterspørselssiden.

<sup>38</sup> Kongelf (2015)

Som en del av oppfølgingen av *Tett på realfag: nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæringen* (2015–2019) vil departementet gjennomføre en pilotsatsing på læremidler i matematikk. Det skal defineres et sett med kriterier for hva som kjennetegner god kvalitet på læremidler i faget. Kvalitetskriteriene skal støtte skolene og lærerfelleskapet ved å øke bevisstheten om vurdering og valg av læremidler i matematikkundervisningen. Kriteriene vil også gi signaler til forlag og læremiddelforfattere om hva som kjennetegner læremidler med god kvalitet.

Kvalitetskriteriene skal ta utgangspunkt i læremiddelforskning og lærernes faglighet. Kriteriene skal ha en helhetlig tilnærming og omfatte ulike sider ved læremidlene. Dette inkluderer kriterier for faglighet, pedagogisk kvalitet, brukervennlighet og universell utforming. Kriteriene skal være relevante for både trykte og digitale læremidler.

Erfaringene fra pilotsatsingen på læremidler i matematikk videreføres til læremidler for andre fag, under forutsetning av at pilotsatsingen tilsier videreføring.

Utviklingen av kvalitetskriterier skal øke kunnskapen om hvilke vurderinger lærerne gjør når de velger læremidler.

#### *Departementet vil*

- utvikle kvalitetskriterier for læremidler i matematikk
- utvikle veiledningsmateriell til lærere og læremiddelutviklere basert på kvalitetskriteriene, og øke bevisstheten om valg av læremidler
- vurdere ytterligere tiltak for å styrke kvaliteten på læremidler

## 8 Økonomiske og administrative konsekvenser



Figur 8.1

De direkte kostnadene til grunnopplæringen er i hovedsak knyttet til lærerlønninger, utstyr og lokaler. Denne stortingsmeldingen foreslår tiltak som samlet sett innebærer endringer i grunnopplæringens innhold, og det legges til grunn at de foreslåtte endringene ikke vil ha konsekvenser for de ordinære driftsutgiftene i grunnopplæringen.

### *Utvikling av nye læreplaner, støtte og veiledningsmaterieell*

Departementet vil utvikle nye læreplaner for alle gjennomgående fag i grunnskolen og i videregående opplæring med sikte på innføring tidligst fra og med høsten 2019. Kostnadene ved læreplanutvikling er blant annet knyttet til honorar til medlemmer i læreplangruppene som skal utarbeide læreplanene, utgifter til reise og opphold i forbindelse med møter i læreplangruppene, høringsmøter med berørte parter, tilrettelegging for samisk opplæring, diverse etterarbeid som trykking, utsendelser i forbindelse med høring m.m.

En læreplanprosess må ha tilstrekkelig tid for å sikre god helhet og sammenheng i læreplanverket, god forankring i forkant av ikrafttredelsen m.m. Det legges derfor til grunn at læreplanutviklingen vil ta minst 2–3 år for alle læreplanene i fag, det vil si fra oppdraget gis til ny læreplan trer i kraft.

Kunnskapsdepartementet anslår kostnadene til læreplanutvikling til mellom 1,5 og 2 mill. kroner per læreplan. Dette inkluderer også kostnader til utvikling av støtte- og veiledningsressurser parallelt. Med utgangspunkt i at det vil være

behov for å utvikle om lag 15 nye læreplaner for videregående opplæring, anslås de totale utgiftene for utvikling av nye læreplaner i alle fag i grunnskolen og i videregående opplæring til å bli mellom 20 og 30 mill. kroner, fordelt over minst 2 år. Kostnadene dekkes innenfor KDs og Utdanningsdirektoratets rammer.

### *Deling av faget kunst og håndverk på ungdomstrinnet*

Departementet vil vurdere om faget kunst og håndverk på ungdomstrinnet skal deles i to deler med ulike fordypninger. En del skal ha vekt på kunst og estetikk, og en del skal ha vekt på praktisk håndverk. Elevene må velge én av fordypningene. En eventuell deling kan ha økonomiske og administrative konsekvenser for skolene med hensyn til lærerstillinger, utstyr og annet. Departementet vil i arbeidet med å utrede en deling av faget kunst og håndverk, også vurdere de økonomiske og administrative konsekvensene, og eventuelt komme tilbake til dette i de årlige budsjettene.

### *Utskifting av læremidler*

Hvorvidt det blir nødvendig å skifte ut læremidlene i skolen som følge av at det utvikles nye læreplaner i fag, avhenger blant annet av hvor store endringene i læreplanene blir. Kommunene og fylkeskommunene er i rammetilskuddet kompensert for utskifting av alle læremidlene i løpet av tre år. Dersom det blir behov for å skifte ut alle læremidlene raskere enn dette, det vil si i løpet av

ett eller to år, vil det innebære merkostnader for kommunene. I årene i forkant av nye varslede læreplaner, vil kommunene normalt ikke gå til innkjøp av læremidler tilpasset gammelt læreplanverk. Dette innebærer en mindre utgift for kommunen i 1–2 år før nye læreplaner er på plass. De første årene etter utskiftingen vil det også være et mindre behov for utskifting enn normalt. En raskere utskifting av lærebøker i alle fag på alle årstrinn vil med andre ord delvis bety en merutgift og delvis en forskyvning av utgifter mellom år.

Et eventuelt behov for læremiddelutskifting vil altså både være avhengig av hvor store endringene i læreplanene for fag blir, og innføringstakt for de nye læreplanene. Departementet vil vurdere behovet for læremiddelutskifting i forbindelse med det foreslåtte læreplanarbeidet, og komme tilbake til de økonomiske konsekvensene i de årlige budsjettene.

#### *Flere eksamener i grunnskolen*

Det omtales i denne meldingen at trekkordningen ved utgangen av grunnskolen skal erstattes med en ordning hvor alle elevene skal opp til eksamen i engelsk, matematikk og norsk (hoved- og side-mål) eller andre første- og andrespråk. Utgifter til eksamen i grunnskolen er i dag knyttet til blant annet sensur og klagebehandling. Et foreløpig overslag viser at merkostnaden ved innføring av tre obligatoriske eksamener i grunnskolen vil bli i størrelsesordenen 65 mill. kroner. Tiltaket må vurderes i forbindelse med utarbeidelsen av fremtidige statsbudsjett.

#### *Lokalt baserte kompetanseutviklingstiltak og videreutdanning*

Departementet legger til grunn at summen av de endringene som gjøres i læreplanverket fører til et mer helhetlig læreplanverk og bedre sammenheng både mellom ulike deler av læreplanene, innenfor fagene og mellom fagene, med tyde-

ligere mål, bedre progresjon osv. Lokalt basert utviklingsarbeid i forbindelse med nye læreplaner bør starte i forkant av ikrafttredelsen av læreplanene. Det legges til grunn at det lokale arbeidet med de nye læreplanene skal bygge videre på de erfaringene og den kompetansen som er opparbeidet hos skoleeiere og på skoler etter innføringen av Kunnskapsløftet. Kombinasjonen av nye læreplaner og tilhørende veilednings- og støttemateriell skal bidra til at det lokale læreplanarbeidet i fremtiden blir mer direkte rettet mot og knyttet til planleggingen og organiseringen av undervisningen.

I denne meldingen foreslås det ingen endringer i selve læreplanstrukturen som etter departements vurdering vil utløse et behov for ekstra ressurser til kompetanseutviklingstiltak eller videreutdanning. Et eventuelt behov for ekstra ressurser til lokalt basert utviklingsarbeid vil avhenge av hvor store endringer som gjøres i læreplanene for fag. Departementet vil vurdere om det er behov for ekstra ressurser til kompetanseutviklingstiltak i forbindelse med det foreslåtte læreplanarbeidet, og eventuelt komme tilbake til de økonomiske konsekvensene i de årlige budsjettene. Departementet vil i læreplanarbeidet også vurdere behovet for å se midlene til videreutdanning i sammenheng med en fornyelse av skolens læreplaner for fag.

#### *Evaluerings*

Virkingen av den foreslåtte fagfornyelsen skal evalueres. Evalueringen dekkes innenfor Kunnskapsdepartementets ramme.

Kunnskapsdepartementet

t i l r å r :

Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 15. april 2016 om Fag – Fordypning – Forståelse blir sendt Stortinget.

## Litteraturliste

- Andersen, T., U. S. Berg, K. R. Dahl, G. Ravlo og K. Wæge (2015). *Evaluering av eksamen i matematikk*. Matematikksenteret på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Bandura, A. (2012). «On the functional properties of perceived self-efficacy revisited». I: *Journal of Management*, 38 (1).
- Bennett, R. E. (2011). «Formative assessment: a critical review». I: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (1). Princeton, NJ, USA: Research and Development, Educational Testing Service.
- Bergem, O. K., S. Goodchild, E. K. Henriksen, S. D. Kolstø, G. A. Nortvedt og E. Reikerås (2015). *REALFAG. Relevante – Engasjerende – Attraktive – Lærerike: Rapport fra ekspertgruppa for realfagene*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bjørkeng, B. (red.) (2013). *Ferdigheter i voksebefolkningen: Resultater fra den internasjonale undersøkelsen om lese- og tallforståelse (PIAAC)*. Rapport 2013/42. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Björnsson, M. og B. Hörnqvist (2014a). *Analys av vissa aspekter av det norska läroplansverket: en rapport på uppdrag av Ludvigsen-utvalget*.
- Björnsson, M. og B. Hörnqvist (2014b). *Förmågor och kompetenser för framtiden. Översikt över nyare forskning om icke-kognitiv kompetenser och en analys av det norska läroplansverket: en rapport på uppdrag av Ludvigsen-utvalget*.
- Bonesrønning, H., J. M.V. Iversen og I. Pettersen (2010). *Kommunal skolepolitikk etter Kunnskapsløftet: med spesielt fokus på økt bruk av spesialundervisning*. SØF-prosjekt nr. 7000: «Analyse av ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen». SØF-rapport nr. 07/10 på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.
- Bratholm, E. (2001). *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001: en historisk gjennomgang*. Høgskolen i Vestfold.
- Brunello, G. og M. Schlotter (2011). *Non-Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and Their Development in Education & Training Systems*. IZA Discussion Paper No. 5743. <http://ssrn.com/abstract=1858066> (lest 28.03.16).
- Centre for undervisningsmidler, Danmark (2016). <https://ucc.dk/cfu> (lest 28.03.16).
- Dale, E.L., B.U. Engelsen og B. Karseth (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Dede, C. (2010). «Comparing Frameworks for 21<sup>st</sup> Century Skills». I: J. Bellanca og R. Brandt (red.). *21<sup>st</sup> Century Skills*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Dumont, H. og D. Istance (2010). «Analyzing and designing learning environments for the 21st century». I: H. Dumont, D. Istance og F. Benavides (red.). *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing.
- Durlak, J., R. Weissberg, A. Dymnicki, R. Taylor og K. Schellinger (2011). «The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions». I: *Child Development*, 82 (1).
- Eggen, P.-O., M.V. Bøe, N. Fimland, A. Johansen, T. Nilsen, R.V. Olsen, B. Reitan, M. Trudeng, K.G. Tsigaridas, H. Urdahl og F. Øren (2015). *Faggjennomgang av naturfagene i norsk skole anno 2015*. Rapport fra ekstern arbeidsgruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Espeland, M., T.E. Arnesen, I.A. Grønsdal, A. Holte, K. Sømoe, H. Wergedahl og H. Aadland (2011). *Skolefagsundersøkelsen 2011: praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule*. HSH-rapport 2013/7. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- European Commission (2008). *Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Luxembourg: European Communities.
- Falch, T. og O.H. Nyhus (2011). *Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting blant unge voksne*. SØF-rapport nr. 01/11. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.

- Falch, T., O. H. Nyhus og B. Strøm (2013). «Causal effects of mathematics» I: *Working paper series*, 12/2013. Trondheim: NTNU.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning: et skole-system som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen (2014). *Lærerutdanninger i endring: Indre utvikling – ytre kontekstuelle og strukturelle hinder*. Rapport nr. 4.
- Gilje, Ø. (2015). «På jakt etter ark og app i den nye norske læremiddellandskapet». I: *Learning Tech 01: Læremiddelforskning i Skandinavien-status og perspektiv*.
- Gjerustad, C., E. Waagene og K.V. Salvanes (2015). *Spørsmål til skole-Norge 2015*. Oslo: NIFU.
- Gutman og Schoon (2013). *The Impact of non-cognitive skills on outcomes for young people: Literature review*. London: Institute of Education, University of London.
- Hargreaves, A., og M. Fullan (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers college press.
- Harlen, W. (2004). «A Systematic Review of the Evidence of Reliability and Validity of Assessment by Teachers Used for Summative Purposes». I: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Harlen, W. (red.) (2015). *Working with Big Ideas of Science Education*. Trieste: The Science Education Programme (SEP) of IAP.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge.
- Heckman, J. og T. Kautz (2013). *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition*. Working Paper 19656. Massachusetts: National Bureau of Economic Research.
- Helstad, K. (2015). «Ledelse for læring i klasserommet og i skolen som organisasjon». I: Emstad, A.B. og Angelo, E. (red.). *Ledelse for læring i mulighetenes skole*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hodgson, J., W. Rønning og P. Tomlinson (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hovdenak, S. (2010). «Den profesjonelle lærer i dagens skole: Krav, forventninger og muligheter. Mellom forskning og politikk». I: Rita Riksaasen (red.). *Læreren i skolen og samfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S. (2011). *Utdannings sosiologi: fra teori til praksis i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdhaugen, E., I. Seland, B. Lødding, T.S. Prøitz og N. Vibe (2014). *Karakterer i offentlige og private videregående skoler: En analyse av eksamens- og standpunkt karakter i norsk og matematikk og rutiner for standpunkt vurdering i offentlige og private videregående skoler*. Rapport 24/2014. Oslo: NIFU.
- Håkansson, J. og D. Sundberg (2012). *Utmærkt undervisning: Framgangsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Juuhl, G.K., M. Hontvedt, D. Skjellbred (2011). *Læremiddelforskning etter LK06: eit kunnskapsoversyn*. Høgskole i Vestfolds rapport på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.
- Jøsendal, J.S., G.K. Langfeldt og K. Roald (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kjærnsli, M og R.V. Olsen (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K., S. Lie, M. Ødegaard, Ø. Anmarkrud, N. Arnesen, O.K. Bergem (2008). *PISA+: lærings- og undervisningsstrategier i skolen*. Oslo: Forskningsrådet. Program: Kunnskap, utdanning og læring – KUL.
- Knudsen, S. V. (red.) (2011). *Internasjonal forskning på læremidler: en kunnskapsstatus*. Høgskolen i Vestfold, Senter for pedagogisk tekstforskning og læreprosesser.
- Kongelf, T. R. (2015). «Introduksjon av algebra i matematikkbøker brukt på ungdomstrinnet i Norge». I: *Nordic Studies in Mathematics, NOMAD*, 20 (3-4). Gøteborg: Gøteborgs Universitet.
- Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet (2014). *Det muliges kunst: råd til kulturministeren og kunnskapsministeren*. Oslo: Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæringen*. Oppdragsbrev nr. 6-07 fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2011a). *Retningslinjer for utforming av læreplaner for fag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011b). *Norsk kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: til bruk for læreplaner oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Lærerløftet: på lag for kunnskapskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Kompetanse for kvalitet: strategi for etter- og videreutdanning. 2012–2015*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kymlicka, W. og W. Norman (2010). *Citizenship in diverse societies*. Oxford: Oxford University Press.
- Lagerstrøm, B.O., H. Moafi og M.K. Revold (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Lai, E.R. (2011). *Metacognition: A Literature Review Research Report*. London: Pearson.
- Læremiddel.dk. (2016). <http://laeremiddel.dk/> (lest 04.04.2016).
- Lødding, B. og P.O. Aamodt (2015). *Studieforberedt eller studieforberedende?* Rapport 28/2015. Oslo: NIFU.
- Marsh, H.W., U. Trautwein, O. Lüdtke, O. Köller og J. Baumert (2005). «Academic self-concept, interests, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering». I: *Child development*, 76.
- Markussen, E., T. C. Carlsen, I. Seland og J. Sjaastad (2015). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2*. Oslo: NIFU.
- Meld. St. 20 (2012–13) *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen*, Innst. 432 S (2012–2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mevarech, Z. og B. Kramarski (2014). *Critical Maths for Innovative Societies. The Role of Metacognitive Pedagogies*. Paris: OECD Publishing.
- Meyer, J. og R. Land (2003). «Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practising». I: C. Rust. (red.). *Improving Student Learning: Theory and Practice Ten Years On*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Mikkelsen, R., D. Fjeldstad, og J. Lauglo (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. Universitetet i Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Møller, J., T.S., Prøitz og P. Aasen (red.) (2009). *Kunnskapsløftet: tung bør å bære? Undervisningsanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Oslo: NIFU STEP.
- Møller, J., T.S. Prøitz, E. Rye, og P. Aasen (2013). «Kunnskapsløftet som styringsreform» I: Karseth, Møller og Aasen (red.). *Reformtakter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- National Research Council (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school. Expanded Edition*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Nordenbo, S., M. Larsen, N. Tiftikçi, R. Wendt og S. Østergaard (2008). *Lærerkompetanse og elevs læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Normann, A., M.B. Postholm (2015). *Rapportering fra Nettverk for kompetansemiljøer i den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet Trondheim: NTNU, Program for lærerutdanning*.
- NOU 1999: 18 *Organisering av oppdragsvirksomhet: en vurdering av rammene for oppdragsvirksomhet ved institusjoner innenfor høgre utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003:16 *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnskoleopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2007: 6 *Formål for framtida: formål for barnehagen og opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 2 *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8 *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 13 *Digital sårbarhet – sikkert samfunn — Beskytte enkeltmennesker og samfunn i en digitalisert verden*.
- Olsen, R.V., T.N. Hopfenbeck, S. Lillejord og A. Roe (2012). *Elevenes læringssituasjon etter innføringen av ny reform. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- OECD (2013). *Education and social progress (ESP) Longitudinal study of skill dynamics*. Paris: OECD publishing.



- OECD (2016). *Prioritisation of the 2017-18 oecd education work programme*. Paris: OECD, Directorate for education and skills.
- OECD (2015a). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015b). Hiroko Ikesako, Koji Miyamoto: *Fostering social and emotional skills through families, schools and communities*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015c). *Education 2030 Project Proposal*. Paris: OECD Publishing.
- 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.
- Postholm, M.B., T. Dahl, G. Engvik, H. Fjørtoft, E. Irgens, L.W. Sandvik og K. Wæge (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet: en undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013*. Trondheim: NTNU, Program for lærerutdanning, Skole- og lærerforskning
- PricewaterhouseCoopers (PwC) (2009). *Kom nærmere! Sluttrapport fra FoU-prosjektet «Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte»*. Tønsberg/Oslo: PwC/KS.
- Prøitz, T. og J.S. Borgen (2010). *Rettferdig standpunktutvikling – det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen*. Rapport 16/2010. Oslo: NIFU.
- Prøitz, T.S. (2015). *Formål med vurdering og vurdering av fagovergripende kompetanser*. Notat på oppdrag fra Ludvigsenutvalget.
- Rambøll (2014). *Forskningskortlægning. alsidig utvikling og sociale kompetencer*. København: Rambøll.
- Ravlo, G. og B. Johansen (2013). *Nasjonal prøve i regning 8. og 9. trinn 2013*. Trondheim: NTNU, Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen.
- Sadler, R. (1989). «Formative Assessment and the Design of Instructional Systems». I: *Instructional Science*, 18.
- Sandvik, L.V. og T. Buland (red.) (2013). *Vurdering i skolen: operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU, program for lærerutdanning og SINTEF.
- Sandvik, L.V. og T. Buland (red.) (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU, program for lærerutdanning og SINTEF.
- Sawyer, K. R. (2006). «Introduction: The New Science of Learning». I: Sawyer, K. R. *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Senter for IKT i opplæringen (2014). *Rapport fra kartleggingen av digitale læringsressurser*. På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Schneider, M. og E. Stern (2010). «The cognitive perspective on learning: ten cornerstone findings». I: H. Dumont, D. Istance og F. Benavides (red.) *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing.
- Sivesind, K. (2012). *Kunnskapsløftet. Implementering av nye læreplaner i reformen. En syntese-rapport fra Evalueringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Skoleporten (2016). <https://skoleporten.udir.no/lest/04.04.16>.
- Skolverket (2013). *Betydelsen av ikke-kognitive ferdigheter. Forskning m.m. om individuelle faktorer bakom framgång*. Sverige: Skolverket.
- Solstad, K.J. (red.), V. Nygaard og M. Solstad (2012). *Kunnskapsløftet 2006 Samisk – Mot en likeverdig skole? Sluttrapport fra evalueringsarbeid av Kunnskapsløftet Samisk (LK06S)*. NF-rapport nr. 1/2012. Bodø: Nordlandsforskning.
- St.meld. nr. 29 (1994–1995) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole: ny læreplan*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stokke, K.H., I. Throndsen, S. Lie, E.L. Dale (2008). *Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag. Evaluering av vurdering for læring*. Underveisrapport fra følgeforskningen.
- Stray, J.H. (2014). «Skolens demokratimandat» I: Stray, J.H. og L. Wittek (red.) *Pedagogikk: en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm.
- The Ministry of Education, Singapore (2016). <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/desired-outcomes-of-education> (lest 12.03.2016).
- The Ontario Ministry of Education (2013). *The Ontario Curriculum. Social Studies, grades 1 to 6. History and Geography, grades 7 and 8*. Ontario: The Ontario Ministry of Education.

- Throndsen, I., O.E. Hatlevik og M. Loi (2015). «Norske elevers digitale ferdigheter i et internasjonalt perspektiv». I: O.E. Hatlevik og I. Throndsen (red.). *Læring av IKT: Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Throndsen, I., T.N. Hopfenbeck, S. Lie og E.L. Dale (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Timperley, H., A. Wilson, H. Barrar og I. Fung (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*, University of Auckland.
- Utbildningsstyrelsen, Finland (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsinki: Utbildningsstyrelsen.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Et trygt og likeverdig tilbud av høy kvalitet. Fylkesmennenes tilsyn med opplærings og barnehageområdet i 2014*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2015a). *Evaluering av forsøk med tilgang til Internett på eksamen 2014-2015*. Sluttrapport. Rambøll-rapport. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2015b). *Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2015c). *Utdanningsspeilet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2016a). *Rapport om utviklingen i klager på standpunktkarakterer fra 2010-2015*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2016b). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/> (lest 18.03.16).
- Vibe, N. (2012). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2011. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Rapport 5/2012. Oslo: NIFU.
- Vibe, N. og E. Hovdhaugen (2012). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2012*. Rapport 47/2012. Oslo: NIFU.
- Vibe, N. og E. Hovdhaugen (2013). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2013. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Rapport 25/2013. Oslo: NIFU.
- Vibe, N. og B. Lødding (2014). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2014. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Rapport 26/2014. Oslo: NIFU.
- Vosniadou, S. (2012). «Reframing the classical approach to conceptual change: Preconceptions, misconceptions and synthetic models». I: B. J. Fraser, K. Tobin og C. J. McRobbie (red.). *Second International Handbook of Science Education*, 24. Dordrecht: Springer.
- Wendelborg, C., M. Røe og A. Martinsen (2014). *Yrkesretting og relevans i praksis. En kvalitativ studie om tilpasning av fellesfag til yrkesfaglige utdanningsprogram*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- William, D. og M. Thomson. (2007). «Integrating Assessment with Instruction. What Will It Take to Make It Work?» I: C.A. Dwyer (red.), *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wheeler, L. (2007). «How Competency-Based Training Locks the Working Class out of Powerful Knowledge: A Modified Bernsteinian Analysis». I: *British Journal of Sociology of Education*, 28 (5).
- Waagene, E., C. Gjerustad (2015). *Valg og bruk av læremidler*. NIFU 2015, arbeidsnotat 12/2015.
- Aasen, P., J. Møller, E. Rye, E. Ottesen, T.S. Prøitz og F. Hertzberg (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. NIFU Rapport 20/2012. Oslo: NIFU.

## Bestilling av publikasjoner

### Offentlige institusjoner:

Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon

Internett: [www.publikasjoner.dep.no](http://www.publikasjoner.dep.no)

E-post: [publikasjonsbestilling@dss.dep.no](mailto:publikasjonsbestilling@dss.dep.no)

Telefon: 22 24 00 00

### Privat sektor:

Internett: [www.fagbokforlaget.no/offpub](http://www.fagbokforlaget.no/offpub)

E-post: [offpub@fagbokforlaget.no](mailto:offpub@fagbokforlaget.no)

Telefon: 55 38 66 00

Publikasjonene er også tilgjengelige på

[www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

Omslagsillustrasjon: iStock

Trykk: 07 Xpress AS – 04/2016

