

Ludvigsen-utvalget

Fremtidens skole

Notat

Fra: Sekretariatet

Dato: 05.12.13

Til: Utvalget

Saksnr.: 2-2a

Kopi: Sekretariatet

Saksbehandler: Torun Riise

NOTAT 2-2A LÆREPLANVERKENE FRA 1974 TIL 2006

INNLEDNING

Notatet gir en kort deskriptiv innføring i noen hovedtema og utviklingen av disse i læreplanverkene de siste 40-50 årene, hovedsakelig for grunnskolen. Denne beskrivelsen er ment å danne grunnlag for videre analyser som skal inngå i utvalgets delinnstilling 1. september 2014.

Følgende læreplanverk danner grunnlag for omtalen:

- Mønsterplan for grunnskolen 1974 (M74)
- Mønsterplan for grunnskolen 1987 (M87)
- Læreplanverket for grunnskolen 1997 (L97)
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06)

Stortingsmeldinger og annen dokumentasjon som er brukt som kilder oppgis til slutt i notatet.

Notatet tar for seg utviklingen innenfor følgende områder:

1. Formål og verdigrunnlag
2. Omfanget av opplæringen
3. Innholdet i opplæringen
4. Lærestoff og arbeidsmåter
5. Kunnskap, ferdigheter og kompetanse
6. Tilpasset opplæring og differensiering
7. Vurdering av elevene

1. FORMÅL OG VERDIGRUNNLAG

1.1 Formålsparagrafene:

Det kristne verdigrunnlaget lå fast i formålsparagrafen for de ulike skoleslagene

gjennom flere læreplanrevisjoner:

*"Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn. Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim."*¹

Mønsterplanene av 1974 og 1987 la denne formålsparagrafen til grunn, og presiserte at det er hjemmet som har hovedansvar for oppdragelse og undervisning. Samtidig som den kristne oppdragelsen ble løftet fram understreket læreplanen at skolen skal fremme toleranse og respekt for andre syn, men skolen må stå for noe: *"Kravet til grunnskolen om at den skal vere vidsynt og tolerant tyder ikkje at han kan stille seg utanfor kvar strid og vere utan synstad til kvar meiningskilnad. At skolen representerer visse verdier og syn er i røynda turvande dersom kravet om åndsfridom og toleranse skal ha noka mening. Verdinøytralitet vil gjere all oppseding og opplæring umogeleg."*²

Mønsterplanen av 1987 representerte en sterk vektlegging av verdier og holdningsdannelse, og brukte for første gang i læreplansammenheng begrepene *kristne og humanistiske verdier*. Etter hvert som ulike livssyn gjorde seg stadig mer gjeldende i en flerkulturell og ikke-homogen befolkning, økte presset mot en kristen formålsparagraf for skolen og mot KRL-faget.³ Som omtalt i gjennomgang av det faget, fikk Norge til slutt en dom mot seg i Menneskerettighetsdomsstolen i Strasbourg på grunn av den sterke vektleggingen av kristendom i sine styringsdokumenter.

Bostadutvalget ble utnevnt for å arbeide fram en revidert formålsbestemmelse for barnehage og grunnopplæring. På bakgrunn av NOU 2007: 6 *Formål for framtida* ble Stortinget i 2008 enig om ny formålsparagraf for grunnopplæringen. Formålsparagrafen er blitt lang og omfatter flere sider ved opplæringen enn det som er forankret i livssyn, men den delen av formålet som dekker det utfordrende området som livssyn er, er nå formulert slik: *"Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane."*⁴

1.2 Generell del

Både M74 og M87 hadde en omfattende generell del som innledning til læreplanene for fag. Disse refererte til skolens verdigrunnlag og

¹ Lov om grunnskolen 1969 § 1-1

² Mønsterplanen 1974, generell del

³ Kristendom, religion og livssynskunnskap

⁴ Opplæringslova § 1-1

samfunnsmandat, og tok for seg ulike sider ved opplæringen som ikke var fagavhengig.

Ved overgangen til 1990-tallet startet det store forarbeidet til samling av grunnskolen og videregående opplæring, og en helhetlig tenkning omkring et sammenhengende opplæringsløp fra 6 til 19 år. Det første felles dokumentet ble *Generell del* av læreplanverket, som ble gjort gjeldende fra 1993 og fremdeles gjelder. Generell del bygde på formålsparagrafene for flere skoleslag og tok mål av seg til å være det dokumentet som utdypet og operasjonaliserte formålet for opplæringen. Elementene i de ulike formålsparagrafene ble analysert og til slutt fremstilt som bilde på seks mennesketyper, og med det integrerte menneske som summen av dette. Begrepet *kristne og humanistiske verdier* ble videreført i dette dokumentet. Generell del avslutter med:

*"Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling."*⁵

Forskere som har evaluert Kunnskapsløftet har pekt på den manglende sammenhengen mellom gjeldende formålsparagraf, generell del og læreplaner for fag i Kunnskapsløftet. Som oppfølging av Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei* blir det nå satt i gang et arbeid i Kunnskapsdepartementet for å fornye generell del.

2. OMFANGET AV OPPLÆRINGEN

2.1 Veien mot en felles ungdomsskole

Norge hadde svært lenge en syvårig folkeskole. Etter folkeskolen delte elevflokken seg i realskole, framhaldsskole eller yrkesliv. Framhaldsskolen var yrkesforberedende, og kunne ha et omfang på noen uker eller et helt år, etter som lokale prioriteringer. Realskolen var for de "teoristerke" som skulle videre til gymnaset. I tida etter andre verdenskrig tok 25-30 prosent av elevmassen realskolen.

Utviklingen etter krigen førte til et press på dette systemet. Utdanning ble sett på som nøkkelen til velstand og utvikling, både for den enkelte og for samfunnet, og videre utdanning etter folkeskolen ble viktig for flere. Andelen elever som søkte realskole, økte, også blant arbeiderklassens barn. De politiske debattene ble mange, og det ble gitt klarsignal til en omfattende forsøksvirksomhet med et felles skoletilbud for to år i tillegg til de syv man hadde. Kommunene fikk selv anledning til å innføre niårig opplæringsplikt i 1959, men den nasjonale bestemmelsen om dette kom først ti år senere. I 1962 var fremdeles andelen 15-åringene i utdanning bare på 64 prosent.

Framhaldsskole og realskole hadde vært et svært tydelig valg mellom teori og praksis, mellom skole og yrkesliv, mellom de "flinke" og de som "bare" passet i

⁵ Generell del av læreplanverket, 1993

primærnæringene eller industrien. Det store spørsmålet ble hvordan et felles skoleslag skulle være innrettet for at de ulike elevgruppene skulle ha utbytte av opplæringen og finne seg til rette. Både linjedelte ungdomsskoler og kursplaner i sentrale fag var elementer i utprøvingen av dette. Forsøksrådet for skoleverket og Grunnskolerådet samlet erfaringer og kunnskap, og M74 slo fast at sammenholdte klasser er gunstig for læring. Dessuten måtte det kreves av den nye fellesskolen at alle dører skulle være åpne for elevene etter endt grunnskole. Dermed fikk ungdomstrinnet allerede i det første læreplanverket etter opprettelsen stor grad av felles fag og lærestoff.

2.2 M74 og M87

Mønsterplanen av 1974 åpnet for femdagers skoleuke, men sa at uketimetallet også kunne fordeles på seks dager. Skoleåret var på 37 uker. Tiden ble angitt som et minstetimetall på et visst antall skoletimer (45 min) per uke for hvert enkelt trinn, både samlet og for hvert fag. Planen oppmuntret lokale skolemyndigheter til å legge til tid ut over minstetimetallet for å styrke opplæringen, men det foreligger ingen oversikt over i hvilken grad dette ble gjort. Omregnet til 60 minutters timer var gjennomsnittlig uketimetall på barnetrinnet 15,38 timer.

Mønsterplanen av 1987 økte det lokale handlingsrommet i fordeling og bruk av tid til undervisning, både fordi timene ble gitt samlet for tre og tre trinn, og fordi lokale myndigheter fikk en liten pott av det totale minstetimetallet til egne prioriteringer. Gjennomsnittlig uketimetall på barnetrinnet var økt til 17,25 timer, skoleåret var fremdeles 37 uker. Barnetrinnet besto nå av 1.-6. trinn og ungdomsskolen var tre år.

2.3 Innføring av 10-årig grunnskole

Etter innføring av felles ungdomsskole kom den neste store utvidelsen av grunnskolen med Reform 97. skolestart for 6-åringene hadde vært utredet flere ganger ved overgangen til 1990-tallet, og uenigheten var stor. Men det var relativt stor enighet om at et felles tilbud for 6-åringene ville bidra til å utjevne sosiale forskjeller, og da måtte det være kostnadsfritt for foreldrene. Mange mente at et slikt tilbud burde organiseres i barnehagen, og det var delvis praktiske årsaker til at det endte opp som et tilbud i skolen. Mange skoler hadde ledig kapasitet på grunn av synkende elevtall gjennom noen år, mens barnehagene ikke hadde kapasitet til å innfri ønskene fra foreldre om å ta inn flere ett- og toåringene. Reformen omfattet også pålegg til kommunene om å ha et skolefritidstilbud før og etter skoletid for elever opp til 4. trinn.

Selv om Stortinget vedtok skolestart for 6-åringene, gjensto det å bli enig om lengden på grunnskolen. Mange mente at den fortsatt skulle være niårig, men departementet og andre fastholdt at elevene da ville bli altfor unge når de avsluttet grunnskolen, og at de ikke ville kunne tilegne seg tilstrekkelig med kunnskap til å gå over i videregående opplæring. Denne prosessen pågikk

parallelt med innføring av rett til videregående opplæring med Reform 94. Tiårig grunnskole ble til slutt vedtatt i 1994 og innført i 1997.

Læreplanverket av 1997 beholdt inndelingen i småskoletrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn i sin fordeling av timer, småskoletrinnet besto nå av fire årskull inkludert 6-åringene. Men i tillegg endret den uketimetall til årstimetall, slik at minstetimetallet viste hvor mange undervisningstimer elevene fikk til sammen i løpet av hovedtrinnene. Gjennomsnittlig uketimetall økte ikke. Men skoleåret ble etter hvert utvidet fra 37 til 38 uker for elevene.

Som vist i et tidligere notat til utvalget, har timetallet økt vesentlig på barnetrinnet på 2000-tallet, både før og etter innføring av Kunnskapsløftet. Størst har økningen vært i norskfaget. Gjennomsnittlig uketimetall på barnetrinnet er nå 19,7 timer. Timetallsutvidelsen på de lavere trinnene var et viktig tiltak for *tidlig innsats*, bygget på en overbevisning om at det var viktig å styrke innlæring av grunnleggende ferdigheter hos de yngste for å unngå problemer senere.

Ungdomstrinnet har hatt like mange uketimer som det ordinære timetallet i videregående opplæring, og har ikke fått del i det stadig økende timetallet. Helt fra starten i 1969 har ungdomstrinnet hatt 22,5 uketimer (30 "gamle" skoletimer), men dette hovedtrinnet fikk en liten utvidelse i 2012 til 23 uketimer.

2.4 Videregående opplæring for alle

Forberedelsene til ny struktur for videregående opplæring pågikk parallelt med forberedelsene til 10-årig grunnskoleplikt og senket skolealder. Inngangen til 1990-årene var dermed preget av synet på at mer utdanning var viktig for alle, men det var ulike meninger om hvilke strukturer som skulle ligge til grunn. Helt siden 1970-tallet hadde intensjonen vært at videregående opplæring skulle være tilgjengelig for alle elever, men de hadde ingen juridiske rammer å støtte seg på. Dessuten var videregående opplæring svært mangslungen og uoversiktlig, med flere enn 100 ulike grunnkurs.

Sommeren 1992 vedtok Stortinget at *"Det innføres en lovfestet rett til 3 års videregående opplæring for alle mellom 16 og 19 år med en korresponderende plikt for fylkeskommunen til å sørge for tilstrekkelig antall plasser."*⁶ Elevenes formelle rett ble den ene grunnstenen i reformen, den andre ble samordningen av de to store tradisjonene innenfor videregående opplæring; gymnastradisjonen og yrkestradisjonen.

Antall grunnkurs som skulle være inngangen til videre valg for elevene ble et politisk diskusjonstema. På samme måte som diskusjonen om felles lærestoff kontra valgfag og differensiering på ungdomstrinnet, bar også denne diskusjonen preg av ulike syn på hvor mye elevene trengte av felles fag før de fikk anledning til å spesialisere seg. Det handlet også om hva som skulle være kravet til

⁶ St.meld. nr. 33 (1991-92) Kunnskap og kyndighet

generell studiekompetanse. Stortingets besluttet at videregående opplæring skulle starte med 13 grunnkurs, tre av dem knyttet til allmennfaglig linjer. De ti yrkesfaglige grunnkursene var inngangen til den nye 2+2-modellen med to år i skole og to år i bedrift.

3. INNHOLDET I OPPLÆRINGEN

3.1 Fagene

Vi viser også til omtale av fagene i egne notater, både utviklingen fra L97 til LK06 og sammenligningen med andre land.

Normalplanen av 1939 hadde differensiert mellom by og land og delvis mellom kjønnene. Mønsterplanen av 1974 understreket at kjønnene var likestilte og at det ikke skulle spille noen rolle for opplæringen hvor du bodde, men åpnet likevel for noen valgmuligheter. Planen skilte mellom *obligatoriske fag*, *obligatoriske emner*, *valgfag* og *valgbare emner*. De obligatoriske fagene på barnetrinnet var *kristendom*, *norsk*, *matematikk*, *orienteringsfag (heimstadelære for de minste, samfunnsfag, naturfag)*, *musikk*, *forming* og *kroppøving*. *Engelsk* var obligatorisk fra 4. trinn. Ungdomstrinnet hadde i hovedsak de samme fagene, men orienteringsfag var her delt i *samfunnsfag* og *naturfag*, i tillegg hadde disse elevene også *heimkunnskap*. *Musikk* kunne gjøres frivillig de to siste årene, *matematikk* og *naturfag* var bare valgfag siste året. *Matematikk* ble imidlertid gjort obligatorisk bare et par år etter at læreplanen var innført. De to siste årene hadde elevene *valgfag*, der deler av tida kunne brukes til et fremmedspråk i tillegg til engelsk.

M74 åpnet for valg av lærestoff og lokale prioriteringer, men hadde likevel fyldig omtale av hva opplæringen skulle eller burde inneholde. Det ble understreket at innholdsangivelsen på det enkelte klassetrinn var veiledende.

Mønsterplanen av 1987 framstilte seg som "både et styringsinstrument og et planleggingsgrunnlag" og la stor vekt på det lokale arbeidet med innholdet i skolen. Det ble hevdet at M74 hadde vært for detaljert, og at lærerne ikke tok i bruk den muligheten planen ga dem til å velge lærestoff. I M87 ble lærestoffet derfor presentert i treårs bolker, det var ingen angivelse av innhold for hvert årstrinn. Planen hadde et eget kapittel om lærersamarbeid og lokalt læreplanarbeid, og et annet kapittel om lokalt utviklingsarbeid. Fagene var de samme som i M74.

Valgfagene på ungdomstrinnet beholdt og videreutviklet sin plass i M87 og det ble etter hvert utviklet svært mange lokale varianter av valgfag. Rundt 1990 ble det registret over 200 av dem.

Da Stortinget hadde vedtatt skolestart for 6-åringene i 1993, ble det nødvendig med ny læreplan for hele grunnskolen. For å understreke at 6-åringene skulle få leke selv om de ble skolebarn, ble "faget" *frie aktiviteter* innført for de yngste elevene. Ellers var fagene, med små justeringer i navnene, de samme som

tidligere, men valgfagene i den formen de hadde hatt i M74 og M87, ble tatt bort. Departementet mente, i likhet med mange andre, at det lokale preget på skolen hadde gått for langt, og at kvaliteten i disse valgfagene ikke nødvendigvis var god nok.

Det lokale handlingsrommet ble tonet ned til fordel for mer felles lærestoff. Et av de generelle prinsippene for nye læreplaner var at innholdet skulle sikre *"et felles nasjonalt kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag i befolkningen"*.⁷ Elevenes mulige valg ble avgrenset til *tilvalgsfag* på ungdomstrinnet, som omfattet et *fremmedspråk* (tysk eller fransk), *fordypning* i et kjent språk eller *praktisk prosjektarbeid*. Lærerne mistet mye av handlingsrommet til å velge lærestoff, det ble understreket at *"Læreplanane for faga gir det faglege felles innhaldet i grunnskulen og er det forpliktande grunnlaget for opplæringa"*.⁸

Med små endringer i navn videreførte LK06 fagene fra tidligere læreplaner. Intensjonen var å gjøre et *andre fremmedspråk* obligatorisk på ungdomstrinnet, men realiteten ble annerledes. Det er fremdeles mulig å velge *språklig fordypning* eller (for noen) *arbeidslivsfag* i stedet for fremmedspråk. For å sette elevene bedre i stand til å velge utdanningsprogram i videregående opplæring ble faget *utdanningsvalg* innført på ungdomstrinnet. I 2012, etter meldingen om ungdomstrinnet,⁹ fikk dette trinnet *valgfag*.

3.2 Fellesfagene i videregående opplæring

Debatten om hvor mye felles lærestoff elevene skal ha på de ulike trinnene preget innføringen av ungdomsskolen i 1969 og retten til videregående opplæring i 1994. De ulike meningene handlet delvis om at elever måtte få slippe "teoretiske" fag når de endelige hadde fått velge en (yrkesfaglig) retning de var interessert i, og delvis om at en viss felles allmenkunnskap var nødvendig og viktig uansett. I tillegg var mange opptatt av at færrest mulig dører skulle stenges for elevene i det øyeblikket de foretok valg. Derfor har debatten om hva som skulle til for å gjøre elevene generelt studieforbereidte også blusset opp igjen med jevne mellomrom.

Ved innføringen av R94 ble 15 prosent av tiden for yrkesfagelevne satt av til de felles allmenndannende fagene *norsk, matematikk, engelsk, naturfag og samfunnslære*. I Kunnskapsløftet har disse fagene også fått gjennomgående lærerplaner som er bygget opp med sammenheng og progresjon fra første trinn i grunnskolen til avslutningen av videregående opplæring. Mange elever benytter seg også av muligheten til å ta påbygning til generell studiekompetanse etter to år på yrkesfaglig utdanningsprogram, der har opplæringen hovedvekt på fellefagene.

⁷ St.meld. nr. 29 (1994-95) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole

⁸ Læreplanverket for grunnskolen, Prinsipper for opplæringen 1997

⁹ Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring - Muligheter

Timetallet i videregående opplæring:

	Studie- spesialiserende utd.program	Yrkes- forberedende utd.program	Påbygning til gen. studiekomp.
Fag	Timer	Timer	Timer
Norsk	393	112	281
Matematikk (fellesfag)	(2 år) 224	(1 år) 84	140
Engelsk	(1 år) 140	140	
Samfunnsfag	309	(1 år) 84	140
Naturfag	(1 år) 140	(1 år) 56	84
Sum gjennomgående fellesfag	1206	476	645
Totalt timetall	2523	1963	841

3.3 Tverrfaglige tema

Alle læreplanverkene er opptatt av behovet for tverrfaglig arbeid i skolen, og de understreker behovet for at det lokale arbeidet med læreplanene måtte ta hensyn til helhetlig og tverrfaglig tenkning. M74 oppga 11 obligatoriske emner, herunder miljøvern, rusmidler og forplantningen, og viste hvordan de obligatoriske emnene kunne inngå i arbeidet med fagene. Planen hadde også valgfrie emner.

I M87 ble de obligatoriske emnene fra M74 forlatt, men planene skisserte en rekke eksempler på tverrfaglig undervisning, der mange tema var de samme som de obligatoriske emnene i forrige plan. Datalære og datateknologi kom også inn som et slikt tverrfaglig tema. I fagplanene ble det også gitt eksempler på overslag til elementer i andre fag, dessuten ble behovet for lærersamarbeid og bevisst helhetstenkning hos klassestyreren understreket.

Selv om det nye læreplanverket for 10-årig grunnskole i 1997 hadde sterkere oppmerksomhet omkring fagene enn tidligere, ble tverrfaglig arbeid videreført. Temaene var delvis de samme som tidligere: teknologi og informasjonsteknologi, miljø og økologi, mediekunnskap, forbrukerkunnskap, rusmiddelforebyggende arbeid, kriminalitetsforebyggende arbeid, trafikkopplæring, familiekunnskap og samlivslære, arbeidslivskunnskap og yrkesorientering, dans og drama. Som eksempel på kunnskapsområder på tvers av fag nevnte planen *Samfunn og samtid* og *Individ og samspill*. I følge L97 skulle arbeidet med innholdet i stor grad temaorganiseres, særlig på småskoletrinnet.

Det som kjennetegner tverrfaglighet best i Kunnskapsløftet, er grunnleggende ferdigheter som skal gjennomsyre alle fag på fagets premisser. Det som tidligere var tverrfaglige tema, er nå stort sett integrert i et fag. Valgfagene som ble innført i 2012, er bygget på tverrfaglighet og har elementer fra flere fag.

4. LÆRESTOFF OG ARBEIDSMÅTER

4.1 Lærestoff

Begrepet lærestoff ble mye brukt i de tidlige læreplanverkene. Selv om læreplanene presiserte at læreren måtte velge innholdet i undervisningen og prioritere ut fra sin kjennskap til lokale forhold og til elevene, omtalte både fagplanene og de generelle delene av læreplanverkene mer eller mindre detaljert hva innholdet skulle være. M87 hadde et omfattende kapittel om ordning og valg av lærestoff, men påpekte samtidig at lærerne i tillegg måtte ta individuelle og lokale hensyn i sin utvelgelse.

L97 understreket behovet for felles lærestoff. Fellesstoffet skulle øke i omfang gjennom grunnskolen, slik at det lokale valget av lærestoff fikk størst plass i småskolen. For å innfri intensjonen med fellesstoff hadde planen detaljert omtale av hva fagene skulle inneholde på hvert årstrinn. Planen hadde dessuten grundig omtale av læremidler. Fram til 2002 hadde vi også en godkjenningsordning for læremidler som sikret at lærebøker og annet undervisningsmaterieell var i tråd med intensjonene i læreplanene.

Læreplanenes angivelse av det såkalte lærestoffet har vært mye diskutert i hele perioden, i spennet mellom sentral styring og lokalt/profesjonelt handlingsrom. Kritikken mot de detaljerte innholdsangivelsene i L97 kom raskt etter innføringen, både fra skolefolk og politiske motstandere og litt senere i evalueringen av reformen.¹⁰ Kritikken gikk både på at omfanget var for stort og at det ga den enkelte skole og lærer for liten frihet. Da opplæringsloven kom i 1998, slo den fast at føringer for innhold gjaldt hovedtrinnene, ikke det enkelte årstrinn.

Med omleggingen til kompetansebaserte læreplaner i LK06 ble innholdselementene tonet ned, med et tilhørende krav om lokalt læreplanarbeid.

4.2 Arbeidsmåter

Alle læreplanene i perioden som her er omtalt, hadde føringer for arbeidsmåter i opplæringen, men med noe ulik vekt på hva som var viktig og hvor mye som skulle avgjøres lokalt. M74 og M87 var mønsterplaner, det vil si at de ga rammer og modeller med stor grad av frihet for dem som skulle gjøre jobben i klasserommet, og dermed signaliserte stor tillit til lærerprofesjonen. Begge planene la stor vekt på elevaktivitet og ulike former for gruppearbeid og samarbeid.

L97 gikk langt i å regulere arbeidsmåter med sin omfattende omtale av tema- og prosjektarbeid, der det til og med ble angitt andel av tiden som skulle brukes til dette. I prinsippdelen var det generell omtale av arbeidsmåter i skolen, og i læreplanene for fag var det i tillegg omtale av og føringer for arbeidsmåter i faget. Fordi planen kom som oppfølging til reformen med skolestart for 6-

¹⁰ Resultat frå evalueringa av Reform 97, NFR 2002

åringer, ble lek løftet fram som en arbeidsmåte som skulle prege småskoletrinnet.

Intensjonene med Kunnskapsløftet var bl.a. å forenkle læreplanene. Det ble derfor slått fast at *"Innenfor rammene av klare, forpliktende kompetansemål er det et profesjonelt ansvar hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk for å nå disse målene."*¹¹

5. KUNNSKAPER, FERDIGHETER OG KOMPETANSE

5.1 Begrepsbruk

Ingen av læreplanverkene før Kunnskapsløftet problematiserte begrepene teori og praksis. Holdningen til at elevene hadde sine sterke sider knyttet enten til det teoretiske og "skolske" eller til det praktiske gjennomsyret læreplanene. Skolen måtte legge vekt på begge deler, og da ble ferdigheter gjerne brukt om det praktiske, og kunnskap ble brukt om det teoretiske. Kunnskap ble også brukt som overordnet begrep – god allmennkunnskap. Ferdigheter ble dessuten brukt om ting man måtte beherske for å klare seg videre i samfunn og arbeidsliv, for eksempel evnen til samarbeid.

Kompetansebegrepet ble lite brukt i de tidlige læreplanverkene, men det forekom, uten å være nærmere definert. Når det i M 74 står det at valg mellom ulike organiseringsalternativ i form av differensieringstiltak ikke måtte få "konsekvenser for vurdering og kompetanse",¹² må det kunne forstås som en samlet sluttkompetanse etter endt skolegang, noe som skulle kvalifisere deg til videre utdanning eller yrke. Kompetansebegrepet var også delvis omstridt og ble av mange oppfattet som en del av en kapitalistisk management-tenkning som var skolen fremmed.

I LK06 er *kompetanse* innført som gjennomgående begrep. Læreplanene har mål for hva elevene skal kunne etter endt opplæring på noen trinn, og dette omtales som kompetansemål. Kvalitetsutvalget¹³ foreslo å innføre begrepet *basiskompetanse*, men i LK06 ble dette i stedet grunnleggende ferdigheter. Kompetanse ble beskrevet som "evnen til å møte komplekse utfordringer".¹⁴

Læreplanverkene var opptatt av oppdragelse og holdninger, men også av personlig utvikling og livslang læring. Det het bl.a.: *"Skolen skal gje alle elevar ei grunnleggjande utdanning. Utdanninga omfattar dugleik og kunnskap, vanar, innstillingar og verdiar som er viktige for personleg utvikling og for evna til å påverke og leve i dagens og morgondagens samfunn."*¹⁵

¹¹ St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring

¹² Mønsterplanen 1974, om differensiering

¹³ NOU 2003: 16 I første rekke

¹⁴ St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring

¹⁵ Mønsterplanen 1974, generell del

I M74 ble *kunnskap* brukt mye i læreplanene for fag, mens *kunnskap* i generell del av læreplanen ble oppsummert som *god allmennkunnskap*, *kunnskap om seg selv* og *kunnskap om samfunnet*. M87 brukte begrepene *grunnleggende kunnskaper*, *innsikt* og *ferdigheter* om det skolen skulle gi elevene som gjorde dem skikket til et godt liv.

5.2 Grunnleggende ferdigheter

Læreplanverkene før Kunnskapsløftet har ingen definisjon eller grundig forankring av grunnleggende ferdigheter og progresjonene i dem, men flere av ferdighetene og betydningen av dem omtales på ulikt vis i læreplanene, særlig lesing og skriving. M74 framhever hvor viktig det er at elevene får god leseteknikk og leseforståelse på tvers av fag, at de lærer å ta notater og utvikler god skriftlig og muntlig framføringsevne. I alle fag skulle elevene også øve mye på allsidig bruk av muntlig og skriftlig språk.

M87 hadde et eget underkapittel om grunnleggende ferdigheter, og det ble innledet med at "*Skolen må legge stor vekt på å lære elevene å tale, lese, skrive og regne og inngå i dialog med andre. Dette representerer grunnleggende ferdigheter som er av vesentlig betydning for den enkeltes personlige og sosiale utvikling og i forhold til samfunnets behov*".¹⁶ I samme kapittel ble det pekt på skolens oppgave med å lære elevene å lære.

L97 peker på at fagene skal legge vekt på "at elevane utviklar grunnleggjande kunnskap, dugleik og holdningar, og at dei får del i felles referanserammer for forståing og tolking".¹⁷ Selv om "grunnleggjande dugleik" kan forstås som grunnleggende ferdigheter, er disse ikke definert og har ingen definert progresjon, slik vi forbinder med grunnleggende ferdigheter i LK06.

Kvalitetsutvalgets innstilling¹⁸ var grunnlaget for arbeidet med grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet, men reformen definerte dem annerledes enn det utvalget hadde foreslått. De fem grunnleggende ferdighetene som gjelder i LK06 er også videreutviklet med et eget rammeverk som viser progresjon, jf omtale i tidligere notat til utvalget.

6. TILPASSET OPPLÆRING OG DIFFERENSIERING

6.1 Begrepene

Begrepene *tilpasset opplæring* og *differensiering* har vært flittig brukt i styringsdokumentene for skolen og i debatten om vektlegging av individet i forhold til fellesskapet. *Tilpasset opplæring* ble et lovfestet prinsipp i grunnskolen fra 1975 og har hele tiden siden da vært et ideal å jobbe mot for lærerne. Innenfor rammen av fellesskapet har det vært et mål å ta mest mulig hensyn til

¹⁶ Mønsterplanen 1987, Generell del

¹⁷ Læreplanverket 1997, Prinsipper for opplæringen

¹⁸ NOU 2003: 16 I første rekke

hver elevs forutsetninger for læring. I den sammenheng har *pedagogisk differensiering* vært det sentrale verktøyet, det vil si at læreren gjennom sitt valg av innhold og arbeidsmåter har gjort det mulig for enkelteleven å lykkes i fellesskapet.

De store og kontinuerlige debattene i faglige og politiske fora har handlet om *organisatorisk differensiering* og henger sammen med debatten om hvor lenge elevene skal gå i samme skoleslag og ha samme faginnhold. *Organisatorisk differensiering* ble brukt i ungdomsskolens første tid, i form av linjedeling og kursplaner. Det vil si at elevene ble delt i grupper etter evner, ble stilt ulike krav til og fikk ikke likeverdige resultater til slutt. Organisatorisk differensiering kan også bety at elever blir delt i grupper etter kjønn, etnisitet eller interesser.

Tilpasset opplæring og *differensiering* har i hele perioden også vært koblet til diskusjonen om spesialundervisning, disse drøftingene tas ikke opp i dette notatet.

6.2 Utviklingen i læreplanverkene

Etter den langvarige diskusjonen om hvorvidt det var riktig å ha et obligatorisk ungdomstrinn med felles opplæring, ble differensiering grundig drøftet i M74. Læreplanen gjorde rede for hvor viktig det var med en god pedagogisk differensiering, der elevene kunne arbeide med ulikt lærestoff og i forskjellig tempo. Læreplanen hadde sammenholdte klasser ("*tilfeldig sammensatte klasser*") som ideal og sa bl.a.: "*Ein bør prøve å løyse differensieringa i fellesfaga så langt råd er på individuelt plan utan omsyn til kva for organisatoriske ordningar ein meiner er best. Differensieringstiltaka bør altså ha meir den einskilde eleven for auga enn grupper eller kategoriar av elevar.*"¹⁹ Likevel åpnet planen for organisatorisk differensiering etter elevenes nivå i kortere eller lengre perioder, men under forutsetning av at det ikke skulle få konsekvenser for karaktersetning eller videre skolegang.

M74 pekte på at pedagogisk differensiering stilte krav til arbeidsmåter og arbeidsmateriell. Bl.a. måtte det på skolen finnes selvinstruerende og selvkontrollerende læremidler. I tillegg var det avsatt timer til valgbare fag og tema som også skulle muliggjøre differensiering, i første rekke på ungdomstrinnet.

Stortinget var opptatt av differensieringsmuligheter i skolen, og ba departementet spesielt om å se på dette i forbindelse med forberedelsene til en ny læreplanrevisjon på 1980-tallet. En undersøkelse fra 1978 viste at 3 av 4 lærere på ungdomstrinnet og halvparten av lærerne på barnetrinnet brukte nivådifferensiering i hverdagen. Departementet ga uttrykk for skepsis til stor grad av organisatorisk differensiering, og pekte i M87 på at organisering av elevene skulle sikre stabilitet og fellesskap, og at organisatorisk differensiering skulle være pedagogisk begrunnet.

¹⁹ Mønsterplanen 1974, Generell del

Mønsterplanen av 1987 hadde en relativt begrenset omtale av tilpasset opplæring og koblet denne sammen med omtalen av likestilling og likeverd. Men planen understreket skolens plikt til å tilpasse opplæringen ved hjelp av gjennomtenkt tilrettelegging av arbeidsoppgaver og lærestoff. Betydningen av et godt og inkluderende læringsmiljø ble også løftet fram i planen. Den sammenholdte klassen skulle være det naturlige arbeidsfellesskapet, men man kunne organisere elever i samarbeidsgrupper, også dersom hensikten var tilpasning til ulike forutsetninger hos elevene.

L97 var svært opptatt av fellesskapet og enhetsskolen, men refererte også til at kravet om tilpasset opplæring var lovfestet. Fellesskapet skulle være inkluderende, og individuell tilpasning ble vurdert som nødvendig for at elevene skulle få et likeverdig tilbud. Ellers pekte planen på at mangfold i seg selv var en god kilde til læring, enten det gjaldt aldersblanding eller ulike forutsetninger hos elevene.

Ved innføring av LK06 ble idealet om tilpasset opplæring løftet svært tydelig fram. Departementet vurderte det slik: *"Tilpasset opplæring innebærer at alle sider ved læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevens forutsetninger og behov"* og lansert at det ville *"øke ressursene til forskning, metodeutvikling og erfaringsspredning knyttet til tilpasset opplæring"*.²⁰

De detaljerte reglene i loven om hvordan klasser skulle deles inn ble opphevet for å gi skolene større fleksibilitet i organiseringen, men gjeldende opplæringslov har fremdeles relativt strenge formuleringer om organisering av elevene: *"I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør."*²¹

7. VURDERING AV ELEVENE

I dette punktet omtales utvikling av individvurdering i skolen. Kvalitetsvurderingssystemet med bl.a. nasjonale prøver omtales ikke i dette notatet.

7.1 Karakterer

Bestemmelser om elevvurdering har delvis vært forankret i læreplanene og delvis i forskrift til grunnskoleloven/opplæringslova. Vurderingsordningen har vært gjenstand for mange og hyppige politiske og faglige debatter, særlig har det vært ulike syn på om det skulle være vurdering med karakter, og i så fall for hvem og i hva. Fram mot den nye mønsterplanen i 1974 ble karakterene

²⁰ St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring

²¹ Lov om grunnskolen og videregående opplæring, § 8-2

avskaffet på barnetrinnet, men det ble enighet om at det nye ungdomstrinnet skulle ha karakterer.

I den perioden som omtales i dette notatet har det altså ikke vært karakterer på barnetrinnet, men ulike former for skriftlig og muntlig tilbakemeldinger.

M74 hadde grundig omtale av formålet med vurdering av elevene. Vurderingen skulle ta hensyn til *"evner og anlegg og i det heile kva føresetnader elevane har for arbeidet i skolen."* Men det ble også pekt på at vurderingen skulle hjelpe dem i videre utvikling og læring ved å la dem forså hvor innsatsen skulle settes inn og gi dem selvtillit og selvinnsikt. Vurderingen skulle både beskrive eleven i forhold til oppsatte mål for opplæringen og i forhold til de andre elevene i klassen. Vurdering skulle gis både muntlig og skriftlig, som verbale tilbakemeldinger. Det ble presisert at læreren hele tiden måtte ta hensyn til elevens forutsetninger for læringsarbeidet.

M87 hadde tre utgangspunkter for vurdering:

- Det individrelaterte, der elevens resultater skulle vurderes opp mot vedkommendes forutsetninger
- Det grupperelaterte, der elevens resultater skulle ses opp mot gjennomsnittet i klassen
- Det målrelaterte, der elevens resultater ble vurdert opp mot krav/mål i læreplanen

Minst to ganger i året skulle det være muntlig kontakt med hjemmet, der alle disse tre punktene skulle drøftes. Den formelle vurderingen med karakterer på ungdomstrinnet skulle bare gi uttrykk for elevens grad av måloppnåelse.

I forbindelse med omleggingen til tiårig grunnskole ba Stortinget om at det skulle legges vekt på gode vurderingsordninger, bl.a. måtte vurderingen bli mer opptatt av prosess, ikke bare resultat, og lærerne måtte få bedre kompetanse i objektiv vurdering. Det kom en ny debatt om karakterer på ungdomstrinnet, fordi mange mente at den nyinnførte retten til videregående opplæring gjorde det unødvendig å "sortere" elevene ved hjelp av karakterer etter endt grunnskole. Men karakterene ble beholdt, selv om det også ble åpnet for forsøk med mappevurdering og annet. Debatten for og imot karakterer har også vært preget av ulikt syn på hvorvidt karakterer har virket stimulerende eller demotiverende på elevenes innsats.

I L97 ble det presisert at grunnlaget for vurderingen skulle være målene i læreplanen. Vurderingens formål var å gi informasjon om den kompetansen eleven hadde oppnådd, men underveis skulle den også medvirke til elevens videre utvikling, samt til vekst og utvikling for lærerne og skolen. Karakterskalaen ble endret fra forkortelsene for svært bra, meget bra osv til tallkarakterer fra 1 til 6. Dette ble beholdt i innføringen av Kunnskapsløftet.

7.2 Underveisvurdering i fag

Vurderingen skal bidra i læringsarbeidet, ikke bare fortelle noe om elevens sluttkompetanse. Til tross for gode intensjoner i tidligere forskrifter var praksis i skolen ikke tilfredsstillende på dette området. Dette var en av grunnene at det ble innført ny vurderingsforskrift i 2009.²² De største endringene var at regelverket for grunnskolen og videregående opplæring for første gang ble samordnet, og at det ble presisert krav til underveisvurderingen. I vurdering og tilbakemeldinger elevene får underveis i læringen skal elevene

- forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
- få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet og får råd om hvordan de kan forbedre seg.
- være involvert i eget læringsarbeid, bl.a. ved å vurdere eget arbeid.

De siste årene har det vært gjennomført store nasjonale satsinger for å videreutvikle lærernes vurderingspraksis. Skoleeiere og skoler har satt *vurdering for læring* på dagsorden. Undersøkelser viser at selv om det fortsatt er store forskjeller, er vurdering i ferd med å bli et bedre verktøy for *læring* og for tilpasset opplæring.

7.3 Sluttvurdering i fag

Ved avslutningen av grunnskolen og etter hvert år i videregående opplæring skal eleven få sluttvurdering. I alle fag betyr dette at læreren setter standpunktkarakter, og i en del fag gjennomfører eleven en eller flere eksamener. Grunnopplæringen har gjennom reformene hatt et omfattende eksamenssystem, både når det gjelder eksamener som utvikles nasjonalt og lokalt. I Kunnskapsløftet ble stort sett omfang og system for eksamen videreført, selv om det har skjedd videreutvikling av hvordan nasjonale eksamener utformes og gjennomføres, bl.a. at hjelpemidler i mange fag er tillatt på eksamen.

7.4 Vurdering utover fag

Det har vært presisert også i tidligere læreplanverk at eleven skal få tilbakemeldinger på andre sider ved sin utvikling enn den faglige, f.eks. elevens personlige og sosiale utvikling. Elevene skal vurderes ut fra sin orden og oppførsel. I 2006 ble det i tillegg forskriftsfestet at eleven har rett på en "dialog om anna utvikling". Dvs. at det ikke skal være en vurdering opp mot bestemte kriterier, men at elev og lærer har en dialog der begge parter kan komme med innspill.

8. OPPSUMMERT

Som den korte gjennomgangen av læreplanhistorien viser, er norsk skole preget av kontinuitet og jevn utvikling på mange områder, men også av stridstemaer og klare brudd på andre områder. Skolen har hele tiden vært en arena for politisk styring, men det har variert i hvor stor grad det politiske nivået har vært direkte involvert i utvikling av styringsdokumentene. I perioder har mange faglige avgjørelser vært tatt i ulike faglige instanser under departementet, for eksempel

²² Kapittel 3 i forskrift til opplæringsloven

Grunnskolerådet eller Rådet for videregående opplæring. Graden av detaljert styring og politisk enighet ved behandling av skole spørsmål i Stortinget har også variert.

Verdigrunnlaget for opplæringen, uttrykt gjennom formålsparagrafen og læreplanen for kristendom/livssyn/etikk (under ulike navn), har opplevd et tydelig brudd på 2000-tallet. I formålsparagrafen for opplæringen heter det nå at skolen skal legge "verdier fra kristen og humanistisk tradisjon" til grunn, som er noe annet enn å gi elevene en kristen oppdragelse. RLE-faget skal være et kunnskapsfag uten forkynning, med stort innslag av etikk og andre religioner, og skolegudstjenester skal ikke være en del av den obligatoriske opplæringen.

Omfanget av opplæringen i tid og innholdet i opplæringen konkretisert som fag har hatt en stabil utvikling. Omfanget har økt, navnene på fag har endret seg noe, men de er gjenkjennelige. Selv om læreplanverkene har hatt noe ulik vektlegging av det lokale og profesjonelle handlingsrommet for opplæringens innhold, har kjernen av innhold ligget fast. Vi har også hatt streng styring av tidsbruk til fagene gjennom den nasjonale fag- og timefordelingen i hele perioden.

Læreplanenes føringer for konkret lærestoff og arbeidsmåter i klasserommet har derimot variert mye. L97 representerte et brudd med troen på at den lokale tilretteleggingen med mange valgfag og mye lokalt lærestoff (i M74 og M87) var det beste for skolen og elevenes læring. Med sitt tydelige fokus på mer kunnskap til flere og betydningen av mye felles kunnskapsstoff tok L97 et oppgjør med troen på at trivselstiltak i et trygt miljø i seg selv ga læring.

Likevel er det Kunnskapsløftet som representerer det tydeligste bruddet i den norske læreplanhistorien, særlig for grunnskolen, med innføring av kompetansebaserte læreplaner. Det lokale nivåets arbeid med å konkretisere innholdet i læreplanene er dermed mye viktigere enn tidligere, og det stilles et reelt krav til lærerprofesjonen om valg av relevante og varierte arbeidsmåter. Skolene var vant til stor lokal frihet under læreplanene på 1970- og 1980-tallet, men det handlingsrommet de har i Kunnskapsløftet er innrammet på en annen måte. Det nasjonale nivået har klare forventninger til elevenes måloppnåelse, grunnleggende ferdigheter har et gjennomgripende fokus, og vurdering har en sterkere rolle enn tidligere. Kunnskap om skolen og om elevenes resultater brukes etter hvert på alle nivåer som redskap for videre utvikling.

Kilder

I tillegg til læreplanverkene er følgende dokumenter brukt som grunnlag for notatet:

- St.meld. nr. 62 (1982-83) Om grunnskolen
- St.meld. nr. 15 (1986-87) Om revisjon av Mønsterplan for grunnskolen
- St.meld. nr. 33 (1991-92) Kunnskap og kyndighet
- St.meld. nr. 40 (1992-93) ...vi smaa en Alen lange
- St.meld. nr. 29 (1994-95) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan
- St.meld. nr. 47 (1995-96) Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem
- St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring
- Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring - Muligheter
- Meld. St. 20 (2012-2013) På rett vei
- Lov om grunnskolen og videregående opplæring 1998
- Resultat frå evalueringa av Reform 97, NFR 2004
- NOU 2003: 16 I første rekke

Vedlegg til Notat 2-2a Fag- og timefordeling grunnskole

Vedlegg: Nasjonal fag- og timefordeling for grunnskolen – utvikling fra 1997 til 2013

Fag	L-97			LK-06			2013		
	B.tr.	U.tr.	Sum grunnskole	B.tr.	U.tr.	Sum grunnskole	B.tr.	U.tr.	Sum grunnskole
Norsk	1125,75	399	1524,75	1296	398	1694	1372	398	1770
Matematikk	726,75	313,5	1040,25	812	313	1125	888	313	1201
Naturfag	299,25	256,5	555,75	328	256	584	328	249	577
Samfunnsfag	356,25	285	641,25	385	256	641	385	249	634
RLE (KRL)	399	185,25	584,25	427	157	584	427	153	580
Engelsk	270,75	256,5	527,25	328	227	555	366	222	588
Tilvalgsfag/fr.språk ¹	0	228	228	0	227	227	0	222	222
Kroppsøving	370,5	228	598,5	478	228	706	478	223	701
Kunst og håndverk	456	171	627	477	150	627	477	146	623
Musikk	285	85,5	370,5	285	85	370	285	83	368
Heimkunnskap/mat og helse ²	114	85,5	199,5	114	85	199	114	83	197
Utdanningsvalg	0	0	0	0	113	113	0	110	110
Valgfag	0	0	0	0	0	0	0	171	171
Elevrådsarbeid	0	71	71	0	71	71	0	0	0
Frie aktiviteter	185,25	0	185,25	0	0	0	0	0	0
Fysisk aktivitet	0	0	0	0	0	0	76	0	76
Fleksibel tid	0	0	0	0	0	0	38	0	38
Sum	4588,5	2565	7153,5	4930	2565	7496	5234	2622	7856
Gj.sn. trinn/uke	17,25	22,5		18,53	22,5		19,7	23	

¹ I L-97: fremmedspråk, språklig fordypning og praktisk prosjektarbeid, i LK-06: fremmedspråk og språklig fordypning, nå også arbeidslivsfaget

² Faget skiftet navn fra heimkunnskap i L-97 til mat og helse i LK-06

Ludvigsen-utvalget

Fremtidens skole

Notat

Fra: Sekretariatet

Dato: 5.12.13

Til: Utvalget

Saksnr.: 2-2b

Kopi: Sekretariatet

Saksbehandler: Knut G. Andersen

NOTAT 2-2B LÆREPLANER FOR FAG: R94 – L97 – LK06

INNLEDNING

Notatet beskriver kort utviklingstrekk i læreplaner for fag fra Reform 94 for videregående opplæring (R94) og Læreplanverket for grunnskolen 1997 (L97) til Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Perioden fra 1994 til 2006 kan sies å være en periode med en overgang fra innholdsorienterte til kompetansebaserte læreplaner, en overgang det kan være spesielt interessant å se nærmere på. Samtidig kan dette være en hensiktsmessig avgrensning i tid. Notatet er ment å danne grunnlag for videre analyser av den historiske utviklingen i fagene i grunnopplæringen som skal inngå i utvalgets delinnstilling 1. september 2014.

Vedlagt notatet følger to eksempler på hvordan den historiske utviklingen til fagene kan beskrives: Matematikk er et gjennomgående fag i grunnskolen og videregående skole og sammenlignes med planene fra både L97 og R94. RLE er et grunnskolefag som sammenlignes med KRL-faget fra L97. LK06 var det første læreplanverket som gjelder for hele grunnopplæringen. Fremstillingen tar i første rekke for seg elementer som er felles for læreplanene og som er forankret i de prinsippene som ble lagt i forkant av selve læreplanutviklingen.

1. FORMÅL MED FAGET

Læreplanene i R94 innledes med et avsnitt som begrunner fagets plass i skolen og forteller om hva det skal tjene til. L97-planene begrunner på lignende vis fagets plass i skolen og verdien av å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i faget. I LK06 gir formål med faget premisser og retning for opplæringen i et individ- og samfunnsperspektiv ved å beskrive hvordan faget bidrar i allmenndannelsen, gir grunnlag for videre utdanning og kvalifiserer for deltakelse i arbeids- og samfunnsliv.

2. HOVEDOMRÅDER OG HOVEDMOMENTER

Da R94-planene ble laget, skjedde dette innenfor en begynnende mål- og resultatstyring av skolen. Sentrale prinsipper som ble lagt til grunn for utformingen av læreplanene var at de ikke skulle være for detaljerte. Målene i læreplanene skulle suppleres med hovedmomenter som skal bidra til oppfyllelse av målene og utdype og presisere dem. I tillegg skulle det være mulig å vurdere om målene var nådd. Målene i læreplanene angir hva elevene skal kunne og vite. Hovedmomentene består av faglige innhold og andre faglige komponenter.¹

I L97 er lærestoffet i faget strukturert i hovedområder, og under det enkelte hovedområde er det utformet mål på hvert hovedtrinn. Målene utdypes og konkretiseres gjennom hovedmomenter på hvert klasstrinn (se punkt 3.1).²

I LK06 er hovedområdene sentrale innholds- eller funksjonsområder som strukturerer fagene, rammer inn kompetansemålene og gir retning for hvordan opplæringen skal organiseres. I overgangen fra L97 til LK06 forsvinner hovedmomentene.³

3. LÆRESTOFF OG ARBEIDSMÅTER

3.1 Lærestoff

I R94-planene angir hovedmomentene emner og innhold i faget, med ulik detaljeringsgrad fra fag til fag. I L97 er fagstoff angitt som hovedmomenter på hvert klasstrinn. Hovedmomentene forteller detaljert hva opplæringen skal romme. LK06 har læreplaner med mål for elevenes kompetanse, og har ikke hovedmomenter som beskriver lærestoff. Kompetansemålene beskriver hva elevene skal mestre etter endt opplæring på bestemte årstrinn. Elevene viser sin kompetanse ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver i konkrete situasjoner. LK06 er likevel i en viss forstand innholdsorientert på den måten at kompetansemålene er plassert innenfor rammen av skolefag og hovedområder som strukturerer innholdet i faget. I tillegg er det faglig innhold i målene, som del av kompetansen i faget.

3.2 Arbeidsmåter

R94 stilte ikke krav til bruk av bestemte arbeidsmåter, bortsett fra krav om gjennomføring et antall prosjektarbeid. L97 gikk langt i å regulere arbeidsmåter med sin omfattende omtale av tema- og prosjektarbeid, og angivelse av hvor mye tid som skulle brukes til dette. I *Broen*⁴ var det en generell omtale av

¹ For prinsippene som lå til grunn for R94 se <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/Vidaregaande-opplaring-etter-Reform-94.html?id=87404>

² Se Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97).

³ Prinsippene som ligger til grunn for LK06 finnes i St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring

⁴ Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen, dokumentet i L97 mellom Generell del og læreplanene for fag.

arbeidsmåter i skolen, og læreplanene for fag inneholdt i tillegg føringer for arbeidsmåter i faget. Fordi L97 kom som oppfølging til reformen med skolestart for 6-åringer, ble lek løftet fram som en arbeidsmåte som skulle prege småskoletrinnet. I LK06 er det metodefrihet for lærere og skoler. Lokalt nivå må selv vurdere hvilken organisering, hvilket innhold og hvilke arbeidsmåter som er best egnet for at elevgruppen og den enkelte elev skal nå kompetansemålene i læreplanen i lys av Generell del, formålet med faget og hovedområdene i faget.

4. KUNNSKAPER, FERDIGHETER OG KOMPETANSE

R94 fremhevet at all videregående opplæring normalt skal føre frem til en avsluttende kompetanse, studiekompetanse, yrkeskompetanse eller delkompetanse. Læreplanene skulle beskrive den kompetansen elevene skal ha nådd når opplæringen er fullført. I prinsippene som dannet grunnlag for utformingen av læreplanene tok utgangspunkt i et bredt kunnskapssyn som skulle omfatte både kunnskaper og ferdigheter, men ferdighetsdimensjonen var ikke nærmere definert.

L97 ble laget ut fra en tankegang om at grunnskolens hovedoppgave var å gi elevene felles referanserammer og felles kunnskaper og ferdigheter. For å ivareta dette beskrev læreplanene for fag relativt detaljert og konkret hvilket felles lærestoff elevene skulle tilegne seg og hvordan de skulle gjøre det.

LK06 har kompetansebaserte læreplaner med mål for hva elevene skal kunne mestre etter endt opplæring på hovedtrinn. Læreplanene har ikke mål for hvert årstrinn. En sentral begrunnelse for dette var at elevene lærer i ulikt tempo og rekkefølge og tempo, intensitet og periodisering må det derfor være stort rom for å tilpasse lokalt.

I LK06-planene er grunnleggende ferdigheter integrert i kompetansemålene, både som en del av kompetansen i faget og som redskaper for læring og utvikling i faget.

5. PROGRESJON

I R94 finnes ingen definisjon av progresjon, og den må eventuelt leses ut av læreplanene for fag. L97-planene ble utformet med sikte på god sammenheng og utvikling gjennom skolegangen. Opplæringen skulle planlegges, organiseres og gjennomføres slik at det elevene møter på ett trinn, skal være forberedt på de tidligere trinnene og gi mening i forhold til det som kommer etter. Det elevene møter i ett fag, kan forberede, forsterke og utfylle det de møter i andre fag. Opplæringen skal skape gode vilkår for utvikling og læring tilpasset forutsetninger og modning og legges til rette slik at den blir relevant og aktuell for den alderen eleven er i.⁵

⁵ Læreplanverket for grunnskolen, Prinsipper for opplæringa 1997, s. 69.

I LK06 er intensjonen at det skal være en progresjon i læreplanene fra det ene hovedtrinnet med kompetansemål, til det neste. Progresjonen er knyttet til faglig innhold, grunnleggende ferdigheter og hva elevene skal kunne gjøre i forhold til faglig innholdet og ferdigheter.

Progresjonstanken i LK06 er også knyttet til sammenheng mellom grunnskole og videregående opplæring. Derfor skulle læreplanene være gjennomgående for grunnopplæringen der det var mulig. Fagene kroppsøving, engelsk, naturfag, norsk, matematikk og samfunnsfag har gjennomgående læreplaner. Fagene kalles også *fellesfag* i videregående opplæring, fordi det er fag alle elever har, enten de går på yrkesfaglige eller studiespesialiserende utdanningsprogram.

6. VURDERING AV ELEVENE

I R94 er bestemmelser for sluttvurdering – eksamen og standpunktkarakterer – regulert i læreplanene for fag. Vurderingskapitlet i læreplanene fastslår at det er elevenes helhetlige kompetanse som skal vurderes, slik den er beskrevet i målene for opplæringen. Kapitlet omhandler også vurdering underveis.

Broen i L97 inneholder et eget avsnitt om elevvurdering, hvor det heter at hovedformålet med elevvurdering er å fremme læring og utvikling. Vurdering skal bidra til at elevene reflekterer over eget arbeid og egen fremgang og motivere til innsats. På ungdomstrinnet, hvor det også skal være vurdering med karakterer, skal denne vurderingen ta utgangspunkt i mål og innhold i læreplanene.

I LK06 er grunnlaget for vurdering kompetansemålene i læreplanene for fag. Bestemmelser for sluttvurdering er regulert i læreplanene. Sluttvurdering omfatter eksamen og standpunktvurdering som foregår ved avslutning av grunnskoleopplæringen og ved avslutning av opplæringen i faget i videregående opplæring. Bestemmelser om underveisvurdering er regulert i forskrift til opplæringslova.

7. FAG- OG TIMEFORDELING

Fag- og timefordeling er en oversikt over fordeling av det samlede timetallet for fagene på barne- og ungdomstrinnet og for hvert enkelt trinn i videregående opplæring med utfyllende bestemmelser. Timetall er fastsatt som minstetimetall som den enkelte elev har rett til å få, og som skoleeier har plikt til å gi. Minstetimetallet gjelder også for hvert enkelt fag, og den tradisjonen lever videre i LK06. Først inneværende skoleår (2013/14) er det innført en generell bestemmelse om lokal fleksibilitet, der skoleeier kan omdisponere inntil fem prosent på tvers av fag.

8. LOKALT LÆREPLANARBEID

I R94 skulle valg av arbeidsmåter og organisering av undervisningen tas av lokalt nivå ut fra faglig-didaktisk kompetanse. L97 var detaljert i sin angivelse av innhold. Likevel var intensjonen at det skulle foregå et lokalt arbeid med læreplanene. I Broen heter det at skolen skal konkretisere, vekte og koordinere innholdet i hovedmomentene, og velge arbeids- og organiseringsformer. Det lokale innholdet i opplæringen skulle ha en større plass på de laveste trinnene.

I Kunnskapsløftet skal valg av innhold, arbeidsmåter og valg når det gjelder organisering av opplæringen tas lokalt av profesjonelle yrkesutøvere som kjenner lokale forhold og elevene best. Læreren skal med utgangspunkt i læreplanenes kompetansemål velger innhold, aktiviteter og arbeidsmåter som utvikler elevers kompetanse, det vil si hva de skal mestre.

9. EKSEMPELTEKSTENE

I eksempeltekstene om matematikk og RLE er progresjon og omfang, i betydningen dybde/bredde i fagene, spesielt vektlagt. Dette henger sammen med at skolen i et fremtidig kunnskapssamfunn sannsynligvis vil møte en stadig økende grad av stofftrenghet.

Læringsforskning viser at dybdelæring tar lang tid. Dette leder oppmerksomheten mot hvor mange områder det er realistisk at elevene skal lære i dybden, og hvilke elementer det er hensiktsmessig at det lages tydelig progresjon for i læreplanene.

Det enkelte fagets særtrekk avgjør hva som skal vektlegges og vies størst plass i den historiske beskrivelsen. For eksempel er utviklingen i formålet med faget utførlig beskrevet i RLE-eksemplet, dette er spesielt for RLE-faget. I matematikkfaget er det andre aspekter som trenger en grundigere behandling.

Vedlegg 1: Historisk utvikling i faget matematikk – eksempeltekst (sak nr. 2-2c)

Vedlegg 2: Historisk utvikling i faget RLE – eksempeltekst (sak nr. 2-2d)

Ludvigsen-utvalget

Fremtidens skole

Notat

Fra: Sekretariatet

Dato: 5.12.13

Til: Utvalget

Saksnr.: 2-2c

Kopi: Sekretariatet

Saksbehandler: Knut G. Andersen

NOTAT 2-2D HISTORISK UTVIKLING I FAGET MATEMATIKK¹

INNLEDNING

Notatet beskriver utviklingen av matematikkfaget i grunnskolen fra normalplanen av 1939 til Kunnskapsløftet (LK06). Videre tar det for seg fellesfaget i videregående skole fra læreplanen av 1985 til LK06. Grunnskolen og videregående opplæring blir behandlet hver for seg.

Gjeldende læreplan i fellesfaget matematikk har vært revidert tre ganger:

- Vurderingsordningen eksamen etter Vg1, 2009
- Tilpasse opplæringen til alle utdanningsprogram, 2010
- Tydeliggjøring av grunnleggende ferdigheter og styrking av algebra, 2013

Matematikk har vært et eget fag i norsk skole gjennom flere hundre år. Matematikk eller regning ble første gang nevnt i leseplanene fra 1604. I de første planene ble faget betegnet som regning fordi innholdet i faget i stor grad handlet om tall, tallbehandling og geometri. Gjennom omfattende læreplanreformer har matematikkfaget vært i utvikling både når det gjelder innhold og metoder. Hver læreplan har hatt sine hovedsatsningsområder. Normalplanen fra 1939 (N39) hadde arbeidsskoleprinsippet som en gjennomgående ide, Mønsterplanen av 1971/1974 (M74) hadde mengdelære, Mønsterplanen av 1987 (M87) hadde problemløsning, L97 hadde matematikk i dagliglivet og Kunnskapsløftet har grunnleggende ferdigheter i alle fag.

I tillegg til fellesfaget i matematikk, tilbyr videregående opplæring programfag i matematikk. For å komme inn på studier som krever spesiell studiekompetanse, må elevene ha programfag i matematikk i tillegg til fellesfaget.

¹ Notatet er i sin helhet basert på innspill fra Utdanningsdirektoratet som har fått i oppdrag å bistå Ludvigsenutvalget med å beskrive den historiske utviklingen til fagene i grunnopplæringen. Matematikknotatet er det første bidraget fra Udir.

1. FORMÅL MED FAGET – FRA REGNING TIL MATEMATIKK I GRUNNSKOLEN

Normalplanen for byfolkeskolen av 1939 kalte faget *regning* og hadde som mål å hjelpe elevene til å bruke tallregning raskt, sikkert og praktisk, i tillegg til å gi elevene kjennskap til flater og legemer. Fra og med Mønsterplanen av 1974 brukes betegnelsen *matematikk*. M74 hadde i hovedsak samme formål som N39, men trakk også inn at elevene skulle få innsikt i andre emner og metoder i samsvar med *den enkeltes forutsetninger*. Dette ble gjentatt i M87 som utvidet målsetningen til å se på matematikk som et redskapsfag. I tillegg fremhevet planen samarbeid, logisk tenkning, systematisk og nøyaktig arbeid, samtidig som fantasi og skaperglede ble trukket fram. M87 hadde også i sin målsetning at elevene skulle bearbeide data og vurdere informasjon.

L97 gjentok i stor grad målsetningene fra M87 ved blant annet å understreke det praktiske aspektet i opplæringen og matematikk som et redskapsfag, samtidig som det ble pekt på utforskende arbeidsmåter. Det nye var først og fremst at formålet pekte på matematikkens betydning i den teknologiske utviklingen.

Formålet i Kunnskapsløftet viderefører innholdet i formålet i L97 og viser til matematikken som et allmenndannende fag og en del av vår kulturarv. Videre understrekes matematikkens betydning på mange fagområder (redskapsfag) og som en forutsetning for å drifte og utvikle et moderne teknologisk samfunn. I tillegg peker formålet på at problemløsning og modellering er sentralt i faget. Kommunikasjon vektlegges for å understreke betydningen av de grunnleggende ferdighetene i faget. Elevenes forutsetninger omtales ikke, men det er et overordnet mål for alle fag at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev.

De ulike formålstekstene illustrerer utviklingen av matematikkfaget i skolen fra å dreie seg om de grunnleggende regneferdighetene i N39 i en retning der matematikkens betydning for andre fag (fysikk, kjemi, informasjonsteknologi m.fl.) og for samfunnsutviklingen blir fremhevet. Samtidig som logisk tenkning, problemløsning og modellering i matematikk er tydeligere i formålsteksten i LK06 enn tidligere.

2. HOVEDOMRÅDER OG MÅL I LÆREPLANEN I GRUNNSKOLEN

2.1 Bredder i matematikkfaget - grunnskolen

Antall hovedområder i faget kan gi en pekepinn på bredden i faget, men for å kunne gi en god vurdering av bredden må også innholdet i hovedområdene vurderes. Tabell 1 viser hvilke områder som behandles i de fem reformene. Den største endringen skjedde i overgangen fra N39 til M74 der faget i folkeskolen gikk fra regning til matematikk. Regning er tradisjonelt knyttet til tall og tallbehandling slik det var i Normalplanen, mens faget ble utvidet i 1974 til også å omfatte algebra, funksjoner og statistikk og fikk da betegnelsen matematikk.

Tabell 1 Sammenligning av hovedområder i LK06, L97, M87, M74 og N39

Hovedområder	Matematikk				Regning
	Kunnskapsløftet	L97	Mønsterplanen 1987	Mønsterplanen 1974	Normalplanen 1939
Rom og form, geometri	1-10. årstrinn, Vg1	1.-10.klasse	1.-9.klasse	1.-7.klassetrinn	6.-7.klasse
Matematikk i dagliglivet		1.-10.klasse		1.-7.klassetrinn	
Tall	1.-4. årstrinn ²	1.-10.klasse	1.-9.klasse	1.-7.klassetrinn	1.-7.klasse
Algebra	5.-10. årstrinn, Vg1		1.-9.klasse	1.-7.klassetrinn	
Likninger og andre åpne utsagn				1.-7.klassetrinn	
Grafer og funksjoner	8.-10. årstrinn, Vg1	5.-10.klasse	1.-9.klasse	1.-7.klassetrinn	
Måling	1.-10. årstrinn		1.-9.klasse		
Statistikk	1.-10. årstrinn		1.-9.klasse		
Sannsynlighetsregning	5.-10. årstrinn,				
Problemløsning			1.-9.klasse		
Prosent			1.-9.klasse		
Økonomi			1.-9.klasse		
Datalære, behandling av data		5.-10.trinn	1.-9.klasse		
Antall hovedområder	7	5	10	6	2

M87 er den planen med størst bredde hvis vi teller antall hovedområder. Denne planen har løftet ut prosent og problemløsning som egne områder. Disse områdene er også med i de andre planene selv om prosent og problemløsning ikke er egne hovedområder. Problemløsning er for eksempel grundig behandlet i N39, blant annet med praktiske eksempler av ulik vanskelighetsgrad. Eksempelet nedenfor viser at selv om opplæringen etter Normalplanen i stor grad dreide seg om regning, var det likevel fullt mulig å utfordre høytpresterende elever gjennom problemløsningsoppgaver.

Eksempel praktisk problemløsning Normalplanen av 1939

I en forening med 108 medlemmer ble årspengene forhøyd med halvdelen. Dette hadde til følge at et antall medlemmer gikk ut av foreningen. Tross dette ble den samlede inntekt økt med en tredjedel. Hvor mange var det som gikk ut av foreningen?

Løsningsfrekvens

2.kl.	3.kl.	4.kl.	5.kl.	6.kl.	7.kl.
0	0	0	0	1	2

Overgangen L97 til LK06 – bredde

Matematikkfaget i LK06 innførte hovedområde statistikk og sannsynlighetsregning som erstatning for hovedområdet behandling av data fra L97. I tillegg vil den grunnleggende digitale ferdigheten ivareta deler av dette hovedområdet fra L97. Matematikk i dagliglivet forsvant også som eget hovedområde ved overgangen fra L97 til LK06. Men dette er likevel ivaretatt i LK06 fordi alle hovedområdene skal knyttes til praktiske, relevante og dagligdagse problemstillinger. Hovedområdet måling ble innført i LK06 for å

² Algebra er lagt inn etter 4.trinn er lagt inn ved revisjonen gjeldende fra 1.8.2013, men hovedområdet heter likevel Tal etter ønske fra departementet.

erstatte deler av hovedområdet matematikk i dagliglivet fra L97. Mye taler for at bredden i faget ikke er endret fra L97 til LK06 selv om antallet hovedområder er redusert.

2.2 Dybde og progresjon i matematikkfaget – grunnskolen

Matematikk er et fag som bygges sten for sten. For å lære matematikk, må det derfor være en progresjon i opplæringen fra grunnleggende tallbehandling til mer sammensatte matematiske problemer der eleven må ha både bredde- og dybdekunnskap. Hvis en elev ikke får med seg den helt grunnleggende tallregningen på de første trinnene, vil dette føre til at eleven ikke vil klare for eksempel å regne med brøk og prosent på høyere trinn. I et fag som matematikk er dette ekstra utfordrende og stiller store krav til profesjonell underveisvurdering allerede fra 1.klassetrinn.

I Kunnskapsløftet er kompetansemålene lagt til hovedtrinn, og det er overlatt til den enkelte skole eller lærer å ivareta progresjonen innenfor hovedtrinnene. Et resultat av denne friheten er at tema som oppleves som «vanskelige» kan utsettes, for eksempel er det indikasjoner på at algebra på ungdomstrinnet først gjennomgås på 10.trinn. For å sikre at algebra bygges sten for sten i Kunnskapsløftet, er det i den siste læreplanrevisjonen lagt inn kompetansemål i algebra etter 4. og 7.trinn.³ Før den siste revisjonen var algebra i Kunnskapsløftet bare lagt til ungdomstrinnet.

I læreplaner som har mål eller innholdsmomenter på hvert trinn blir progresjonen i større grad tydeliggjort enn den blir i LK06 og M87. N39, M74 og L97 har lærestoff på hvert trinn.

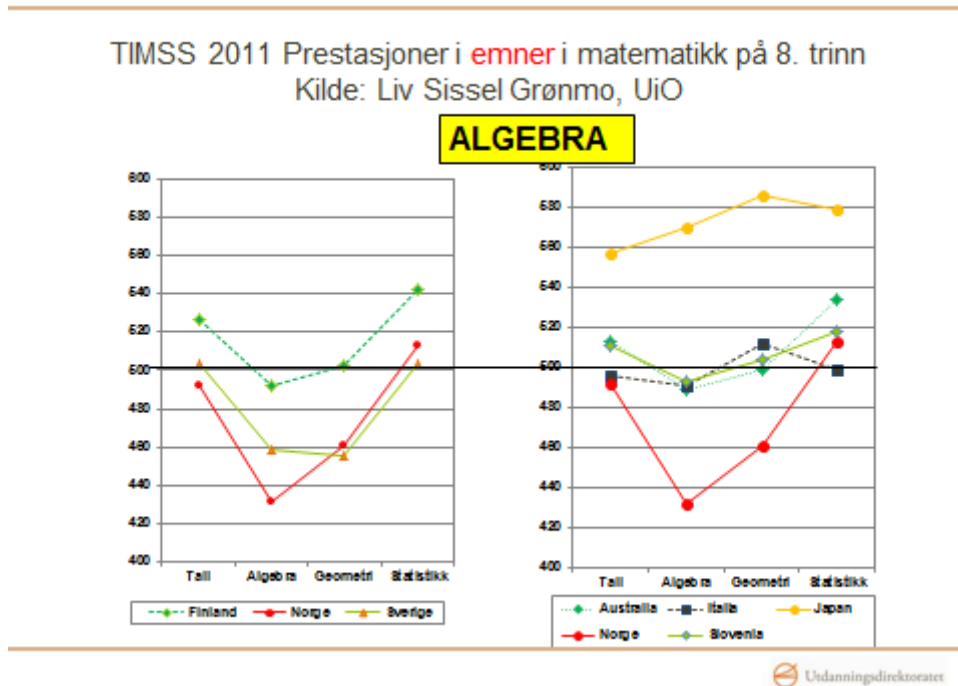
Eksempel algebra

Algebra brukes her som eksempel for å illustrere dybden og progresjonen i de fire planene som omfatter algebra. Fagfolk innenfor matematikdidaktikk⁴ er klare på at det er viktig å starte med algebra tidlig for å bygge opp elevenes forståelse innenfor dette feltet. I forbindelse med revisjonen av læreplanen i 2013 pekte også mange høringsinstanser på at kompetanse i algebra må utvikles over tid og at opplæringen i algebra må starte tidlig.

³ Revidert læreplan gjeldende fra 1.6.2013.

⁴ Matematikksenteret.

Figur 1 TIMSS 2011 Prestasjoner i emner i matematikk på 8. trinn



Tabell 2 viser dybde og progresjon i algebra i LK06, L97 og M87, M74. Den mest detaljerte planen er M74 der det er formulert innholdsmomenter om algebra på hvert trinn. Det er lagt inn repetisjon ved at innholdet gjentas på trinnet over. Det er også den planen som går mest i dybden innenfor området algebra og der eleven vil kunne nå det høyeste nivået når det gjelder kompetanse i algebra.

LK06 går noe mer i dybden i den reviderte planen sammenlignet med L97 fordi kvadratsetninger er lagt inn etter 10.trinn. Den reviderte læreplanen i LK06 ivaretar bedre progresjonen i algebra fordi elevene allerede etter 4.trinn skal vise kompetanse i å regne med bokstaver i stedet for tall. Men det at målene er lagt til hovedtrinn kan bidra til at progresjonen ikke blir godt nok ivare tatt da dette er opp til det lokale nivået. I høringen til revidert læreplan i matematikk var det et entydig ønske om en mer detaljert læreplan.⁵

Tabell 2 Dybde og progresjon algebra – grunnskolen

Trinn	Matematikk			
	Kunnskapsløftet Revidert LK06	L97	Mønsterplanen 1987	Mønsterplanen 1974
1	Bruke matematiske symbol og		Løsning av enkle ligninger gjennom utprøving	Forberede ligninger og ulikheter Åpne utsagn
2			Oppstilling	Introdusere bokstaver for variable
3				Regne med enkle ligninger og ulikheter
4				Tekstoppgaver som kan løses med enkle

⁵ http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag_KD_100413/Vedlegg_2-matematikk_oppsummering.pdf?epslanguage=no

	uttrykksmåtar for å uttrykkje matematiske samanhengar i oppgaveløsing		av ligninger og ulikheter Uttrykk og formler	likninger og ulikheter
5	Stille opp og løyse enkle likningar og løyse opp og rekne med parentesar i addisjon, subtraksjon og multiplikasjon av tal			Løse ligninger og ulikheter i forskjellige sammenhenger
6				Formler Regneregler med bokstaver Regne med enkle algebraiske uttrykk Sette inn tall i bokstavuttrykk Metodisk løsing av ligninger og ulikheter av første grad
7			Forenkling og beregning av uttrykk Parentesregler Likning av førstegrad med en og med to ukjente Kvadratiske likninger Grafiske løsninger Algebraiske løsninger	Fortsette formler Bruk av parenteser Potenser Forenkle uttrykk Innsetting av tall i bokstavuttrykk Systematisk løsing av ligninger og ulikheter av første grad, også grafisk
8	Behandle, faktorisere og forenkle algebrauttrykk Rekne med formlar, paranteserar, Kvadratsetningane Likningar, Ulikskapar	Bokstaver Parenteser formler		Multipl og divisjon av monom og polynom Kvadratsetningene Faktorisere bokstavuttrykk Multipl algebraiske uttrykk Forkorte brøk med bokstavuttrykk i teller og nevner Likninger og ulikheter av 1.grad med brøknevner Likninger av første grad med 2 ukjente Kvadratiske likninger
9	Likningar med to ukjente	Ulikheter Likninger Variabler Bevis		Frivillig
10		Behandle bokstavuttrykk Formulere og bevise sammenhenger Løse likninger og ulikheter av første grad med en ukjent Likninger med to ukjente		

3. OMFANG OG VURDERING I FAGET

3.1 Timetall i matematikk – grunnskolen

I Stortingsmeldingen *Kultur for læring*⁶ fremgår det at økningen i timetallet på barnetrinnet skulle brukes blant annet til å styrke matematikkopplæringen. Timetallet på 1.-4.trinn er økt fra 399 timer i L97 til 560 timer i LK06. Dette tilsvarer ca. 1 time mer matematikkopplæring i snitt per uke. For de andre trinnene er det ingen økning sammenlignet med L97.

Satsingen på de laveste trinnene kan synes å ha båret frukter, dersom resultatene fra TIMSS 2011 legges til grunn, der andelen elever på laveste nivå er redusert. På den annen side er andelen på høyt eller avansert nivå svært lav.

⁶ St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*.

4. VIDEREGÅENDE SKOLE – STRUKTUR OG TIMETALL

Med LK06 økte kravet til matematikk for å få generell studiekompetanse sammenlignet med R94 fra 140 til 224 timer. Elevene på studieforbereende utdanningsprogram skulle ha matematikk både på Vg1 og Vg2.

Stortingsmeldingen *Kultur for læring*³ begrunnet det økte kravet i matematikk med at departementet ville styrke opplæringen i matematikk fordi studenter i høyere utdanning hadde generelt svake ferdigheter i matematikk og fordi få valgte fordypning i videregående skole. I meldingen var det også en føring om at elevene skulle kunne velge mellom en praktisk og teoretisk variant av matematikkfaget.

Manglende kompetanse i matematikk blir også trukket fram av de norske TEDS-forskerne som mener at norske lærerstudenter har svake kunnskaper i formell matematikk som aritmetikk og algebra.⁷

I læreplanen for 1985 var kravet 140 timer matematikk i studieretning for allmenne fag, men elever som valgte naturfaglig linje måtte ha matematikk i to år (280 timer).

Både i LK06 og i R94 har elever på Vg1 to valgmuligheter i matematikk, enten en praktisk (P/Y) eller en teoretisk (T/X) retning i matematikk. I Kunnskapsløftet er det to helt separate læreplaner (P eller T) som elevene må velge mellom ved skolestart. Både i R94 og i læreplanen av 1985 var det en felles del (M) slik at valget om retning eller tilvalgsstoff kunne utsettes til senere i skoleåret

I Kunnskapsløftet skal elever på studieforbereende utdanningsprogram ha matematikk over to år. De kan velge⁸ mellom minimumskravet 2P/2T eller et samfunnsfaglig eller realfaglig programfag på Vg2. Det vil si at for å oppfylle det obligatoriske kravet til matematikk må eleven i tillegg til matematikk på Vg1, velge ett av de fire alternativene på Vg2, jf. figur 2.

Elevene har fire matematikkfag å velge mellom på Vg2 for å dekke den obligatoriske matematikken. Utdanningsdirektoratet hadde en høring om fellesfaget matematikk i forbindelse med innføring av eksamen etter Vg1 i 2009. I denne høringen ble instansene spurt om fellesfaget 2T burde fjernes fra tilbudsstrukturen fordi det er svært få elever som tar faget. Oppsummeringen av høringen viste at 88 % av høringsinstansene støttet forslaget om å fjerne 2T fra tilbudsstrukturen. Likevel anbefalte direktoratet å beholde 2T, blant annet fordi Oslo kommune ønsket å beholde det. Spørsmålet kan stilles om tilbudsstrukturen på Vg2 bør forenkles.

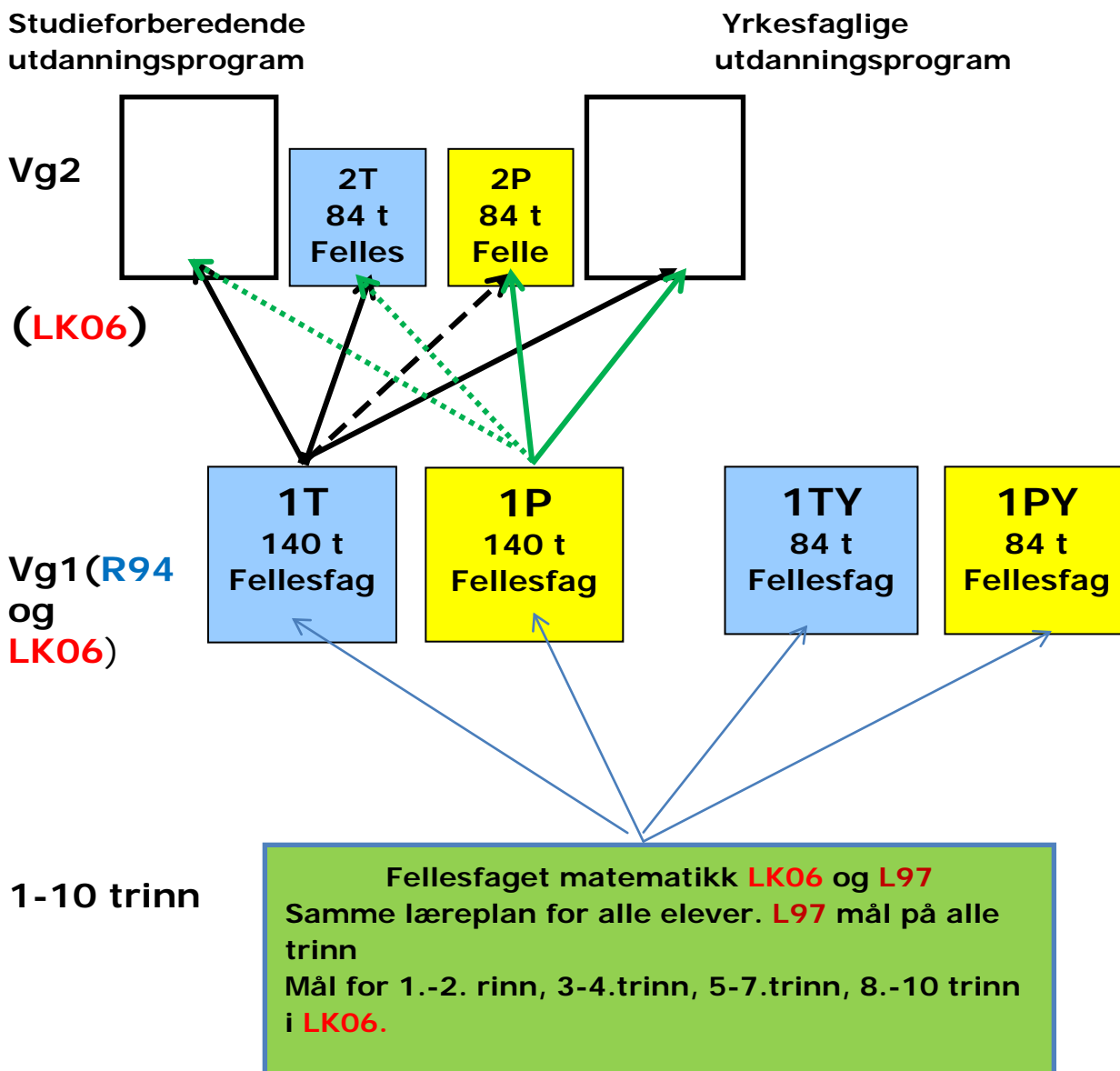
Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram skal bare ha 84 timer matematikk og må ta ekstra matematikk (140 timer) for å få generell studiekompetanse. På

⁷ Grønmo & Onstad, ILS, UiO 2012 Mange og store utfordringer: et nasjonalt og internasjonalt perspektiv på utdanning av lærere i matematikk basert på data fra TEDS-M 2008.

⁸ Muligheten til å velge mellom fellesfag og programfag i matematikk på Vg2 ble vedtatt etter den offentlige høringen av fag- og timefordelingen i Kunnskapsløftet. Opprinnelig var det tenkt at elevene ikke skulle ha dette valget, men at det måtte ta fellesfag på Vg2 + programfag hvis de ønsket det.

yrkesfaglige utdanningsprogram velger elevene også mellom en praktisk (P) og en teoretisk variant (T) i Kunnskapsløftet, men her er det bare obligatorisk med en del av læreplanen på Vg1. I R94 hadde alle elever på YF samme læreplan i matematikk (1M). Det var først i et eventuelt påbyggingsår at elevene måtte velge mellom de to variantene (Y og X).

Figur 2 Struktur fellesfaget matematikk i videregående skole.⁹



5. FORMÅL – VIDEREGÅENDE SKOLE

I læreplanen av 1985 peker målformuleringene på betydningen av faget for utvikling av vitenskap og teknikk og at faget skal gi kunnskap og ferdigheter for den utdanningsveien eleven velger. Videre trekker det fram forståelse av matematiske problemstillinger og metode.

⁹ S1= samfunnsfaglig matematikk programfag, R1=realfaglig matematikk programfag, 1P=praktisk matematikk fellesfag Vg1 SF, 1T=teoretisk matematikk fellesfag Vg1 SF, 1PY= praktisk matematikk fellesfag YF, 1TY=teoretisk matematikk fellesfag YF.

I R94 vises det til matematikk som et allmenndannende fag. Betydningen av matematikk i et moderne samfunn, for programmering av datamaskiner og som et redskapsfag blir trukket fram. Opplæringen i matematikk skal vektlegge ferdigheter, eksperimentering, simulering, modellering og problemløsning.

Formålet i Kunnskapsløftet er felles for grunnskolen og videregående opplæring og viser til matematikken som et allmenndannende fag og en del av vår kulturarv. Videre understrekes matematikkens betydning på mange fagområder (redskapsfag) og som en forutsetning for å drifte og utvikle et moderne teknologisk samfunn. I tillegg peker formålet på at problemløsning og modellering er sentralt i faget. Kommunikasjon vektlegges for å understreke betydningen av de grunnleggende ferdighetene i faget. Faget skal danne grunnlag for livslang læring.

6. FORMÅL – VIDEREGÅENDE SKOLE

I læreplanen av 1985 peker målformuleringene på betydningen av faget for utvikling av vitenskap og teknikk og at faget skal gi kunnskap og ferdigheter for den utdanningsveien eleven velger. Videre trekkes det fram forståelse av matematiske problemstillinger og metode.

I Reform 94 vises det til matematikk som et allmenndannende fag. Betydningen av matematikk i et moderne samfunn, for programmering av datamaskiner og som et redskapsfag blir trukket fram. Opplæringen i matematikk skal vektlegge ferdigheter, eksperimentering, simulering, modellering og problemløsning.

Formålet i Kunnskapsløftet er felles for grunnskolen og videregående opplæring og viser til matematikken som et allmenndannende fag og en del av vår kulturarv. Videre understrekes matematikkens betydning på mange fagområder (redskapsfag) og som en forutsetning for å drifte og utvikle et moderne teknologisk samfunn. I tillegg peker formålet på at problemløsning og modellering er sentralt i faget. Kommunikasjon vektlegges for å understreke betydningen av de grunnleggende ferdighetene i faget. Faget skal danne grunnlag for livslang læring.

7. HOVEDOMRÅDER OG MÅL I LÆREPLANENE – VIDEREGÅENDE SKOLE

7.1 Bredde i matematikkfaget – videregående skole

Tabell 4 viser at læreplanen av 1985 prioriterer områdene algebra og funksjonslære på studieforbereende utdanningsprogram. Ved overgangen til R94 ble matematikkfaget utvidet til også å omfatte geometri og sannsynlighetsregning og med mer vekt på praktisk arbeid. Dette har sammenheng med en omlegging av den videregående skole der yrkesfaglige og studieforbereende utdanningsprogram skulle ha deler av læreplanen i matematikk felles. I overgangen fra R94 til LK06 forsvant to hovedområder. Det ene hovedområdet Kultur, språk og kommunikasjon blir delvis ivaretatt av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Mens det andre hovedområdet

modellering, eksperimentering og utforsking er ivaretatt i formålsteksten og i kompetansemål i faget.

Bredden i matematikkfaget synes ganske lik i LK06 og i R94. Samtidig er matematikkfaget i LK06 mer tilpasset elevgruppen i og med at elevene må velge mellom praktisk eller teoretisk variant ved skolestart.

Tabell 4 hovedområder i matematikk – videregående opplæring, studieforbereende utdanningsprogram

Reform	LK06	R94	Læreplanen 1985 (LP85)
Hovedområder			
Tall og algebra	1P + 1T(mer algebra i 1T)	1X (algebra)	Alle
Tallbehandling og praktisk arbeid		Alle	
Geometri	1P + 1T	Alle (1Y mer geometri)	
Sannsynlighetsregning	1P + 1T	Alle	
Funksjoner	1P + 1T(mer om funksjoner i 1T)	1X	Alle
Økonomi	1P		
Kultur, språk og kommunikasjon		Alle	
Modellering, eksperimentering og utforsking		Alle	
Praktisk bruk av funksjoner		1Y	
Tilvalgsstoff			Algebra, mengdelære, bevis for studieretning for allmenne fag

7.2 Dybde og progresjon i matematikkfaget – videregående skole studieforbereende utdanningsprogram

For å illustrere dybde og progresjon i faget brukes algebra som eksempel. Av tabell 4 framgår det at LK06 og R94 stiller ganske likt når det gjelder dybde i algebra, mens L85 har en langt større dybde.

Tabell 4 Algebra på Vg1 studieforbereende utdanningsprogram LK06, R94 og LP85.

	LK06 (1T)	R94 (MX)	LP85
Algebra	rasjonale og kvadratiske uttrykk kvadratsetningene ligninger og ulikheter av første andregard	Rasjonale uttrykk Kvadratsetningen Andregradsligninger Faktorisere Likninger med to	Polynom, faktorisering, divisjon, Rasjonale uttrykk Likninger av første

	logaritmer formulere sammenhenger	ukjente Logaritmer Formulere sammenhenger Potenser	og andregrad + 2 ukjente Løsningsmengde Uoppstilte ligninger Ulikheter av første og andre grad Ligninger irrasjonale absoluttverdi grafisk drøfting logaritmer potenser
--	---	--	--

Progresjonen fra ungdomstrinnet til Vg1 i LK06 er tydelig ved at fagområdet algebra utvides, samtidig ligger det inne noe repetisjon fra ungdomstrinnet i kompetansemålene på Vg1, for eksempel kvadratsetningene. For R94 er progresjonen litt tydeligere fordi kvadratsetningene ikke ligger inne i LK97.

8. VURDERING: GRUNNSKOLE OG VIDEREGÅENDE SKOLE

Sluttvurderingen i matematikk i LK06:

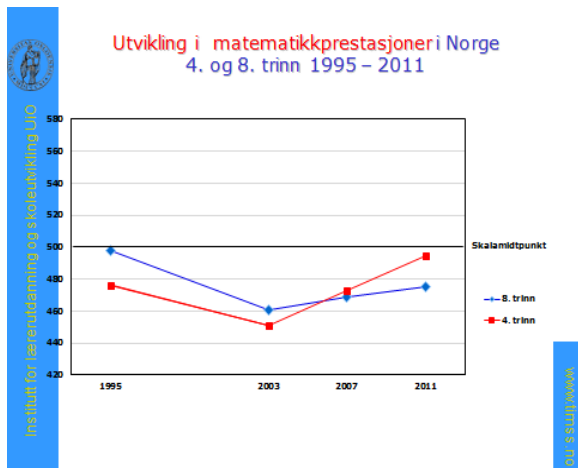
- Standpunkt på 10.trinn, Vg1 og Vg2 på studieforberedende utdanningsprogram og etter Vg1 på yrkesfaglige utdanningsprogram.
- Ikke obligatorisk eksamen, men elevenes kan trekkes ut til skriftlig og/eller muntlig eksamen etter 10.trinn, og muntlig eller skriftlig på Vg1 og/eller Vg2.

9. OPPSUMMERING

Et trekk ved utviklingen av matematikkfaget er styrkingen av den allmenndannende siden ved faget der betydningen av matematikk for en rekke studier og yrker, og for samfunnsutviklingen understrekes. For å møte et differensiert behov for kompetanse, kan elever i videregående opplæring velge mellom et praktisk og teoretisk alternativ. I grunnskolen kan ikke elevene velge mellom ulike varianter.

Et annet trekk ved utviklingen er økningen i timetall på 1.-4.trinn uten at mellomtrinnet og ungdomstrinnet har fått økt timetallet. Selv om timetallet er økt på 1.-4.trinn, er omfanget av lærestoff ikke økt. Derimot er det en økende vektlegging av grunnleggende ferdigheter og prestasjoner. I perioden etter at LK06 ble innført, er andelen elever som skårer på lavt nivå i TIMSS 2011 redusert (figur 3). Har dette sammenheng med at det er bedre tid på innlæring av grunnleggende tallregning? Den samme økningen i prestasjoner skjer ikke på 8.trinn.

Figur 3 Utvikling av matematikkprestasjoner 1995 til 2011 (kilde: Liv Sissel Grønmo)



Et tredje trekk ved utviklingen er styrkingen av timetallet og innholdet i matematikk for å få generell studiekompetanse. Om dette fører til bedre kompetanse i matematikk hos studentene gjenstår å se. Den siste TEDS-rapporten undersøkte studenter fra R94.¹⁰

Et fjerde trekk ved utviklingen er innføring av den grunnleggende ferdigheten å regne og eventuelle konsekvenser av dette for faget matematikk.

9.1 Mathematics for the 21st Century Declaration

Utdanningsdirektoratet var til stede på en konferanse i Stockholm¹¹ med Matematikk i det 21. århundre som tema i april i 2013. På konferansen deltok blant annet representanter fra de mest fremtredende universitetene i USA. På denne konferansen ble fagfolkene enig om en felles deklarasjon om matematikk for det 21. århundre. Vi legger denne ved som en orientering til utvalget.

Deklarasjonen er som følger:

Mathematics for the 21st Century¹²

Whereas the 21st century demands of individuals and societies new, expanded and diverse capabilities,

Whereas such a century requires deeper-than-ever understanding of Science, Technology,

Engineering and Mathematics (STEM), along with the Humanities, for both employability and citizenry,

Whereas Mathematics are an essential foundation of such a deep understanding,

Whereas all students must develop the mathematical models and processes, knowledge, skills, and character necessary to become mathematically literate adults,

Therefore,

We call for a far deeper and reconceptualized understanding of Mathematics by the entire population as a critical right, requiring:

- a new vision of mathematics education that anticipates needs and reinforces the role of mathematics in society, economies, and individuals, and strengthens gender equity,

¹⁰ TEDS 2008.

¹¹ <http://curriculumredesign.org/>

¹² <http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Stockholm-Declaration-CCR-FINAL.pdf>

- changes to existing Mathematics standards as presently conceived, through a significant rethinking of what branches, topics, concepts and subjects should be taught in Mathematics for human, economic, social and career development,
- more inclusive assessments, including for example, cross-curricular competencies at the global (PISA, TIMMS), academic entrance (SAT, ACT, etc.), local (jurisdiction-specific) and classroom-level (formative and summative) levels, and providing data and information that can be used to help improve mathematics education at global and local levels.
- mobilization of public awareness through the media, and involvement of private and public sectors, governmental bodies, students, international organizations, and others in strengthening partnerships and networks for mathematics education, and in improving mathematics education globally.

Ludvigsen-utvalget

Fremtidens skole

Notat

Fra: Sekretariatet

Dato: 5.12.13

Til: Utvalget

Saksnr.: 2-2d

Kopi: Sekretariatet

Saksbehandler: Knut G.
Andersen/Torun Riise

NOTAT 2-2D HISTORISK UTVIKLING I FAGET RELIGION, LIVSSYN OG ETIKK (RLE)

INNLEDNING

Dette notatet beskriver utviklingen fra faget kristendomskunnskap til faget religion, livssyn og etikk (RLE), med særlig vekt på dybde/bredde og progresjon i faget. Dagens RLE-fag er et grunnskolefag med kompetansemål etter 4., 7. og 10. årstrinn. Sammenhengen mellom skolens formålsparagraf i opplæringsloven og dette faget er svært tydelig, og faget har på den bakgrunn hatt en spesiell utvikling. Blant annet har revidering av læreplanen, og spesielt formålet med faget, vært foretatt delvis uavhengig av øvrig læreplanrevisjon.

1. FORMÅL MED FAGET

1.1 Kristendomskunnskap og livssynskunnskap før 1997

Frem til 1974 var navnet på dette obligatoriske faget kristendomskunnskap. Ved innføringen av M74 ble det innført alternativ livssynsundervisning som en valgmulighet for elever med foreldre som ikke tilhørte Den norske kirke. Denne ordningen ble videreført med M87, men livssynsfaget endret navn til livssynskunnskap for å understreke kunnskapskomponenten i faget.

I NOU 1995:9 *Identitet og dialog* ble det foretatt en vurdering av kristendomskunnskap og livssynskunnskap i grunnskolen. Utvalget pekte på at fagene var i en krise når det gjaldt engasjement og arbeidsmåter. Også organisatorisk opplevde mange at det delte faget skapte komplikasjoner. Utvalget mente at det var helt nødvendig å gi fagene et løft innholdsmessig og metodisk, og foreslo at det skulle innføres et felles, åpent og inkluderende kulturbærende fag som inneholdt kunnskaper alle elever trenger. Utvalget utarbeidet også utkast til en læreplan for faget.

1.2 Innføring av felles KRL-fag i 1997

I St.meld. nr. 14 (1995-96) *Om kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering* foreslo regjeringen at det ble innført et felles kristendoms- og livssynsfag og la ved utkast til ny læreplan. Læreplanen ble fastsatt med navnet Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL). En begrenset fritaksordning for faget ble senere også vedtatt.

KRL-faget fikk en særskilt rapport under evalueringen av Reform 97. En av hovedkonklusjonene der var et behov for forenkling av fritaksordningen og tydeliggjøring av faginnholdet. Evalueringen viste samtidig at et stort flertall av foreldrene var fornøyd med faget. Evalueringen ble fulgt opp i St. meld. 32 (2000-2001) *Evaluering av faget Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering* med endring av fritaksreglene og revidert læreplan for KRL-faget.

St. meld 32 (2000-2001) konkluderte med at de overordnede målene med faget og intensjonene om et felles fag var så viktige for hele samfunnet at fellesfaget måtte beholdes, med begrenset fritaksrett. Stortinget ga sin tilslutning til dette. Intensjonen var blant annet å sikre skolen som felles arena for kunnskapsformidling og dialog om ulike tros- og livssyn med mål om å bidra til respekt og toleranse for andre og trygghet i forhold til eget livssynsmessige ståsted.

1.3 KRL-faget i Kunnskapsløftet

KRL-faget ble videreført som obligatorisk grunnskolefag i Kunnskapsløftet, og planen ble gjort gjeldende fra skolestart i august 2005, ett år før de andre læreplanene i Kunnskapsløftet. Opplæringen skulle gi innsikt i og kunnskap om religioner og livssyn på en kvalitativt likeverdig måte, uten forkynnelse eller religiøs utøvelse. De ulike religioner og livssyn har samme kvalitative omtale i kompetansemålene for faget.

Intensjonen med KRL-faget var at det skulle være åpent, bidra til innsikt, respekt og dialog på tvers av tros- og livssynsgrenser samt fremme forståelse og toleranse i religiøse og moralske spørsmål. En forutsetning for å lykkes med dette er at elevene så langt som mulig deltar i en samlet undervisning. Derfor må faget ikke være forkynnende, men gi likeverdig kunnskap om de ulike religioner og livssyn.

Den opprinnelige fritaksordningen i KRL-faget viste seg å være i konflikt med Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen (EMK). Etter at uro omkring faget både i foreldregrupper og interesseorganisasjoner endte opp som sak i den Den europeiske menneskerettsdomstol (EMD), ble dom avsagt i juni 2007 om fritaksordningen. EMD fastslår i dommen at ordningen med begrenset fritak er i strid med konvensjonen.

1.4 RLE-faget fra 2008 (gjeldende plan)

KRL-planen ble endret etter dommen i EMD. Dette gjaldt i hovedsak formålet med faget. Dommen hadde som forutsetning at en obligatorisk opplæring om religioner skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Det innebærer at den skal være saklig og upartisk og at de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres med respekt. Denne formuleringen ble tatt inn i formålsteksten for å understreke at faget bygger på den samme forutsetningen. En formulering om at religioner og livssyn skal presenteres ut fra sin egenart, ble tatt ut av lovteksten.

Navnet på faget ble endret til *Religion, livssyn og etikk* for å tydeliggjøre at religioner og livssyn skal behandles på en kvalitativ likeverdig måte. Det var også et viktig signal til skolen, elevene og hjemmet om at faget er i samsvar med menneskerettighetene. Dommen fra EMD pekte på at helheten i formålet med faget, læreplanen for øvrig og andre deler av det juridiske rammeverket til sammen ga kvalitative forskjeller mellom kristendommen og andre religioner og livssyn.

I følge det nye formålet for faget skal det gi kjennskap til kristendommen, andre verdensreligioner og livssyn og til etiske og filosofiske emner. På grunn av kristendommens betydning i Norge, historisk og som kulturarv, skal kunnskap om kristendom fortsatt ha den kvantitativt største andelen av lærestoffet. Samtidig er RLE et ordinært skolefag som har som mål å samle alle elever og fungere som et fellesfag. Formålsteksten presiserer at "opplæringsloven legger til grunn at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk". Denne formuleringen er ny for RLE og skal bidra til å sikre at RLE er et fag som normalt samler alle elever og som fremmer respekt, dialog og toleranse.

2. HOVEDOMRÅDER OG MÅL I LÆREPLANENE

2.1 KRL-faget i L97

KRL-faget i L97 er strukturert i fem hovedområder: bibelkunnskap, kristendommens historie, kristen livstolkning i dag, andre religioner og etikk/filosofi (L97: 92). Kristendom har med sine tre hovedområder en forholdsmessig mye større plass, sammenlignet med andre religioner, livssynshumanismen og etikk/filosofi.

Ser en nærmere på læreplanen, blir det tydelig at den har et dobbelt siktemål. Faget skal, på den ene siden, ivareta den enkelte elevs identitet ut fra egen kulturelle tilhørighet. Samtidig skal faget fremme dialog i en felles kultur. Dette uttrykkes slik i fem felles mål for faget:

"Opplæringen i faget har som mål

- at elevene skal få grundig kjennskap til Bibelen og til kristendommen som kulturarv og levende kilde for tro, moral og livstolkning

- at elevene skal bli fortrolige med de kristne og humanistiske verdier som skolen bygger på
- at elevene skal få kjennskap til andre verdensreligioner og anskuelser som levende kilde for tro, moral og livstolkning
- å fremme forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulike oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål
- å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling”¹

Dette utdraget fra læreplanen viser at elevene skal lære kristendommen og kristne og humanistiske verdier grundig å kjenne (mål 1 og 2), at de skal få kjennskap til andre verdensreligioner (mål 3), og at opplæringen i faget skal føre elevene fram mot forståelse, respekt og evne til dialog, og stimulere deres personlige vekst og utvikling (mål 4 og 5). Samlet sett er perspektivet i planen ivaretagelse av identitet og å fremme dialog i et pluralistisk samfunn.

2.2 RLE-faget i LK06 fra 2008

RLE-faget er delt inn i tre hovedområder. Hovedområdene er sentrale innholds- eller funksjonsområder som strukturerer faget. De er tenkt å utfylle hverandre og intensjonen er at de skal ses i sammenheng når læreplanen skal realiseres.

Hovedområdene i RLE-planen:

- *Kristendom*, som omfatter kristendommen i historisk perspektiv og hvordan kristendommen blir forstått og praktisert i verden og i Norge i dag.
- *Jødedom, islam, hinduisme, buddhisme og livssyn*, som omfatter disse religionene og utvalgte livssyn i historisk perspektiv, som kilde til kulturforståelse og tro, og hvordan de blir forstått og praktisert i verden og i Norge i dag.
- *Filosofi og etikk*, som omfatter filosofisk tenkemåte og etisk refleksjon.

Læreplanen har, i likhet med KRL-planen fra 2005 (se omtale i pkt. 1.3), et større antall kompetansemål knyttet til kristendom enn til andre verdensreligioner og livssyn og til etiske og filosofiske emner.

Kristendoms kunnskap utgjør om lag 25 prosent av det totale antallet kompetansemål. Bakgrunnen for dette er den betydning kristendommen har i Norge, historisk, samfunnsmessig og kulturelt. Dommen fra Den europeiske menneskerettsdomstol slo fast at det faktum at kristendommen gis en større plass i faget ikke er i strid med menneskerettighetene, så lenge de ulike religioner og livssyn behandles kvalitativt likt.

Kompetansemålene i RLE-planen ble i liten grad endret sammenlignet med den foregående planen fra 2005, kun noen justeringer ble gjort.

¹ Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), s. 94.

KRL-planen inneholdt en bestemmelse om fordeling av undervisningstid mellom de ulike delene av faget. 55 prosent av undervisningstiden skulle brukes på kompetansemålene i kristendomskunnskap. Denne prosentfordelingen ble tatt ut av RLE-planen, nettopp for å unngå kvalitativ forskjellsbehandling og slik imøtekomme dommen fra EMD. Læreplanen i RLE er dermed i tråd med de øvrige læreplaner i Kunnskapsløftet, hvor det overlates til lokalt nivå, skole og kommune, å disponere undervisningstid ut fra innholdet i kompetansemålene.

2.3 Bredde, dybde og progresjon

Progresjon i L97-planen

I KRL-faget i L97 vises progresjonen delvis i måten strukturen er presentert på i omtalen av hovedtrinnene. Under hovedområdet Etikk/filosofi, for eksempel, skal det på 1.-4. trinn legges vekt på "mitt og ditt, jeg og de andre". På 5.-7. trinn utvikles dette til "verdier og valg", og på 8.-10. trinn skal elevene jobbe med "filosofiske tolkninger av mennesket: verdier og normer". Dette konkretiseres ytterligere under hovedmomenter i faget, formulert for hvert enkelttrinn. Her er et eksempel på progresjon i faglig kompleksitet i mål for hovedtrinn:

- Mål for småskoletrinnet, under overskriften *Oppøving av moralsk bevissthet: Jeg og de andre*
Elevene skal kunne opparbeide bevissthet om forskjellen mellom mitt og ditt og mellom egne og andres ønsker og behov.
- Mål for mellomtrinnet, under overskriften *Oppøving av moralsk bevissthet: Verdier og valg*
Med basis i verdier og normer som sannhet, rettferdighet, ansvar, mot, sjenerøsitet, ærlighet og trofasthet skal elevene øve opp bevissthet om etiske konflikter og valg. De skal kunne begrunne og stå inne for egne holdninger og valg.
- Mål for ungdomstrinnet, under overskriften *Filosofiske tolkninger av mennesket, verdier og normer*
Elevene skal bli kjent med noen elementære begreper fra og teorier fra filosofiens diskusjoner om mennesket, om hva som er godt og ondt, og om hva som er rett og galt. Elevene skal også vinne erfaring med å anvende disse begrepene og teoriene fra filosofien på konkrete livsspørsmål.

Sentralt i progresjonstanken i L97, slik den er beskrevet i *Broen*,² er at det elevene møter av faglig innhold på ett trinn skal være forberedt på tidligere trinn og gi mening i forhold til det som kommer etter. Denne progresjonstanken ser vi et eksempel på i utdraget over. I mange tilfeller i L97 endrer navnene på hovedmomentene seg en del mellom trinnene. *Oppøving av moralsk bevissthet* er et hovedmoment på småskoletrinnet og mellomtrinnet, men ikke på ungdomstrinnet. *Filosofiske tolkninger av mennesket, verdier og normer* er det hovedmomentet på ungdomstrinnet som i størst grad følger opp temaene i

² Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen, dokumentet i L97 mellom Generell del og læreplanene for fag.

Oppøving av moralsk bevissthet. Progresjonen går fra det konkrete i småskolen at elevene skal opparbeide seg moralsk bevissthet i forhold til distinksjoner som mitt-ditt, til høyere krav når det gjelder bevissthet og ansvarlighet på mellomtrinnet. Her skal elevene øve opp bevissthet om etiske konflikter og valg med basis i noen gitte verdier og normer, og dessuten kunne stå inne for egne holdninger. Elevene på ungdomstrinnet skal bli kjent med etisk tenkning fra filosofien og selv anvende teorien på konkrete livsspørsmål. Her kan en si at både kompleksiteten i det faglige innholdet og kravene til hvordan elevene skal anvende kunnskapen er økt.

Progresjon i LK06-planen

RLE er et grunnskolefag og stopper etter 10. trinn, så for dette faget er det ikke noen progresjon og sammenheng mellom grunnskole og videregående opplæring. I læreplanen er det en progresjon i planen fra det ene hovedtrinnet med kompetansemål til det neste. Progresjonen er knyttet til kompleksitet i faglig innhold, til hva elevene skal kunne gjøre i forhold til faglige innholdet og til grunnleggende ferdigheter. Her er et eksempel på progresjon i RLE-planen:³

- Etter 4. årstrinn skal eleven kunne uttrykke tanker om livet, tap og sorg, godt og ondt og gi respons på andres tanker
- Etter 7. årstrinn skal eleven kunne forklare hva filosofi og etikk er
- Etter 10. årstrinn skal eleven kunne gjøre rede for begrepene etikk og moral og bruke etisk analyse med utgangspunkt i etiske tenkemåter

I eksemplet over er det en progresjon i hva elevene skal kunne knyttet til filosofi, etikk og etisk refleksjon. Kompetansemålene går fra det å kunne uttrykke tanker om bestemte, konkretiserte deler av livet, som for eksempel *godt og ondt*, etter 4. trinn, til det mer abstrakte å kunne forklare *hva etikk er*, etter 7. trinn. Etter 10. trinn er målformuleringen mer kompleks, for her skal eleven gjøre rede for begrepene etikk og moral, og de skal kunne bruke etisk analyse.

I tillegg til at den faglige kompleksiteten øker, er det også en progresjon i grunnleggende ferdigheter. I alle disse målene kan elevene vise sin kompetanse gjennom ferdigheten å kunne skrive. I så tilfelle skal eleven kunne *uttrykke tanker skriftlig* på 4. trinn, *forklare skriftlig* etter 7. trinn og *gjøre rede for og analysere skriftlig* etter 10. trinn. Elevene kan vise den samme kompetansen i faget gjennom muntlige ferdigheter, f.eks. ved å *forklare muntlig og analysere muntlig*. At kompetansemål kan realiseres med vekt på forskjellige ferdigheter er i tråd med intensjonen med Kunnskapsløftet.

Dette utdraget fra RLE-planen er et eksempel på hvordan progresjonen kan være uttrykt i LK06. Eksemplet viser at ett aspekt ved progresjonen er økende kompleksitet i det faglige innholdet, et annet utvikling i hvordan elevene skal ta i bruk og mestre grunnleggende ferdighet, og et tredje progresjon i hva elevene skal kunne gjøre med kunnskapen og ferdighetene. I eksemplet kan en si at

³ Se <http://data.udir.no/kl06/RLE1-01.pdf?lang=nob>

kompetansemålene handler om etikk og etisk refleksjon, og går fra det å kunne uttrykke tanker knyttet til konkrete erfaringer, over å forklare begreper ("hva er etikk?"), og til en høyere kompleksitet i begrepsforståelse, begrepsbruk og kognitiv ferdighet ("etisk analyse").

Progresjonen i L97 skiller seg fra dette fordi den først og fremst dreier seg om det faglige innholdet: Det elevene møter av faglig innhold på ett trinn skal være forberedt på tidligere trinn.

Bredde og dybde i læreplanene

En hovedinnvending mot læreplanene for fag i L97 var at planene anga så mange elementer for både hovedtrinn og enkelttrinn at bredden i fagene gjorde det vanskelig å få tid til fordypning. Felles lærestoff fikk stadig større plass fra småskoletrinnet og oppover mot ungdomstrinnet. Dessuten ga planen klare føringer for tema- og prosjektarbeid. Læreplanen i KRL var intet unntak, den var svært detaljert. Føringerne for arbeidsmåter, særlig prosjektarbeidet, førte i liten grad arbeid i dybden, viste evalueringen av L97. Evalueringen pekte på at prosessene ble mål i seg selv, uten at de førte til læring.

LK06 ga generelt større mulighet for fordypning med kompetansemål i stedet for innholdselementer. En innvending mot RLE-planen fra fagmiljøene har likevel vært at RLE-faget ble redusert i omfang på ungdomstrinnet, der elevene burde være bedre i stand til å fordype seg enn det en kan forvente av yngre elever.

Oppbyggingen eller inndelingen av faget kan til en viss grad illustrere bredden i faget. Mens L97-planen var strukturert i tre hovedområder innenfor kristendom, har RLE-planen ett hovedområde her. En annen forskjell er at "andre religioner" i L97 er erstattet med en egen gruppe mål for hver enkelt religion av de store verdensreligionene som er valgt ut.

Lærerens profesjonelle handlingsrom er større i LK06 enn i tidligere læreplanverk, fordi planene er utformet med kompetansemål. Det gir også større muligheter til fordypning. Et RLE-fag som er bygd opp på den måten gir mulighet for fordypning som kan være relatert til elevens ulike bakgrunn og refleksjon omkring tema som opptar elevene på ulike alderstrinn.

Mange av kompetansemålene i RLE-planen handler om refleksjon rundt filosofiske, etiske og religiøse spørsmål og kan i utgangspunktet oppfattes som svært omfattende mål. Men fordi målene kan nås på ulike måter og i høy grad relatert til elevens erfaringsverden, kan det hevdes at RLE-planen er mindre omfattende enn KRL-planen i L97. Det ligger i kompetansemåltenkningen at målene skal kunne nås, men med ulik grad av måloppnåelse. Det betyr at målene i praksis kan operasjonaliseres og erfares både mer og mindre omfattende enn L97-målene. Det å utnytte til fulle det profesjonelle handlingsrommet LK06 åpner for, med differensiert undervisning og differensiert

måloppnåelse, er naturligvis en krevende oppgave som stiller høye krav til lærernes kompetanse.

3. OMFANG OG VURDERING I FAGET

3.1 Timetall

I L97 hadde KRL-faget 399 timer på barnetrinnet (1-7) og 185 timer på ungdomstrinnet (8-10). Det utgjorde 8,7 % av samlet tid på barnetrinnet og 7,2 % av samlet tid på ungdomstrinnet.

Ved utvikling av Kunnskapsløftet ble faget styrket på barnetrinnet og noe redusert på ungdomstrinnet. I LK06 har RLE-faget 427 timer på barnetrinnet (1-7) og 153 timer på ungdomstrinnet (8-10). På barnetrinnet utgjør dette 8,2 % av samlet timetall, på ungdomstrinnet utgjør det 5,8 %.

3.2 Vurdering i faget

Elevene får en standpunktkarakter på ungdomstrinnet og kan trekkes ut til lokalt gitt muntlig eksamen.

Disse felles trekkene trenger dere ikke å skrive inngående om på generelt nivå for det enkelte fag. Her vil det bli laget felles, overordnet tekst som gjelder alle fag.