

Eldrid Digernes

# **Samhandling, utforskning og refleksjon som læringsarena**

Eit utviklingsarbeid om  
Læreplanverket for Kunnskapsløftet

<b>Forfattar</b>	Eldrid Digernes
<b>Ansvarleg utgjevar</b>	Høgskulen i Volda
<b>ISSN</b>	0805-8075
<b>Sats</b>	Eldrid Digernes
<b>Distribusjon</b>	<a href="http://www.hivolda.no/fou">http://www.hivolda.no/fou</a>

© Forfattar/Høgskulen i Volda

Føresegnene i åndsverklova gjeld for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller framstille eksemplar til privat bruk. Utan særskild avtale med forfattar/Høgskulen i Volda er all anna eksemplarframstilling og tilgjengeleggjering berre tillate så langt det har heimel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk.

**Notatserien** er for ulike slag publikasjonar av mindre omfang, t.d. forprosjektnotat, foredrag, artikkelutkast o.a. Eit hovudføre mål med serien er å stimulere til publisering og fagleg debatt i miljøet. Spreinga går i hovudsak til fagmiljøet i Volda, til eksterne fagmiljø og personar som forfattar(ar) ønskjer kommentarar frå. Kvar forfattar er ansvarleg for sitt arbeid.

## Introduksjon

I fagstudiet i pedagogikk i allmennlærerutdanninga er Læreplanverket for Kunnskapsløftet (KD, 2006) eit sentralt tema. Mange didaktiske problemstillingar blir aktualiserte i møtet med læreplanreforma, problemstillingar som det er interessant å utdjupe i dialog med praksisfeltet. Eg ser, som faglærer, problemstillingane som interessante i forskings- og utviklingsarbeidet mitt. I tillegg gav eige arbeid med reforma inspirasjon til å gjere eit delprosjekt saman med studentane, der dei også kunne søke kunnskap om læreplanreforma i dialog med praksisfeltet. I tillegg var det interessant å ta med studentane i ein læringsprosess med mange av dei same kjenneteikna som pregar faglærarar sitt forskings- og utviklingsarbeid. Eg hadde slik eit tosidig føremål med delprosjektet. Eg ville på den eine sida at studentane skulle få kunnskap om læreplanen gjennom direkte utforskning i praksisfeltet. På den andre sida ville eg følge dei inn i ein læringsprosess der dei tileignar seg denne kunnskapen.

Vi såg delprosjektet i lys av den læringsarenaen som Rammeplan for allmennlærerutdanning (UFD, 2003) omtalar som *samhandling, utforskning og refleksjon*. Eit kjenneteikn ved denne arenaen er samhandling mellom praksisfeltet og teorifeltet. Vi ville utforske korleis lærarar les og tolkar læreplandokumentet, vi utforskar då det nivået i læreplanarbeidet som blir omtala som *den oppfatta læreplanen*. Tolkninga på dette nivået blir utgangspunktet for planlegginga, tilrettelegginga, gjennomføringa og vurderinga av opplæringa (Engelsen, 2006, s. 28). Dermed er tolkingsarbeidet på dette nivået avgjerande for det vidare arbeidet med læreplanen, og mest av alt er det avgjerande for kva læringserfaringar elevane sit att med. Vi ville ha eit særleg fokus på korleis valfridomen i den formelle læreplanen blir oppfatta, ein valfridom som utgjer ei markert endring samanlikna med den førre læreplanreforma, Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen (UFD, 1996).

Notatet er bygd opp på følgjande måte:

- 1) Læreplanteoretiske perspektiv
- 2) Problemstilling og metode
- 3) Presentasjon og oppsummering av intervjumaterialet
- 4) Utviklingsarbeidet som læringsprosess i allmennlærerutdanninga.

## 1. Læreplanteoretiske perspektiv

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) inneber nokre viktige endringar samanlikna med Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen (L97). L97 innebar ei fornya vektlegging av den felles kulturarven, samanlikna med tidlegare læreplanreformer. I samsvar med dette opererte planen med sentralt gitt felles lærestoff og for ein stor del felles progresjon, sjølv om delar av arbeidet med læreplanen vart delegert til det lokale samfunnet, skulen og læraren. Engelsen (2006) hevdar at også LK06 understrekar verdien av eit felles lærestoff, men likevel med eit ganske stort lokalt rom for handling når det gjeld korleis ein brukar det felles lærestoffet. Innanfor ramma av ulike typar mål og ein fagleg innhaldsstruktur overlet LK06 dei konkrete innhaldsvala til "dei profesjonelle". Engelsen viser at vi i ulike grunnlagsdokument til LK06, mellom anna St.meld. nr. 30 (2003–2004), finn ei sterk tru på den profesjonelle læraren som kan ta sjølvstendige, reflekterte og grunngitte val. Denne typen profesjonell kompetanse er ein føresetnad for å utvikle skulen som lærande organisasjon. Dette er døme på vurderingar som ligg til grunn for den utvida lokale valfridomen i LK06. Fridomen er særleg tydeleg når det gjeld val av innhald og arbeidsmåtar.

Vi ville utforske den oppfatta læreplanen, læreplannivået som skildrar korleis læraren les og tolkar den formelle læreplanen (Engelsen, 2006). Når ein stiller spørsmålet om korleis lærarar les og tolkar ei læreplantekst, seier ein på same tid at ulike aktørar les og tolkar den formelle læreplanen ulikt. Derfor er spørsmålet om den oppfatta læreplanen både interessant og viktig. Bjørnsrud (2005) brukar omgrepet "curriculum literacy" om lærarar si evne til å lese og tolke læreplanar. Poenget er at læreplanar ikkje er oppskrifter som skulen skal følgje, men tekster som gir pedagogisk handlefridom. Denne forståinga av læreplanarbeid blir utvikla gjennom lesing og tolking i praksisfellesskapet:

Deltakere i læreplanarbeidet på en skole må gjennom lesning og tolkning av den nasjonale læreplanen ha forståelse for at de har en pedagogisk handlefrihet som gir dem handlingsrom i utviklingsarbeid ved skolen (Bjørnsrud, 2005, s. 68)

Ein forstår læreplanarbeid som prosessar der ein legg vekt på lesing og tolking for å hente fram potensialet i læreplanteksten. Vi snakkar også her, som i læreplanreforma (LK06), om ein profesjonell kompetanse som er ein føresetnad for å utvikle skulen som ein lærande organisasjon.

## 2. Problemstilling og metode

Aktuelle spørsmål i arbeidet vårt var korleis praksislærarane opplever overgangen frå L97 til LK06, og kva dei oppfattar som utfordringar og dilemma når dei skal vere med å setje den nye planen ut i livet. Korleis blir kvardagen påverka av planen, er yrkessituasjonen blitt enklare, eller kanskje den er blitt meir krevjande? Spørsmål av denne typen vil kunne gi oss svar på den overordna problemstillinga om korleis praksislærarane oppfattar den formelle læreplanen.

Det tosidige føremålet med utviklingsarbeidet innebar aktiv utforskning i praksisfeltet ved hjelp av ein nærare bestemt metode. Vi valde intervjuet som tilnærming og gjorde avtale med studentane sine eigne praksislærarar om å bruke dei som informantar. Fordelen med intervju-metoden er, slik vi ser det, at vi kan få mykje informasjon innanfor ei avgrensa tids- og ressursramma, slik situasjonen er i utdanningssamanheng.

Med utgangspunkt i det kvalitative forskingsintervjuet hadde vi som mål å få til ein intervju-situasjon som var lite formell og som opna opp for fri samtale om læraren sine oppfatningar. Formålet med det kvalitative forskingsintervjuet (Kvale, 1997) er å få tak i korleis intervju-personen skildrar sin eigen livssituasjon. Intervjuet har som mål å innhente kvalitativ kunnskap, uttrykt med vanleg språk. Det er denne forteljande, eller narrative tilnærminga vi hadde som målsetjing for intervjuet. Vi ynskte desse kvardagsskildringane som synleggjer om yrkes-situasjonen blir endra med ny læreplan og i neste omgang korleis den blir endra.

Nittifem studentar og tjuetjue praksislærarar deltok. Avtalen var at praksispartiet skulle skrive eit referat av intervjumaterialet og levere det til faglærar. Faglærar si rolle var, ved sida av undervisning om læreplanarbeid, å organisere, informere, drøfte og tolke resultatane saman med studentane og skrive ein artikkel om utviklingsarbeidet. I tolkinga av intervjumaterialet valde vi ei tilnærming der vi såg etter synspunkt som gjekk att i mange intervju; om vi kunne finne nokre hovudtendensar i materialet.

Intervjuet inneber metodiske utfordringar. Desse utfordringane blir forsterka når studentane gjennomfører intervjuet og skriv referat og faglærar samanfattar og summerer opp intervju-materialet. Det er særleg ei utfordring eg vil framheve som ein kjeldekritisk kommentar til utviklingsarbeidet. Den handlar om at vi er selektive og utveljande i dei tolkingsprosessane vi

deltar i som aktørar i det sosiale feltet. Karl Popper brukar omgrepet forventningshorisont og forklarar den som ei referanseramme som bestemmer kva vi rettar merksemda og interessa mot: ”I ethvert øyeblikk i vår førvitenskapelige eller vitenskapelige utvikling lever vi i et sentrum for hva jeg vanligvis kaller for ’en forventningshorisont’” (Popper, 1981, s. 66). Forventningshorisonten blir prega av dei kunnskapsformene individet tek del i gjennom personlege erfaringar i konkrete kulturar og institusjonar, og påverkar i neste omgang kva ein ser og kva ein legg merke til (ibid.). Utviklingsarbeidet vårt er prega av ein kompleks utveljings- og tolkingsprosess. Mange aktørar er involverte i utviklingsarbeidet, og aktørane forstår reformarbeidet ut frå eiga referanseramme. Notatet må sjåast i lys av denne metodiske utfordringa.

### 3. Presentasjon og oppsummering av intervjumaterialet

Tjuetre av dei tjuefire praksispartia gjennomførte intervjuundersøkinga og leverte skriftlege referat til meg. Praksis er lagt til barnesteget, 1.-7. klasse. Eg presenterer hovudtendensar i materialet.

#### **Valfridomen i læreplanen**

Ei av dei mest markerte endringane i LK06, samanlikna med L97, er den utvida fridomen lærarane har til å velje innhald og arbeidsmåtar i opplæringa. Vi ville ha eit særleg fokus på korleis denne utvida valfridomen blir oppfatta av praksislærarane. Mange praksislærarar samanliknar LK06 med L97 og gir uttrykk for at dei er tilfredse med å kunne bestemme meir sjølve: ”LK06 er ein god plan og eit steg i rett retning”. Så er det også interessant å sjå at L97 blir oppfatta som ein ressurs i arbeidet med å setje i verk den nye læreplanen. L97 blir ikkje lagt til sides, men brukt på ein meir selektiv måte enn før. Ein vel sjølv kva ein vil hente ut og bruke av innhald og arbeidsmåtar, den fungerer nærast som idébank:

Med ny læreplan har ein større fridom til å bestemme sjølv. Den gamle planen kunne vere stressande, når ein såg alt ein skulle gjennom, og som ein aldri rakk. LK06 er meir open. Den dekkjer likevel det same og L97 kan brukast for å få idear. LK06 har ikkje gjort kvardagen vanskelegare for meg.

Kompetansemåla, med fokus på kva eleven skal meistre, blir oppfatta som tydelege og konstruktive, og derfor enklare å arbeide med enn måla i L97. ”Det fører til at vi blir meir skjerpa på måloppnåing”. Ein lærar ser planen i eit foreldreperspektiv og seier: ”Planen verkar meir strukturert, tydelegare og ryddigare enn L97. Det gjer at foreldra lettare kan forstå

planen og kva vi jobbar med”. Samtidig blir kompetansemåla kopla til rangering av skular, noko som lærarar er kritiske til: ”Kompetansemåla gir god rettleiing innanfor skulen, men det er uheldig dersom dei blir brukt til å rangere skular”.

Sjølv om hovudtendensen er at den utvida valfridomen blir tatt positivt i mot, gir mange gir uttrykk for at planen fører til stressande og slitsamt meirarbeid, og etterlyser klarare retningsliner frå departementet: ”Eg syns overgangen er vanskeleg og at departementet kunne gitt meir tid før dei sette planen ut i livet, mellom anna vente til bøkene knytte til planen er produserte og klare til bruk”.

### **Ei lærarrolle med større ansvar**

Lærarane ser at fridomen har konsekvensar. Fridom fører til større ansvar for å vurdere innhald og arbeidsmåtar: ”Eg har meir fridom no. No må eg tenke vidare sjølv og tenke annleis”. Begynnaropplæringa blir omtala av mange som eit område der det utvida ansvaret for innhald og arbeidsmåtar fungerer godt.:

Eg syns begynnaropplæringa er godt tilrettelagt for 6-åringane. De fleste førsteklassingar vil ha lekser, lære seg å lese og skrive med det same dei begynner på skulen. Eg meiner dette er noko vi bør utnytte, men samtidig skal vi også gi rom for lek og aktivitetar.

Planen set store krav til den enkelte læraren, særleg har krava blitt større til innsikt i og oversikt over lærestoff og arbeidsmåtar. Dette er krevjande, og i praksis blir L97 brukt som hjelp. Planen gir fridom, men ein må likevel ha ein progresjon frå årssteg til årssteg. Det blir oppfatta som krevjande å ha ansvaret for denne progresjonen. Det blir etterlyst kompetansemål i faga spesifiserte for kvart årssteg: ”Slik læreplanen er utforma, utan denne spesifiseringa, må vi lage lokale læreplanar under tidspress. Det hadde vore mykje betre om vi frå sentralt hald fekk fordelt kompetansemåla meir detaljert for kvart årssteg”.

Vi ser at lærarar kan etterlyse meir styring, og vi forstår det slik at spenninga mellom fridom og styring pregar reformarbeidet. Den utvida valfridomen gir nye muligheiter og dermed utvida ansvar for å gjere grunngitte val. Dette blir mellom anna uttrykt slik: ”Ein må heile tida vere bevisst på kva ein vel. Det er sjølvsagt positivt at ein gjer meir bevisste val”. Det er krevjande å lage dei lokale læreplanane: ”Eg er positiv til LK06. Det einaste er at det krev ein del arbeid å setje seg inn i den nye planen. Det er avsett for lite tid til å arbeide med den”.

Samtidig som planen er krevjande, gir den rom for sjølvstendige val når det gjeld å tilpasse opplæringa til den enkelte eleven og den enkelte skulen: ”Vi er mykje friare i forhold til lærebøker og stoffval, og vi kan velje tilnærminga sjølve med tanke på å nå måla i LK06. Dette er ei utfordring, men eg trur det er positivt og at det gir utbytte til elevane”.

### **Personleg erfaring som ressurs**

Intervjumaterialet viser at lærarar med erfaring frå fleire læreplanreformer ser mulighetene i den siste reforma i lys av dei personlege erfaringane sine: ”Få ting i den nye planen vil vere nye for erfarne lærarar”. Ein lærar seier at LK06 liknar på planane frå 70-80- talet og ein kan bruke det ein er van med frå den tida. Oppfatninga til lærarar med erfaring frå fleire reformer, er at ein kan ta det beste frå det gamle og kople med det nye. Då får ein eit variert grunnlag for eiga undervisning. Ein må vere open for å prøve noko nytt, men samtidig ikkje forkaste det gamle: ”Sunn fornuft, erfaring og nye idear kan kombinerast”.

### **Dilemma**

Samtidig som lærarane opplever den utvida valfridomen i planen som positiv, ser dei også at dei står overfor nokre dilemma i operasjoniseringa av planen. Det som blir vurdert som positivt i ein samanheng, kan ha uheldige konsekvensar i ein annan samanheng. Det kjem til dømes fram i intervjua at dei høge faglege krava i planen skaper dilemma i realiseringa av idealet om tilpassa opplæring: ”L06 har mykje klarare læringsmål enn L97. LK06 har forholdsvis høge kompetansemål og stiller større krav til elevane”. LK06 har større vekt på basisfaga, og blir derfor opplevd som meir teoretisk enn L97. Særleg blir krava i basisfaga på første og andre årssteg framheva. Med det auka fokuset på kompetansemål og ferdigheiter i basisfaga, kan læreprosessen stå i fare for å kome i andre rekke. L97 hadde meir vekt på praktisk-estetiske fag, og det var meir plass til leik på dei lågaste stega. Ein konsekvens av fokuset på ferdigheiter i basisfaga kan vere at den faglege læringa blir prioritert framfor frie og leikprega aktivitetar, det blir for ”lite tid til leik og kos”, slik ein lærar uttrykker det.

Lærarar gir uttrykk for at handlefridomen skaper forskjellar mellom skular og at dette er uheldig. Fridomen inspirerer, men lærarar ser også faren for at egne interesser kan prege undervisninga i for stor grad:

Her tenkjer eg på den store handlefridomen som er gitt oss lærarar og skular i forhold til undervisningsmetodar og også lokale læreplanar. Det kan skape store forskjellar mellom skular. Det kan igjen skape problem for elevar som byter skule.



Her ser vi at sentral styring av lærestoff og progresjon, som i L97, blir vurdert som positiv, fordi den sikrar elevane like vilkår i opplæringa. Eit synspunkt som er gjennomgåande i materialet, er at rammefaktorane ikkje er gode nok sett i forhold til forventningane i planen: ”På dette stadiet er hovudproblemet for lite tid, mangel på undervisningsmateriell og utstyr”. Mange lærarar etterlyser lærebøker tilpassa den nye planen og seier at tilpassa lærebøker ville gjere læreplanarbeidet enklare. Kvardagen blir meir frustrerande fordi blant anna ikkje digitale verkty er på plass. Planleggingsarbeidet er blitt meir tidkrevjande, utan at det er sett av meir tid til dette arbeidet.

Dei nasjonale prøvene reduserer den lokale valfridomen, ifølgje nokre informantar. Dei nasjonale prøvene har lett for å bli styrande for opplæringa, sjølv om dei nok ikkje var tenkt slik. Det er også ei oppfatning at prøvene samanliknar utan å sjå nyansane mellom elevane. Dette er velkjende reaksjonar på prøvene. Engelsen dokumenterer omfattande kritikk av dei første nasjonale prøvene. Det vart sagt at dei korkje var tilpassa måla i læreplanen eller elevane sine føresetnader. Derfor varsla departementet hausten 2005 ei pause i dei nasjonale prøvene. Pausen skulle brukast til å tenke gjennom og forbetre ordninga med nasjonale prøver (Engelsen, 2006)

*Oppsummert* kan vi seie at praksislærarane oppfatar LK06 som ein utfordrande og interessant læreplan. Den utvida fridomen gir muligheiter for sjølvstendige og personlege val og prioriteringar, noko som fører til at lærarar får eit engasjert forhold til planen. Tidlegare erfaring spelar ei rolle når læraren møter læreplanen. Ein les og tolkar den nye planen på bakgrunn av dei erfaringane ein har med tidlegare læreplanreformer. Erfaring er ein ressurs, både fagleg og personleg.

Praksislærarane samanliknar L97 og LK06 og er tilfredse med større lokal valfridom. Men samtidig som ansvaret for å velje innhald og arbeidsmåtar blir oppfatta som meiningsfullt, kan ansvaret også bli oppfatta som stressande. Overgangen frå ein plan med sterk sentral styring til ein plan med stor grad av lokal fridom blir oppfatta som krevjande. Intervjumaterialet viser også lærarane står overfor ulike dilemma i reformarbeidet. Det sterke fokuset på læringsresultat i basisfaga kan føre til at læreprosessen, og dermed idealet om tilpassa opplæring, kjem i andre rekke. Fokuset på resultat blir forsterka av dei nasjonale prøvene. Vi har også sett at praksislærarane etterlyser betre rammevilkår for reformarbeidet.

Den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2006) er interessant når vi summerer opp kunnskapen vår om læreplanen. Dei seks grunnkategoriar i modellen – rammefaktorar, mål, innhald, elevføresetnader, arbeidsmåtar og vurdering – viser dei innbyrdes samanhengane i pedagogisk arbeid, og illustrerer korleis val innanfor ein kategori kan skape dilemma innanfor ein annan kategori. Det som blir vurdert som positivt i ein samanheng, kan slå uheldig ut i ein annan samanheng. Utviklingsarbeidet vårt har vist at alle kategoriane er med i praksislærarane si tenking om læreplanarbeid. Vi har sett korleis dei tenkjer om spørsmål som gjeld samanhengen mellom dei ulike kategoriane, korleis kategoriane avheng av kvarandre og korleis det kan oppstå spenning mellom dei. Den som kjenner skulen, lokalsamfunnet og elevane kan vurdere desse samanhengane og bruke valfridomen til å gi elevane ei best mulig tilpassa opplæring.

#### 4. Utviklingsarbeidet som læringsprosess i lærarutdanninga

Som nemnt innleiingsvis, omtalar Rammeplan for allmennlærerutdanning *samhandling, utforskning og refleksjon* som ein av tre læringsarenaer i utdanninga. Dei to andre læringsarenaene er praksisfeltet og fagstudiet (UFD, 2003, kap.1.3). Når rammeplanen skildrar arenaen for samhandling, utforskning og refleksjon, er heilskapleg lærarkompetanse eit sentralt omgrep, og det blir framheva at dei institusjonane som har ansvar for lærarutdanning, må samarbeide med praksisinstitusjonane om å utvikle denne heilskaplege lærarkompetansen. Studentane må få drøfte aktuelle problemstillingar frå fagstudiet med representantar for teorifaga og for praksisfeltet. Studiet skal på denne måten oppmuntre til studentaktive læringsformer og framstå som ein *pedagogisk læringsverkstad*.

Vi har opplevd utviklingsarbeidet som ein slik pedagogisk læringsverkstad. Arbeidet gav oss høve til å kople læreplanteori frå fagstudiet til reformarbeidet i praksisfeltet. Vi har samanlikna læreplanar, vi har studert læreplanen som ein tekst som gir pedagogisk handlefridom og vi har gått ut i praksisfeltet og utforska nivået for den oppfatta læreplanen, med eit særleg fokus på valfridomen i LK06.

Utviklingsarbeidet har synleggjort behovet for kompetanse i å lese og tolke læreplanar for å få tak i potensialet i læreplanteksten. Vi har fått kunnskap om ulike dilemma i operasjoniseringa av ein læreplan, og korleis det skaper spenningar mellom formulerings- og realiseringsarenaen i læreplanarbeid. Utgangspunktet vårt var å studere ein læreplan med

markerte endringar samanlikna med L97. Vi har hatt fokus på desse markerte endringane i LK06, men erfaringa vår er at mange av dei utfordringane vi ser i den aktuelle læreplanreforma i stor grad gjeld alt læreplanarbeid. Derfor kan vi også overføre kunnskapen frå utviklingsarbeidet til læreplanarbeid generelt.

Utviklingsarbeidet har også gitt erfaring med dei utfordringane intervjuet som forskingsmetode representerer. Studentane gav uttrykk for at praksislærarane hadde mange tankar om læreplanreforma, og det kunne derfor vere vanskeleg å skrive ned alt praksislæraren sa. Praksislærarar kunne også vere selektive når dei uttalte seg, slik studentane opplevde det. Studentane kunne undre seg over dette og ha ulike forklaringar på kvifor dei kanskje kunne halde tilbake meiningane sine i intervjuet. Dette gav høve til å reflektere over dei utveljings- og tolkingsprosessane som skjer i forskning ut frå den forventningshorisonten vi lever i sentrum av, og som fungerer som ei referanseramme for kva vi rettar merksemda og interessa mot. Vi gjorde erfaring med den rolla kjeldekritikk må spele i eit utviklingsarbeid.

Funna i intervjuundersøkinga reiser ei rekke didaktiske problemstillingar som kan følgjast opp i vidare arbeid i allmennlærerutdanninga. Tar vi utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen, har vi fått innsikt i korleis kategoriane avheng av kvarandre og korleis det kan oppstå spenningar mellom dei. Val læraren tar innanfor ein kategori, får konsekvensar for val innanfor andre kategoriar. Derfor illustrerer den didaktiske relasjonsmodellen dei utfordringane lærarar står overfor når dei les og tolkar den formelle læreplanen, og når dei vurderer dei valmuligheitene som planen gir.

Vi har fått erfaring *med* og kunnskap *om* læreplanarbeid. Når vi summerer opp og evaluerer læringsprosessen vi har delteke i, ser vi også at kunnskapen vi har tileigna oss om LK06, er kunnskap som gjeld for læreplanarbeid generelt. Derfor vil problemstillingane følgje med ut i yrket etter avslutta utdanning. Utviklingsarbeidet har gitt ein plattform for eiga lesing og tolking av læreplanen. Kompetansen er også aktuell i møte med nye læreplanreformer.

## Litteratur

- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Engelsen, B.U. (2006). *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Popper, K.(1981). Bøtten og søkelyset: to kunnskapsteorier. I: *Fornuft og rimelighet som tenkemåte* (s. 61-88). Oslo: Dreyer.
- Utdannings- og forskingsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen*.
- Utdannings- og forskingsdepartementet (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*.