

# Læreplaner som prisme for fagfornyelse

*Dette dokument er udarbejdet som en del af arbejdet i ekspertgruppe for Fagfornyelsen.*

*Af Thomas Illum Hansen*

Hensigten med denne tekst er at introducere og anvende et udvidet begreb om læreplaner i en dansk kontekst med henblik på at forstå læreplaners betydning for udvikling af skolens fag og i forlængelse heraf for skoleudvikling. Et udvidet begreb om læreplaner er kendt fra den internationale læreplansforskning, hvor det bliver brugt til at udvide forståelsen af læreplaners tilblivelse, funktioner og betydninger.

Den svenske læreplansforsker Ulf Lundgren har været en af pionererne inden for en udvidet tilgang til læreplaner. Ifølge Lundgren er formålet med læreplansteori at studere, hvordan uddannelsesprocessers mål, indhold og metodik formes i et bestemt samfund og en bestemt kultur (Lundgren, 1989:20). Dette formål gør det klart, at man ikke når langt med en sproglig analyse af læreplansdokumenter, medmindre man ser læreplanernes konkrete sproglige form i en større kontekst.

Denne pointe kan man indfange med en prismemetafor. Et prisme er et materiale, der bryder en lysstråle og spalter den i forskellige farver. Udviklingen af læreplaner fungerer på samme måde som et prisme. På et overordnet plan kan politikere blive enige om, at der er behov for at forny skolen og dens fag, men i det øjeblik deres politiske ønsker skal omsættes til tekst, bliver det tydeligt, at der er mange forskelligartede interesser og forventninger i spil.

Med læreplaner som prisme præsenteres i det følgende et udvidet sprog om læreplaners funktioner og virkninger i forskellige politiske og pædagogiske kontekster. Det hele samles i en model for et udvidet læreplansbegreb, og der gives en række eksempler på, hvordan læreplaner fungerer på forskellige niveauer og i forskellige kontekster fra politiske forhandlinger til forvaltning, ledelse og anvendelse i pædagogisk praksis. Modellen kan bruges til at begrunde, hvorfor det er vigtigt at få skabt et bredt samfundsmandat for en læreplan og arbejde omhyggeligt med at omsætte dette mandat i praksis. En bredt forankret læreplan forudsætter, at man giver sig tid til at inddrage alle relevante aktører i læreplansprocessen og oversætte mellem forskellige forståelser af læreplanens betydning. Dette kan være en omfattende proces, men en reel inddragelse af lærere på tværs af skolens fagrække giver mulighed for at udvikle læreplaner, der ikke alene har en politisk, men også en pædagogisk legitimitet og en praktisk brugsværdi. Prøvestenen er, at lærere, ledere og andet pædagogisk personale på skolerne erfarer, at læreplanerne er relevante for deres arbejde og rammesætter en meningsfuld undervisningspraksis.

## **Læreplansbegrebet**

En læreplan er en plan, hvor nogen ifølge planen skal lære nogle andre noget om noget. I Danmark har vi historisk set brugt begrebet bredt om planer for undervisning eller belæring (ODS, 1932). Det er imidlertid først fra *Fælles Mål 2003* og frem, at termen blev den officielle betegnelse for de nationalt gældende planer for undervisning i grundskolen. Og med indførelsen af læreplaner i dagtilbud i 2004 blev begrebet udvidet, så det kom til at dække bredere institutionelt som en fælles betegnelse for nationale pædagogiske styringsdokumenter med beskrivelser af mål, indhold, metoder og aktiviteter, der også omfatter pædagogiske praksisser i en daginstitution (DDO, 2023).

Denne brug af læreplansbegrebet som overordnet fagterm er standard inden for nordisk læreplansteori (Sundberg, 2021), og begrebet vil i overensstemmelse hermed blive anvendt som fælles betegnelse for de forskellige styringsdokumenter, der i det følgende vil blive behandlet som historiske eksempler på nationalt gældende læreplaner fra den første af sin slags, *Det Sthyrskke Cirkulære* publiceret i år 1900, til de seneste faghæfter fra 2019. Flere af dem har i tidens løb haft andre formelle betegnelser, fx cirkulære, læseplan, faghæfte, bekendtgørelse og undervisningsvejledning, der modsvarer skiftende sprogbrug og forståelser af læreplanernes betydning. Fx blev læreplanen fra 1960 kaldt for en undervisningsvejledning. Det modsvarer, at den havde rent vejledende karakter i modsætning til læreplanerne fra 1995 og frem, der er bygget op om bindende forskrifter. Det gælder fx *Fælles mål 2009*, der er struktureret ud fra bindende slut- og trinmål. Indførelsen af bindende forskrifter indebærer, at man i stedet for at anvende termerne læseplan og undervisningsvejledning som overordnede betegnelser brugte dem til at betegne underordnede dele af den samlede læreplan.

Ved at anvende læreplansbegrebet som overordnet betegnelse på tværs af tid får vi et fælles begreb for de nationalt gældende planer for undervisning i grundskolen som afsæt for sammenlignende analyser.

### ***Om læreplaners betydning og funktioner***

En læreplan er et dokument, der tjener flere formål. Inden for læreplansforskning er der derfor tradition for at skelne mellem læreplaners funktioner. Basil Bernstein (1971) er en af de forskere, der tidligt har peget på, at en læreplan ikke er en neutral formidler af viden, da den afspejler magtstrukturer i kraft af en række sociale og kulturelle funktioner. Bernstein repræsenterer en kritisk tilgang, der analyserer læreplaner som redskab til social kontrol og kulturel reproduktion, men der findes også funktionalistiske tilgange, der lægger mere vægt på positive kvaliteter ved læreplaner, fx at de bidrager til social integration og kulturoverlevering og sætter en standard for kvalitet i undervisningen (Scott, 2007; Scholl, 2009). De forskellige tilgange kan supplere hinanden og kombineres i en kritisk-konstruktiv tilgang, der undersøger et bredere repertoire af funktioner, en læreplan kan varetage i relation til forskellige politiske og pædagogiske kontekster. I en dansk kontekst er det relevant at skelne mellem følgende funktioner:

- **Den politiske funktion:** En læreplan er et politisk forhandlet styringsdokument, der principielt set bør bero på et bredt samfundsmandat og afspejle politikernes fortolkning af og holdning til skolens virke.
- **Den pædagogiske funktion:** Læreplanen er et pædagogisk retningsgivende manifest, der opstiller pejlemærker for uddannelsernes og fagenes dannelsesopgaver og undervisningspraksisser.
- **Den normerende funktion:** Den er en fagplan, der fungerer som fælles referencedokument og i kraft heraf fastsætter en fælles norm for bl.a. udvikling af prøve- og evalueringsformer, læremidler og undervisning.
- **Den historiske funktion:** Den er udviklet over tid som historisk genre med almene, genredefinierende træk og en virkningshistorie, der har betydning for den aktuelle udformning af læreplaner.
- **Den tekstlige funktion:** Den læses og anvendes som tekst med en specifik sprogdragt, der afspejler bestemte syn på blandt andet lærere, elever, fag, undervisning, dannelse, læreprocesser og styring.
- **Den praktiske funktion:** Den indeholder læseplaner og undervisningsvejledninger, og den bliver omsat til årsplaner, undervisningsplaner og brug af læremidler og fungerer som ramme for refleksion over praksis.

- **Den praksislegitimerende funktion:** Den bruges til at støtte og legitimere en didaktisk praksis, som afspejler en fagkultur og -tradition udviklet over tid.

Denne oversigt over funktioner er ikke udtømmende. Det er et empirisk spørgsmål, hvor mange funktioner en læreplan varetager, og de enkelte funktioner kan typisk inddeles i flere underordnede funktioner. Fx kan den pædagogiske og den normerende funktion omfatte både selektion (at vælge, hvad der skal undervises i), socialisering (at fremme bestemte sociale og kulturelle værdier), kontrol (at sikre ensartethed og elevernes retssikkerhed), innovation (at fremme pædagogisk udvikling) og legitimation (at fastsætte, hvad der tæller som fagligt lødige kundskaber og færdigheder).

Til at forstå flerheden af formål og funktioner har vi brug for en både udvidet og differentieret forståelse af læreplaner. Inden for læreplansforskning er der tradition for at kombinere et udvidet læreplansbegreb og en praksisorienteret tilgang, der med afsæt i læreplansteori og med læreplaner som prisme undersøger, hvordan uddannelsers idégrundlag, formål, mål, indhold, metoder og praksisser henholdsvis artikuleres, formes og omsættes i et bestemt samfund og i en bestemt kultur (Sundberg, 2021; Sivesind, 2019; Hansen og Skovmand, 2011; Lundgren, 1989; Schwab, 1969).

Det udvidede læreplansbegreb bliver brugt til at forstå læreplaner ud fra en større historisk, kulturel og samfundsmæssig kontekst, det tildeler dem en videre betydning end deres tekstlige funktion som skriftligt dokument. Det differentierede læreplansbegreb bliver brugt til at skelne mellem forskellige perspektiver på læreplaner. Særligt skellet mellem før, under og efter, en læreplan er blevet anvendt til at gennemføre undervisning, har betydning for at forstå forholdet mellem forskellige perspektiver på læreplaner i relation til såvel det politiske system som den didaktiske praksis. Fx er der i mange asiatiske og angelsaksiske lande tradition for at skelne mellem den intenderede læreplan (de indbyggede intentioner og forestillinger i læreplanen, der foregriber og forskriver undervisningen), den implementerede læreplan (den måde læreplanen bliver fortolket og omsat på i praksis) og den opnåede læreplan (den effekt læreplanen har på elevernes læringsudbytte). Denne tredeling afspejler en lineær styrings- og implementeringslogik, der er karakteristisk for en outputstyret curriculumtænkning, hvor man efterstræber en klar, præcis og entydig sammenhæng mellem mål, handlinger og resultater. Det viser sig blandt andet ved, at mål bliver formuleret i den intenderede læreplan som detaljerede beskrivelser af, hvad eleverne skal kunne og vide som målbare resultater af undervisningen, der forventes at blive opnået, hvis læreren implementerer læreplanen i overensstemmelse med læreplanens forskrifter.

Der bliver imidlertid også anvendt konkurrerende begreber i den internationale litteratur, der kan bruges til at nuancere forståelsen af læreplaners betydning. Det gælder begreber som fx den ideologiske, den formelle, den praktiserede (*enacted*), den opfattede, den evaluerede og den lærte læreplan (Sundberg, 2021; Tatto & Bankov, 2018; Porter & Smithson, 2001; MacNab, 2000; Posner, 1995; Saylor m.fl., 1981).

I figur 1 er et udvalg af disse begreber samlet i et bud på en model, der reflekterer de væsentligste analytiske niveauer i en udvidet, praksisorienteret tilgang til læreplaner. Denne model for et udvidet læreplansbegreb er udviklet af undertegnede med henblik på at anvende international læreplansteori i en dansk kontekst. Den bygger især på John I. Goodlads teori om forskellige læreplansniveauer, der vil blive forklaret hver for sig i forlængelse af modellen (Goodlad & Associates, 1979). En anden væsentlig inspiration er Joseph Schwab og hans praksisorienterede tilgang til læreplaner. Ifølge Schwab bør læreplaner fortolkes, men også udvikles og afprøves i relation til den faktiske kompleksitet i skolens praksis (Schwab, 2013; Lundgren, 1995).

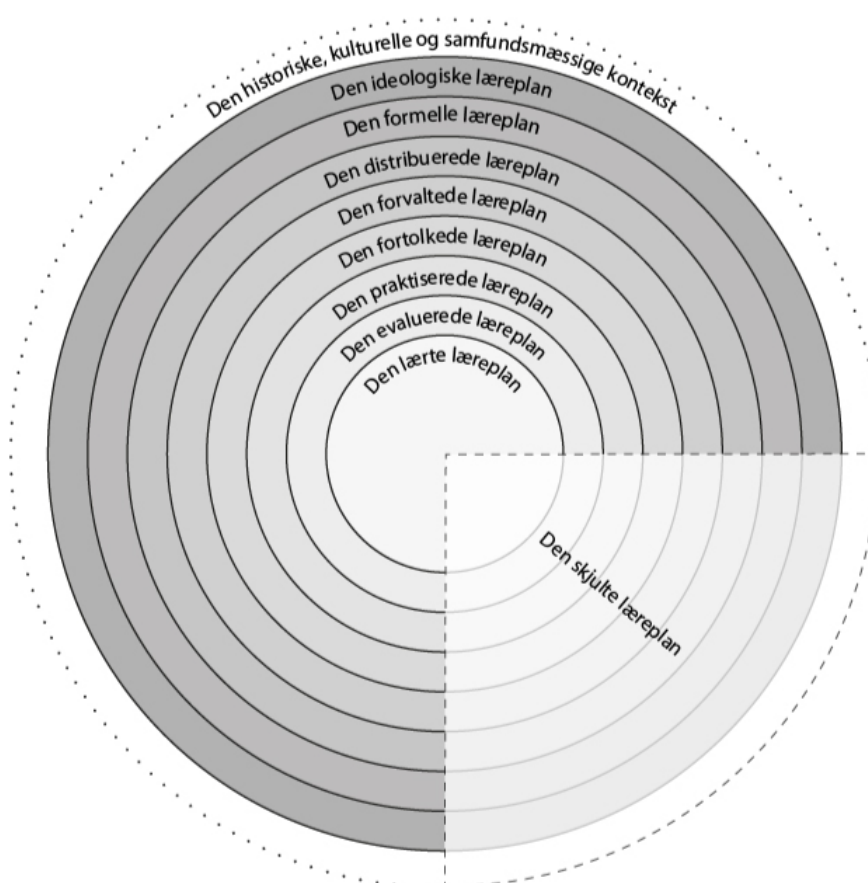
Modellen kan bruges til at pege på, at der er forskellige brugssituationer og forståelseskontekster forbundet med de enkelte niveauer. Det har betydning for en læreplansproces, da det kan hjælpe os med at skelne og

imødekomme forvekslinger og misforståelser på tværs af niveauerne. Den måde, vi fx diskuterer læreplaner på i den politiske offentlighed, kan ikke uden videre oversættes til den måde, de udformes på, da der er mange hensyn til den pædagogiske og forvaltningsmæssige praksis, som er vanskelige og omstændelige at medtage i en politisk drøftelse. Derfor er det vigtigt at skelne og undgå at forveksle niveauer. Forståelser på et niveau kan sjældent oversættes 1:1 til andre niveauer.

Med modellen får vi blik for helheden og kan med afsæt heri begynde at analysere mulige sammenhænge, men også betydende forskelle, der gør det nødvendigt for hvert niveau at inddrage aktører med relevante erfaringer i forbindelse med udviklingen af en læreplan. Der er fx forskellige problemstillinger forbundet med en kommunes forvaltning af en læreplan og lærernes fortolkning af selvsamme læreplan med henblik på undervisning. Det er nødvendigt, at vi i videst muligt omfang tager højde for skel og problemstillinger af denne art. Ellers risikerer vi, at læreplanen i bedste fald bliver en skrivebordskonstruktion, der ikke fungerer i praksis, og i værste fald et styringsredskab med utilsigtede konsekvenser for kvaliteten i undervisningen.

Formålet med modellen er at rammesætte en praksisorienteret tilgang og herigennem bidrage til udvikling af læreplaner af høj kvalitet i forhold til både politisk legitimitet, faglig kvalitet, pædagogisk udsyn og praktisk anvendelighed.

**Figur 1. Model for det udvidede læreplansbegreb**



Den skjulte læreplan adskiller sig fra niveauerne i modellen ved at være en tavs og implicit forståelse, der har indvirkning på alle de andre niveauer. Derfor er denne læreplanskategori fremstillet som en dimension, der går på tværs af niveauerne i modellen. Nedenfor i figur 2 bliver den skjulte læreplan præsenteret imellem den fortolkede og den praktiserede læreplan for at gøre opmærksom på, at den tavs og implicite forståelse af undervisning ofte har stor betydning for, hvordan en læreplan omsættes i praksis.

**Figur 2. Oversigt over læreplansniveauer**

Læreplansniveau	Beskrivelse	Eksempel
Den historiske, kulturelle og samfundsmæssige kontekst	Den kontekst, der har indvirkning på udformningen af en generation af læreplaner.	<i>Det Sthyrskke Cirkulære</i> fra 1900 blev formuleret som led i en politisk og historisk proces, der kulminerede med systemskiftet og indførelsen af parlamentarisme i 1901.
Den ideologiske læreplan	Det sæt af idéer og forestillinger, der ligger til grund for en generation af læreplaner.	Forud for LK 20 i Norge var den politiske debat domineret af et ønske om, at den norske grundskole fik en mere aktiv og tydelig rolle i løsningen af store samfundsmæssige udfordringer, fx "folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskab samt bærekraftig udvikling" (Meld. St. 28, 2015-2016: 7).
Den formelle læreplan	Den læreplan, der er initieret, udarbejdet og vedtaget som gældende national læreplan.	<i>Forenklede Fælles Mål</i> (2013-2015) er et eksempel, der er designet som et mål-curriculum med brug af kompetencer som strukturerende princip.
Den distribuerede læreplan	Den måde hvorpå forståelse af læreplanen er spredt ud over og påvirket af pædagogiske redskaber og læreplansressourcer.	<i>Forenklede Fælles Mål</i> (2013-2015) blev omsat og materialiseret i både vejledninger, læremidler, læringsplatforme og andre læreplansressourcer, der distribuerer indbyggede forståelser af læreplanen.
Den forvaltede læreplan	Den måde, ministeriet, kommunerne og skolerne vælger at forvalte den formelle læreplan.	<i>Forenklede Fælles Mål</i> (2013-2015) blev bl.a. forvaltet ved at anskaffe og anvende læringsplatforme til at sikre implementering af læringsmålstyret undervisning.
Den fortolkede læreplan	Lærere og andet pædagogisk personales fortolkning af den formelle læreplan med særligt henblik på at tilrettelægge, gennemføre og evt. udvikle undervisning.	Fortolkning af læreplaner finder typisk sted i forbindelse med en mere langsigtet planlægning, fx i forbindelse med årsplaner, indkøb af læremidler, didaktiske drøftelser i fagteamet eller kompetenceudvikling, hvor der er fokus på fag og undervisning.
Den skjulte læreplan	Den tavse viden og de mange uskrevne regler og implicitte værdier, der er med til at regulere handlingsmønstre i undervisningen.	Den typiske lærerstyrede, tavlevedtø, trin-, klasse-, fag- og lektionsinddelte undervisning er kendetegnet ved en ofte underforstået, men genkendelig grammatik, der stabiliserer undervisningen og gør den lettere at praktisere, monitorere, kontrollere og legitimere.
Den praktiserede læreplan	Den realiserede undervisning i praksis, der typisk både er baseret på den fortolkede og den skjulte læreplan.	Det kan fx være undervisning i matematiske funktioner med gruppearbejde, hvor elever skal beregne gear og undersøge betydning af forholdet mellem antallet af tænder på kædehjulet og gearhjulet med henblik på at blive bedre til matematisk modellering og problemløsning.
Den evaluerede læreplan	Den måde, man politisk og pædagogisk vælger at evaluere elevernes faglige udvikling ud fra den formelle læreplan.	I 2021 blev vurderingskriterierne for skriftlig prøve i dansk og fremmedsprog i 9. og 10. klasse fx revideret med henblik på at øge bedømmerskvaliteten blandt censorer og skabe bedre sammenhæng med læreplanerne.

<b>Den lærte læreplan</b>	Elevernes samlede udbytte af undervisning omfatter både de intenderede og ikke-intenderede virkninger af de overliggende læreplansniveauer.	Det kan fx være de kundskaber og interesser og det handleberedskab, der er et resultat af en elevs arbejde med matematiske funktioner, og som får varig betydning for elevens til og omgang med matematik i det videre liv.
---------------------------	---	---

### ***Det differentierede læreplansbegreb***

Det er afgørende at skelne mellem forskellige niveauer og perspektiver af flere grunde. For det første risikerer vi, at det udvidede læreplansbegreb bliver for omfattende og upræcist, hvis vi ikke har en klar forestilling om læreplaners differentierede betydninger og funktioner i forskellige kontekster. Med det udvidede læreplansbegreb fremstilles skolens virke og undervisningens rammer, praksis og virkning ud fra et læreplansperspektiv, så fx læremidler analyseres og vurderes ud fra deres værdi som læreplansressourcer.

For det andet kan figur 1 bruges til at understøtte en lødig og sammenhængende udvikling af læreplaner, fordi de forskellige niveauer fremhæver en række distinkte hensyn og væsensforskelle, man bør respektere og have blik for, hvis man ønsker en demokratisk og kvalificerende proces med inddragelse af relevante aktører. Udvikling af nye læreplaner har både potentiale som fagfornyelse og som skoleudvikling, men realiseringen af dette dobbelte potentiale afhænger af, at alle involverede, herunder beslutningstagere og embedsværk, er opmærksomme på de behov, risici og muligheder, de forskellige niveauer og deres indbyrdes samspil markerer. Denne problematik bliver behandlet efter gennemgangen af niveauerne, men det skal dog allerede bemærkes her, at en bæredygtig udvikling af læreplaner især afhænger af oversættelse mellem og risiko for sammenblanding af niveauer:

- **Behov for formidling og oversættelse:** Hvert niveau har sit eget sprog og sine egne logikker og aktører, der er relevante og legitime at inddrage af hensyn til fx det brede samfundsmandat, den demokratiske proces, den faglige kvalitet, den pædagogiske funktionalitet, mobilisering og udvikling af ejerskab til læreplanen. Fx bør alle borgere i Danmark have mulighed for at diskutere den ideologiske læreplan på et oplyst grundlag, mens det kræver en mere specialeret viden at deltage i udviklingen af den formelle læreplan, om end denne læreplan også bør være underlagt demokratisk kontrol, fx i form af høringsrunder med forholdsmeæssigt god tid til at drøfte læreplanernes form og indhold. Derfor er der behov for formidling af læreplanens forskellige funktioner, oversættelse mellem niveauerne og inddragelse af forskellige typer af aktører, afhængigt af hvor man er i processen.
- **Risiko for sammenblanding af niveauer:** Direkte overførsel af sprog og logikker fra et niveau til et andet medfører en instrumentel og ofte også uhensigtsmæssig ensretning af læreplaner, der ikke tager hensyn til fx fagenes egenart eller pædagogiske dilemmaer og problemstillinger i praksis. En sådan instrumentel ensretning og ensartethed kan både være et resultat af misforståelser, overdreven rigiditet i udarbejdelse og anvendelse af regler, utilstrækkelig inddragelse af relevante aktører samt af politisk påvirkning, fx hvis politiske og systemmæssige interesser og hensyn sættes for direkte igennem i den formelle læreplan. Misforståelser opstår let, fordi det kræver en høj grad af tillid, tålmodighed og gensidig forståelse mellem niveauerne at være i dialog og oversætte politiske intentioner til pædagogiske handlinger, der kan omsættes i praksis på hensigtsmæssige måder, så læreplanerne bidrager til en stabil og bæredygtig ramme for udvikling af kvalitet i undervisningen over tid.

## ***Den historiske, kulturelle og samfundsmæssige kontekst***

En læreplan afspejler sin samtid, men den bygger også på en tradition og en fortolkning af fortiden og giver et bud på, hvordan samfundet bedst muligt forbereder den opvoksede generation på fremtiden.

Den tidligere undervisningsminister Knud Heinesen er kendt for at have beskrevet folkeskolens formålsparagraf som samfundets trosbekendelse til fælles værdier (Heinesen 2006: 188). I formålsparagraffen er de fælles værdier formuleret, der skal ligge til grund for folkeskolens læreplaner, men der er mange andre ting, der spiller ind, når værdierne skal fortolkes, og læreplanerne skal udarbejdes og omsættes. Derfor er det vigtigt at have et reflekteret forhold til den historiske, kulturelle og samfundsmæssige kontekst for udvikling af læreplaner.

Historisk set er der adskillige eksempler på kontekstens betydning. Den første læreplan for den danske grundskole, *Det Sthyrskke Cirkulære* fra 1900, blev formuleret som led i en politisk og historisk proces, der kulminerede med systemskiftet og indførelsen af parlamentarisme i 1901. Nederlaget i 1864, revolutionære strømninger i Europa samt forfatningskampene og den parlamentariske udvikling i Danmark i slutningen af 1800-tallet skabte et politisk behov for en nationalt opbyggelig folkeskole med en pædagogisk tilrettelagt anskuelserundervisning, der kunne klæde de kommende generationer på til at deltage i et parlamentarisk demokrati. Det afspejler sig i folkeskoleloven fra 1899, hvor almueskole bliver til folkeskole, og læreplanen fra 1900, der bl.a. vægter læsning af litteratur, sproglig dannelse og anskuelserundervisning, som tager afsæt i det nære og gør det fjerne nærværende i kraft af anskuelsestavler.

Fascisme og nazisme blev i 1930'erne og 1940'erne anledning til, at demokrati fra at have været en politisk styringsform blev en aktuel pædagogisk problemstilling, der udmøntede sig i et ideal om demokratisk opdragelse. Det kommer tydeligt til udtryk i den folkeskolelov fra 1937 og læreplan fra 1941, der blev udviklet med Jørgen Jørgensen som undervisningsminister. Her var vægten lagt på undervisningens formål og værdigrundlag, hvorimod selve undervisningens indhold ikke var i fokus.

Fra 1960'erne og frem blev der med etableringen af velfærdsstaten skabt en relation mellem uddannelse og socialpolitik. Det afspejler sig i en mere udførlig beskrivelse af formål, indhold og metoder i læreplanen fra 1960, bedre kendt som *Den blå betænkning*, og læreplanerne fra 1970'erne og 1980'erne. Fra 1990'erne og frem blev der sat mere fokus på uddannelse som en investering i human kapital i relation til arbejdsmarkeds-politik, hvilket kom til udtryk i formuleringen af centrale kundskabs- og færdighedsområder i læreplanerne fra 1990'erne samt en styrkelse af målkategorien i *Klare Mål* i 2001. Og efter år 2000 diskuterede man ikke alene investering i konkurrencekraft, men også som følge af globalisering og migration desuden behovet for fælles værdier og sammenhængskraft, hvilket fik et meget konkret aftryk på læreplanerne i form af en kanonisering af udvalgte danske forfattere og emner i henholdsvis dansk i 2004 og historie i 2006.

Siden Sputnik-chokket i 1957, hvor rumkapløbet mellem USA og Sovjet fik amerikanerne til at investere i uddannelse som et væsentligt konkurrenceparameter, har der desuden været en tendens til at anlægge komparative perspektiver på skolesystemer på tværs af lande. I Danmark fik vi vores eget såkaldte Togo-chok i 1994, der fejlagtigt er opkaldt efter et afrikansk land (som slet ikke var med i undersøgelsen), da de danske elever i 3. klasse ifølge en international måling af deres læsefærdigheder gennemført i 1991 lå i bunden og på niveau med elever fra Trinidad-Tobago i Sydamerika. Sidenhen fulgte først nordiske og senere flere internationale undersøgelser, der satte en ny standard for at diskutere den danske folkeskole ud fra rangering og sammenligning med andre lande. De forskellige chok-effekter fungerede som eksogene stød, der medførte et kritisk perspektiv på lærernes autonomi og skoleledernes forvaltning af skolernes samfundsmæssige opgave.

Som denne groft skitserede historik antyder, har konteksten betydning for de forskellige syn på blandt andet stat, styring, demokrati, barn, borger, civilsamfund og de aktuelle samfundsmæssige udfordringer, der

præger opfattelsen af en læreplans politiske og pædagogiske funktioner. Det kommer især til udtryk i forholdet mellem de udfordringer, man opfatter som definerende for samtiden, og det syn på styring, der ligger til grund for ens måde at ville håndtere dem på. Fx kan man tolke kombinationen af Togo-chokket og det politiske ønske om at investere i human kapital som forklaring på, at man begyndte at udvikle og anvende læreplaner som styringsdokumenter, der skulle fungere som et korrektiv til en professionstyret fag- og skolefornyelse. Den historiske læreplansudvikling afspejler på den måde, hvilke styringsparadigmer der er dominerende, og hvordan de skifter over tid.

### Eksempler på styringsparadigmer

Sammenhængende forestillinger om, hvordan det offentlige skal styres og organiseres, kaldes også for styringsparadigmer (Andersen m.fl., 2017: 14-15). De kan eksistere samtidigt, divergerer og konvergerer mere eller mindre, og de har betydning for synet på læreplaner, herunder hvilken rolle værdier skal spille, i hvor høj grad man bør benytte positive og negative incitamenter i fornyelsen af skole og fag, forholdet mellem tillid og kontrol, graden af centralisering samt ikke mindst, i hvilket omfang borgere og civilsamfund bør inddrages. Derfor er det vigtigt at have et reflekteret forhold til styringsparadigmernes betydning for den pædagogiske offentlighed og drøftelsen læreplaner på et ideologisk niveau, fx om der er fokus på følgende:

- markedsmekanismer og resultatorienteret ledelse (*New Public Management*)
- bureaukratiske dyder, værdier og hensyn til borgernes ønsker (*den neo-weberianske stat*)
- offentlige værdier og interesserne omkring skolens virke (*Public Value Management*)
- mobilisering af omverden og netværksbaseret samarbejde (*New Public Governance*)
- specialiseret, faglig og pædagogisk viden og professionelle normer (*Professionsstyret*).

Man kan iagttage en historisk udvikling fra bureaukratiske og fagprofessionelle styringsparadigmer til et dominerende NPM-paradigme, som en del interessenter omkring skolens virke i dag forsøger at gøre op med, men det er samtidig vigtigt at pointere, at der typisk er flere konkurrerende styringsparadigmer i spil ad gangen. De forskellige læreplansniveauer vil ofte præget af forskellige syn på styring. Fx har forvaltning af skolerne efter sammenkædningen af uddannelse og arbejdsmarkedspolitik i 1990'erne været domineret af New Public Management (NPM) og et NPM-ideal om at styre skolerne effektivt med brug af markedsmekanismer og resultatorienteret ledelse. Det betyder, at man har behandlet skolen som en rational og kompliceret maskine, der kan optimeres ved at justere, rationalisere og anvende evidensbaserede mål og metoder til at sikre kvalitet i alle led og processer. Læreplanernes funktion bliver som følge heraf at bidrage til et kvalitetssikringssystem, hvor pædagogiske mål bliver fortolket som præstationsmål (KPI'er), der kan gøres til omdrejningspunkt for resultatorienteret ledelse og sikre elevernes retssikkerhed. Denne tilgang til NPM-styring med læreplaner som redskab er blevet forstærket af den digitale udvikling og en politisk evidensstrømning, som ønsker at udvikle skoler med basis i forskning og digitale datavarehuse, der producerer evidens om, hvad der virker i skolen med henblik på at fremme læring og trivsel (det positivistiske evidensparadigme). Samtidig er der såvel politiske som forvaltningsmæssige og professionsinitierede tiltag, fx initiativet Sammen om skolen, der forsøger at imødegå det dominerende NPM-paradigme og mobilisere såvel lærerne som andre centrale parter omkring skolen.

Det analytiske fokus på styringsparadigmer tydeliggør, at kontekstens betydning for læreplaner i særlig grad kommer til udtryk i forholdet mellem de forskellige tilgange til styring og organisering af skolens virke. Med afsæt i en analyse af dette forhold er det vigtigt at diskutere styringsformernes legitimitet og betydning for en sammenhængende fag- og skolefornyelse. En sådan diskussion vil være en del af, hvad der i næste afsnit bliver behandlet som den ideologiske læreplan, og den kan fx have fokus på følgende spørgsmål:



- Hvordan er det aktuelle forhold mellem forskellige styringsformer, og hvilket styringsparadigme er dominerende?
- Er der en hensigtsmæssig balance mellem centrale politiske og samfundsmæssige behov for styring på den ene side, og decentrale faglige og pædagogiske hensyn til at organisere skolens praksis lokalt samt udvikle og anvende professionel dømmekraft på den anden?
- Hvordan udvikler man læreplaner, der bidrager til en hensigtsmæssig styring og organisering af skolens virke?

### ***Den ideologiske læreplan***

Den ideologiske læreplan betegner det sæt af idéer og forestillinger, der ligger til grund for en generation af læreplaner. Den eksisterer først og fremmest som idealforestillinger blandt de centrale aktører, der deltager i og har mulighed for at påvirke den politiske og pædagogiske holdningsdannelse. Det gælder politikere og politiske partier, interessenter og interesseorganisationer samt faglige miljøer og meningsdannere.

Eftersom en ideologisk læreplan bygger på implicite værdier og normer, det kan være vanskelige at sætte ord på, er der behov for at ekspliciter dem og diskutere dem i den politiske og pædagogiske offentlighed. Den ideologiske læreplan tager derfor typisk form og bliver artikulert i den uddannelsesfilosofiske debat om, hvilket syn på fx fag, dannelse, kundskaber og undervisning der skal ligge til grund, og hvilke former for mål, indhold og undervisning man rent faktisk ønsker at fremme. Det kan være debat om, hvad man opfatter som lødig faglighed, eller hvordan man skal vægte forholdet mellem fx dialog-, trænings-, undersøgelses- og formidlingsbaserede arbejds- og undervisningsformer.

Den ideologiske læreplan skal således varetage forskellige perspektiver og håndtere interessekonflikter, der kan komme til udtryk i skarpt formulerede modsætninger mellem fx målstyring og formålsstyring eller indholdsorientering og kompetenceorientering. Derfor er det vigtigt at drøfte nuancer og dilemmaer. Kan man fx udvikle en indholdsorienteret læreplan, der fremmer bestemte typer af faglig kyndighed og mestring, man også ville kunne formulere som kundskabsbaserede kompetencer? Forskning i læreplaner peger på, at en kompetenceorienteret læreplan ikke nødvendigvis behøver være styret af bestemte læringsstandarder for et intenderet udbytte, selv om der ofte bliver sat lighedstegn mellem en kompetenceorienteret og en resultatorienteret prioritering af bestemte læringsmål (Sundberg, 2021). Fx kan der også være tale om en progressiv og procesorienteret tilgang til kompetencer, der lægger vægt på elevernes erfaringsdannelse og undersøgende undervisningsformer. Derfor har det betydning for den videre udvikling af læreplaner, at der ligger en forholdsvis nuanceret, reflekteret og ekspliciteret ideologisk læreplan til grund. Forudsætningen for en robust læreplan er, at man inddrager relevante aktører, debatterer legitime modsatrettede perspektiver og forholder sig eksplicit til, hvordan man vægter og balancerer forskellige idéer og ønsker, herunder hvad der er sat i henholdsvis forgrunden og baggrunden, og hvordan man undgår at opstille falske dilemmaer og lade sig påvirke af pædagogiske pendulsving og modestrømninger.

Interessekonflikter indebærer, at den ideologiske læreplan ikke er en modsigelsesfri plan, men et begreb for de dominerende idéer og ideologier, der afspejler de centrale aktørers fortolkninger af den historiske, kulturelle og samfundsmæssige kontekst, og hvordan denne bør påvirke udviklingen af læreplaner. Et eksempel er den norske læreplansproces frem mod udarbejdelse af deres seneste læreplan, *LK 20*, hvor rapporter fra en ekspertgruppe (Ludvigsen-udvalget) og en række stortingsmeldinger var med til at ekspliciter den ideologiske læreplan og understøtte en bredere samfundsdebat. En melding til Stortinget (Meld. St.) er et dokument fra Norges regering. I forbindelse med læreplaner udarbejdes de af Kunnskapsdepartementet, der direkte skriver, at det kan være en udfordring, når forskellige interessenter forsøger at fremme deres interesser og specifikke ønsker til, hvilke emner der skal prioriteres i læreplanen (Meld. St. 28, 2015-2016: 39).

I Norge kom modsætninger mellem interesser blandt andet til udtryk i politiske diskussioner af, om den forestående fagfornyelse skulle fortolkes som et værdiløft, der styrkede fagenes forankring i skolens formålsparagraf, og som en tillidsreform, der imødegik en tendens til kontrol, detailstyring, ensretning af undervisningen og brug af et smalt kundskabsbegreb (Kvamme et al. 2023). Resultatet af de politiske diskussioner blev formuleret som forventninger om, at fagfornyelsen skulle tydeliggøre skolens formål og værdigrundlag, prioritere fagenes kerneelementer, skabe bedre betingelser for fordybelse og bidrage til, at den norske grundskole fik en mere aktiv og tydelig rolle i løsningen af store samfundsmæssige udfordringer. Sidstnævnte kom til udtryk i tre tværfaglige temaer, der i Kunnskapsdepartementets version blev formuleret som: "folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskab samt bærekraftig udvikling" (Meld. St. 28, 2015-2016: 7).

I Danmark har den ideologiske læreplansdebat ikke haft samme formelle karakter med så omfattende redegørelser og høringsprocesser som i Norge, men man kan iagttage en optagethed af tilsvarende problemstillinger i den offentlige debat. Eksempler på aktuelle udfordringer, der afhængigt af perspektiv og værdigrundlag kan fortolkes som henholdsvis grønne, teknologiske og demokratiske dannelsesudfordringer, er klima, miljø og bæredygtighed, brug af kunstig intelligens, digital omstilling af samfundet, det fragmenterede nyhedsbillede og den stigende brug af desinformation, polarisering af debatten og radikalisering af unge samt social acceleration, stress og øgede problemer med mistrivsel og marginalisering af udsatte grupper.

### ***Den formelle læreplan***

Den formelle læreplan betegner den læreplan, der er initieret, udarbejdet, vedtaget og deklareret offentligt som gældende læreplan. Den omfatter typisk et større læreplansværk med både almene dele, specifikke læreplaner for de enkelte fag og vejledende ressourcer. I Danmark er der en vis tradition for, at den i et eller andet omfang forsøger at svare på følgende spørgsmål:

- Hvad er fagets formål?
- Hvad kendetegner fagets identitet og karakter?
- Hvad er fagets centrale indhold?
- Hvilke er dets væsentligste metoder og materialer?
- Hvad skal eleverne lære i og af faget?
- Hvordan skal eleverne arbejde med fagets indhold og metoder på forskellige niveauer?
- Hvordan spiller fagets indhold, metoder og aktiviteter sammen med andre fag?

I Danmark har den formelle læreplan ændret sig en del siden *Det Sthyrskke Cirkulære* i år 1900. Den er vokset i omfang og blevet mere styrende med stadigt flere bindende dele. Man kan dog pege på en forholdsvis stabil genre, der for alvor fandt sin form fra og med den undervisningsvejledning fra 1960, der blev kendt som *Den Blå Betænkning* på grund af dens karakteristiske forsider. Fælles for de formelle læreplaners fremstilling af fag de seneste 70 år er, at de er bygget op om tre grundelementer, der dog er vægtet og fortolket forskelligt igennem årene:

- **Formål og værdigrundlag:** retningsbestemmer faget via et formål og en almen dannelseshorisont for arbejdet med fagene.
- **Indhold og aktiviteter:** indholdsbestemmer faget via dets overordnede indhold og beskrivelser af centrale aktiviteter og indholdselementer.

- **Mål og faglige forventninger:** angiver, hvad der forventes, at eleverne skal opnå ved at arbejde med fagets indhold og metoder.

De to første grundelementer, retnings- og indholdsbestemmelserne, var i mange år nært forbundne og genredefinerende, da der med *Den Blå Betænkning* blev etableret en tradition for, at beskrivelserne af indhold og aktiviteter var båret af bestemte syn på fag og undervisning. Læreplanen som genre skifter imidlertid gradvist karakter med beskrivelsen af de centrale kundskabs- og færdighedsområder i 90'erne og omfortolkningen af målkategorien fra *Klare Mål 2001* og frem. Med indførelsen af trin- og slutmål i 2003-2006 ændres målkategorien fra at fungere som pædagogiske intentioner og faglige forventninger forbundet med fagenes formål til at være mål for læringsudbytte, der skulle bruges til styring, måling og evaluering af elevernes læring. Denne udvikling kulminerer med formuleringen og indførelsen af *Forenklede Fælles Mål* i 2013-2015, hvor transformationen til et egentligt målcurriculum bliver realiseret i et forsøg på at beskrive faget som et komplekst målhierarki med flere bindende målniveauer, der gør en kompetenceorienteret fortolkning af mål til genredefinerende kategori. Til gengæld gled formål og værdigrundlag i baggrunden, og fagenes indhold og aktiviteter blev tildelt en underordnet funktion som trædesten for en målstyret kompetenceudvikling.

For at forstå denne udvikling er det vigtigt at have indblik i de sammensatte logikker, der er styrende for skrivning og udarbejdelse af læreplaner. I den formelle læreplan oversættes og omsættes idéer, forestillinger og holdninger fra den ideologiske læreplan, men der sker samtidig en transformation, da skriveprocessen ofte både følges tæt af politikere, administreres af embedsværket og realiseres ved at inddrage forskellige fagpersoner i de læreplansgrupper, som skal komme med bud på den konkrete udmøntning. Derfor bærer en formel læreplan gerne præg af at være et forhandlingsprodukt, der afspejler, at oversættelsen sker ud fra både politisk påvirkning, administrative logikker og i varierende omfang også under hensyntagen til fortolkninger af fagenes egenart og de praktiske forhold og rammebetingelser for skolernes virke.

I *LK20* kan man fx følge de tværfaglige temaer fra Ludvigsen-udvalgets forslag via Kunnskapsdepartementets tilpasning over den almene fremstilling af temaerne i læreplanens overordnede del til den fragmenterede oversættelse til mål og indhold i fagene. I første omgang gav de læreplansgrupper, der blev nedsat i 2017, deres bud på, hvordan de politisk bestemte temaer kunne indskrives i læreplanerne. I løbet af den efterfølgende proces med flere høringsrunder var de tværfaglige elementer imidlertid i forbindelse med en høring i 2019 blevet fjernet eller reduceret i flere af fagene. Konsekvensen blev, at der fx på 4. klassetrin er betydelige forskelle på, hvorvidt og hvordan temaet bæredygtighed er skrevet ind i fagene. I naturfag er der formuleret fagspecifikke kompetencemål for bæredygtighed, mens temaet er nedtonet eller fraværende i andre fag. Det har udløst kritik af Kunnskapsdepartementet for ikke at tage hensyn til læreplansgruppernes arbejde (Koritzinsky, 2021: 30-31).

Det norske eksempel vidner om, hvor vanskeligt det er at tilrettelægge en kvalificerende proces, der bidrager til udviklingen af en formel læreplan med både politisk legitimitet, faglig kvalitet, pædagogisk udsyn og praktisk anvendelighed. Det kræver, at man er bevidst om forskellene imellem forskellige læreplansniveauer og på den baggrund tilrettelægger en læreplansproces, der giver de bedst mulige betingelser for at oversætte den ideologiske læreplan og udvikle en formel læreplan. En væsentlig betingelse er her, at man i tilstrækkelig grad inddrager relevante aktører fra praksis og tager hensyn til de forskellige praktiske læreplansniveauer, der præsenteres i det følgende.

### ***Den distribuerede læreplan***

Den distribuerede læreplan er en betegnelse for den måde, hvorpå forståelse af læreplanen er spredt ud over og påvirket af pædagogiske redskaber og læreplansressourcer. Særligt læremidler og læringsplatforme

har afgørende betydning for, hvordan en læreplan bliver forvaltet og omsat i praksis. Som nævnt ovenfor lagde man i *Det Sthyrskke Cirkulære* vægt på anskuelse som pædagogisk begreb, og det blev anledning til en omfattende produktion af anskuelsestavler, der kom til at fungere som centrale læremidler i en opdateret anskuelsesundervisning.

Et andet nyere eksempel er digitale læremidlers rolle i implementeringen af læringsmålstyret undervisning i forbindelse med *Forenklede Fælles Mål* (2013-2015). Med et brugerportalsinitiativ fra 2014 blev det gjort obligatorisk, at alle kommuner blandt andet skulle anskaffe en digital læringsplatform og implementere den inden udgangen af 2017. Platforme som fx *Meebook*, *MinUddannelse* og *EasyIQ* blev designet og udrullet som digitale læreplansressourcer til implementering af læringsmålstyret undervisning. De blev allerede taget i brug på de fleste danske folkeskoler i 2014 (Tamborg, 2019). Samtidig begyndte forlag som Alinea, Gyldendal og Clio Online at producere undervisningsforløb med tydelige henvisninger til læringsmål fra læreplanerne, så de kunne bruges som legitimt indhold på de digitale læringsplatforme.

Brug af læremidler som et værktøj til at legitimere undervisning med henvisning den til formelle læreplan er kendt fra læremiddelforskningen (Hansen & Gissel, 2019). Lærere kan således anvende læremidler som en læreplansressource, der legitimerer deres undervisning i forhold til fx både forældre og skoleledere. Det er imidlertid vigtigt at være opmærksom på, at det ikke nødvendigvis er lærerne selv, der indkøber læremidler som legitimerende læreplansressourcer. Ifølge Styrelsen for It og lærings undersøgelse fra 2021: *Læreres digitale hverdag*, er det hovedsageligt den kommunale skoleforvaltning, der står for centrale indkøb af digitale læremidler, mens de analoge læremidler til gengæld overvejende indkøbes lokalt på skolerne (STIL, 2021).

Den nære sammenhæng mellem læreplaner og læremidler er ikke ensbetydende med, at læremidler repræsenterer den formelle læreplan på en lødig og fyldestgørende måde. Forskning i læremidler peger på, at de mest udbredte læremidler ikke er opdaterede i forhold til den gældende læreplan (Gissel et al., 2019). Derfor er der behov for at analysere og vurdere læremidler som led i en samlet undersøgelse af et læreplansværk. Læremidlerne fungerer som væsentlige komponenter i en distribueret læreplan, fordi de typisk har indbygget bestemte forståelser, men også ofte misrepræsentationer af en læreplan, der har stor betydning for lærernes didaktiske handlerum. Det blev tydeligt med ovennævnte udrulning af digitale læringsplatforme, der er blevet undersøgt i forsknings- og udviklingsprojektet "Anvendelse af digitale læringsplatforme og læremidler".

Læringsplatformene var især blevet kritiseret for at være udtryk for en instrumentel fortolkning af den læringsmålstyrede undervisning. Resultaterne fra projektet understøtter denne kritik og peger på, at platformenes design og opbygning ofte ikke var forenelig med etablerede og velfungerende praksisser, skolens visioner eller det pædagogiske personales værdier (Tamborg, 2019). Det kan være med til at forklare den store modstand mod læringsplatformene, men studier af udvalgte skoler i projektet peger også på, at lærernes indstilling varierede en del og hang sammen med, hvordan ledelsen forvaltede læreplanen og implementeringen af platformene. Der var stor forskel på, om skolens ledelse så platforme som led i en effektivisering og optimering af undervisning, eller om lærere og ledelse havde diskuteret og formuleret fælles pædagogiske mål for anskaffelse og brug af læringsplatforme (Tamborg & Allsopp, 2019: 102-103). Desuden blev læringsplatformene også brugt til at distribuere og anvende gratis, lærerproducerede læremidler fra nettet, som ikke var lødige og dækkende bud på fortolkning og omsætning af den formelle læreplan (Graf et al., 2018; Gissel et al., 2019).

Læremidlers betydning for, hvordan læreplaner bliver omsat og materialiseret i praksis, er også kendt fra den internationale forskning. Særligt funktionalistiske tilgange med fokus på læringsudbytte har været optaget af lærebøger og læremidlers betydning for en effektiv implementering af læreplaner (Gouëdard et al., 2020). Ifølge Tim Oates er der ikke desto mindre en tendens til at undervurdere deres betydning. Han

argumenterer for, at man må analysere og forvalte læreplaner og læremidler i sammenhæng som dele af et større økosystem, hvis man vil forstå og udnytte deres strukturelle potentiale som bindeled mellem læreplan og undervisningspraksis (Oates, 2010; Oates, 2014; Oates et al., 2021). Dette indebærer, at analyse, evaluering, anskaffelse og brug af læremidler bliver afgørende for, hvordan man kommer til at forvalte, fortolke og praktisere en læreplan.

Læremidlers strukturelle betydning for den distribuerede læreplan har man taget konsekvensen af i Norge. Her har Utdanningsdirektoratet udviklet vejledende ressourcer til at understøtte en systematisk vurdering af læremidler. Den første vurderingskategori i vejledningen er "Læremiddelets relasjon til læreplanverket" (Utdanningsdirektoratet, 2021). Først trin er således, at man skal tage stilling til, om læremidlet er opdateret i forhold til den formelle læreplan. Dernæst bliver man ledt igennem en række spørgsmål, der lægger op til en samlet vurdering af læremidlernes pædagogiske og didaktiske kvalitet.

Interessant i denne sammenhæng er, at en sådan form for systematisk vurdering af læremidler kan bruges som anledning til at tage kritisk stilling til læremidler som læreplansressourcer, der skal understøtte forskellige typer af læreplansfunktioner. Læremidlernes værdi og kvalitet afhænger ikke alene af, om de stemmer overens med den formelle læreplan. De skal fx også være meningsfulde og anvendelige for både lærere og elever, hvis de skal bidrage til varetage en læreplans pædagogiske og praktiske funktioner. Denne pointe kan illustreres ved at give eksempler på centrale spørgsmål til læremidlers værdi i relation til henholdsvis elever, lærere og samfund:

- **Læremidlers værdi for eleverne:** Imødekommer læremidlerne elevernes behov, forudsætninger og potentiale? Har de appel og er tilgængelige ud fra et elevperspektiv? Understøtter de en progression frem mod de pædagogiske mål og pejlemærker for undervisningen?
- **Læremidlers værdi for lærerne:** Understøtter læremidlerne lærernes arbejde? Giver de lærerne mulighed for at udvikle deres praksis? Tilbyder de et stillads for at planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen og elevernes udvikling?
- **Læremidlers værdi i forhold til samfundets formål med at holde skole:** Understøtter læremidlerne skolens virke og undervisning i fagene i overensstemmelse med folkeskoleloven? Bidrager de til at omsætte læreplanerne, og er de fagligt og pædagogisk opdaterede i forhold til skolens omverden og samfundets udvikling?

### ***Den forvaltede læreplan***

Den formelle læreplans normerende funktion indebærer, at det er vigtigt at operere med et niveau for den forvaltede læreplan, der betegner, hvordan ministeriet og kommunerne og skolerne vælger at forvalte den formelle læreplan. Dette niveau hører i Goodlads teori ind under, hvad han kalder den opfattede (*perceived*) læreplan; en bred kategori, hvor lærerne er de centrale, men den omfatter også forældre og andre aktører, der opfatter læreplanen ud fra deres perspektiver. Når det er nødvendigt med et særskilt forvaltningsniveau, er det fordi skoleforvaltninger og skoledelser ikke nøjes med at opfatte læreplanen, men også rammesætter, hvad den skal betyde for indkøb af læremidler og læringsplatforme, skoleudvikling og kapacitetsopbygning, herunder tiltag i form af teamsamarbejde, efter- og videreuddannelse, ressourcer til vejledningsfunktioner, faglige netværk, test og monitorering af skolerne og systematisk arbejde med at fremme kvalitet.

Den historiske udvikling af de formelle læreplaner i Danmark afspejler, at den forvaltede læreplan har fået en stadig større betydning. Læreplanerne fra 1960-1995 var således fortrinsvis henvendt til lærerne. De var formuleret som sammenhængende faghæfter, og deres væsentligste virkemidler var at formidle fagenes værdigrundlag og konkrete kundskabsindhold. Til sammenligning har læreplanerne fra 2001-2019 en mere styrende og resultatorienteret karakter, fordi de i lige så høj grad henvender sig til dem, der skal forvalte

skolen eller producere til den. Derfor fremstår læreplanerne som en systematik til kvalitetssikring, der flytter fokus fra undervisningens formål og indhold til detaljerede mål for, hvad eleverne skal have ud af undervisningen. Dette skifte i forvaltningens rolle hænger sammen med, at de nationale læreplaner i 1900-tallet var formuleret som vejledninger til det lokale arbejde med rammer og læreplaner for fagene. Det er først med den øgede grad af styring og centralisering, at det lokale arbejde får karakter af forvaltning frem for fortolkning af de faglige rammer.

De styringsparadigmer, der blev nævnt ovenfor, har stor betydning for, hvordan skoler og kommuner forvalter læreplaner. En særlig udfordring er her, at styringsparadigmer sjældent er formuleret, reflekteret eller diskuteret eksplicit. De fungerer derimod ofte som en implicit og underforstået del af de tanke- og arbejdsgange, der kendetegner de politikere og det embedsværk, som træffer beslutninger om og varetager forvaltning af skolens virke. Derfor er det vigtigt at styrke debat, dialog og samarbejde ved at drøfte og sætte fokus på, hvordan forskellige måder at forvalte den formelle læreplan på forholder sig til fx formål, værdier, tillid og kontrol, inddragelse af lærere og andet pædagogisk personale, mobilisering af omverdenen samt ikke mindst graden af styring og centralisering. Og omvendt er det afgørende, at man har betydningen af den forvaltede læreplan for øje, når man udvikler den formelle læreplan.

### ***Den fortolkede læreplan***

Den fortolkede læreplan er også beslægtet med den opfattede læreplan, men det er et lidt snævrere og mere målrettet begreb, da det betegner lærere, vejledere og andre faglige resourcepersoners fortolkning af den formelle læreplan med særligt henblik på at tilrettelægge, gennemføre og/eller udvikle undervisning.

Den formelle læreplan fortolkes typisk i forbindelse med en mere langsigtet planlægning, fx i forbindelse med årsplaner, indkøb af læremidler, didaktiske drøftelser i fagteamet eller kompetenceudvikling, hvor der er fokus på fag og undervisning. Da det kræver en del tid at forholde sig til den formelle læreplan og fortolke denne som helhed, bærer den fortolkede læreplan gerne præg af, at lærerne forholder sig til udvalgte dele af den formelle læreplan. Denne tendens til at fokusere på delelementer kommer særligt tydeligt til udtryk, når lærere eller læremidler anvender udvalgte færdigheds- og vidensmål som udgangspunkt for forløb. Det kan fx ske, hvis man anvender en fagportal eller en læringsplatform, der lægger op til at kopiere og anvende læringsmål direkte fra læreplanen. Brug af fagportaler og andre læremidler betyder desuden, at det ikke virker så påkrævet for den enkelte lærer selv at forholde sig direkte til læreplanen i den daglige planlægning, da læremidlerne tilbyder en fortolkning og formidling af læreplanernes mål, indhold og metoder.

Danmark adskiller sig fra de andre nordiske lande, da der er flere danske lærere, der ikke tillægger den formelle læreplan en central rolle i deres fortolkning af faget. En undersøgelse gennemført i 2023 på tværs af de fem nordiske lande dokumenterer, at det fx kun er 38 % af dansklærerne, der finder det vigtigt eller meget vigtigt at læse skønlitteratur i grundskolen, fordi det står i deres formelle læreplan. Til sammenligning er det 71 % i Sverige, 83 % i Norge og 61 % i Finland af de tilsvarende norsk-, svensk- og finsklærere, der finder det vigtigt eller meget vigtigt, fordi det står i deres formelle læreplaner.

Der er dog forskelle på fagenes læreplanstraditioner. I matematikfaget kan man iagttage et stort ejerskab blandt matematikvejledere og andre faglige fyrtårne til både den ideologiske og den formelle læreplan for faget. Denne tilslutning kan man spore tilbage til KOM-rapporten (Kompetencer og Matematiklæring) fra 2002, der blev udarbejdet i regi af Uddannelsesstyrelsen med professor Mogens Niss som formand for en arbejdsgruppe. KOM-rapporten præsenterede otte centrale matematiske kompetencer, der ifølge gruppens fortolkning af faget skulle have gyldighed for matematikundervisning på samtlige uddannelsesstrin, og denne matematikfaglige kompetencetænkning blev retningsgivende for den ideologiske læreplan, men også den formelle, idet de blev omsat til seks kompetencer, der har været strukturerende for de følgende generationer af læreplaner for matematik i grundskolen.

Matematikeksemplet illustrerer, at den fortolkede læreplan i et vist omfang bliver påvirket af såvel den ideologiske som den formelle læreplan, da sidstnævnte ofte fortolkes i lyset af de idealforestillinger om fag, undervisning og kundskabsindhold, der kender fagets fortolkningstradition. Dette er dog ikke en garanti for, at den fortolkede læreplan er forankret i fagets ideologiske tradition eller formelle læreplan. Som det blev anført ovenfor, spiller læremidler en central rolle som vikarierende fortolkning af læreplanens mål, indhold og metoder. Som blandt andre Mogens Niss har peget på, eksisterer der således en mindre idealistisk, men meget udbredt tradition for at bedrive lærebogsstyret undervisning i matematik. Han beskriver selv denne form for undervisning med en kritisk metafor som "det rullende fortov". Sekretæren for arbejdsgruppen, Tomas Høigaard Jensen, har beslægtet hermed advaret mod fagets færdighedsfælde. Udfordringen er, at det er forholdsvis let at masseproducere læremidler med vægt på færdighedstræning og omsætte dem i undervisningen. Der er således flere grunde til, at man i matematik, men også i fx sprogfagernes grammatikundervisning, kan komme til at vægte målbare færdighedsmål, da de er lettere og hurtigere end andre mål at distribuere, anvende og gøre til genstand for måling (Carlsen m.fl., 2016: 97).

Derfor er det vigtigt at være opmærksom på, at den fortolkede læreplan afhænger af flere forhold, og stille spørgsmål til sammenhænge mellem de forskellige læreplansniveauer, fx:

- Er der en sammenhæng mellem den ideologiske og den formelle læreplan, der kan understøtte den faglige fortolkning af læreplanen og bidrage til et fagligt ejerskab?
- Er den formelle læreplan i så høj grad præget af den ideologiske, at den er vanskelig at fortolke og omsætte i praksis?
- Understøtter læreplansværkets vejledende ressourcer en sammenhængende og praksisrelevant fortolkning af læreplanen?
- Er der inden for faget en tradition for at uddelegere fortolkning af den formelle læreplan til lærebøger, fagportaler og andre læremidler, så det i praksis bliver forlag, der forvalter den fortolkede læreplan og tilbyder let omsættelige årsplaner og forløb?

### ***Den skjulte læreplan***

Den skjulte læreplan betegner den tavse viden og de mange uskrevne regler og implicitte værdier, der er med til at regulere handlingsmønstre i undervisningen, fx at skulle sidde stille, være opmærksom, vente på tur og række hånden op (Broady, 1981). De seneste års fokus på klasserumsledelse har bidraget til, at en del af disse regler er blevet ekspliciteret, men da begrebet betegner den kropsligt forankrede erfaring af, hvad det vil sige at gå i skole og begå sig fagligt i undervisningen, er det vigtigt at være opmærksom på, at der er en implicit læreplan, som er mere eller mindre tavs og skjult, men virksom i undervisningen, og den har betydning for, hvordan den fortolkede læreplan bliver omsat i praksis.

Allerede klassiske pædagogiske tænkere som fx Imanuel Kant og John Dewey var opmærksomme på skolens underforståede disciplinering og undervisningens implicitte maskineri, der inden for den angelsaksiske verden også er blevet kaldt for *The Hidden Curriculum* (Snyder, 1970). Selv om eleverne ikke har sprog for det, er de færreste af dem i tvivl om, at et spørgsmål om at ville læse højt eller komme til tavlen egentlig ikke er et spørgsmål, men en venligt formuleret bydeform.

I de senere år har forskning i den skjulte læreplan vist en stigende interesse for institutionaliserede normer og konventioner, der også har betydning for synet på elevernes køn og baggrund (Sundberg, 2021). Et dansk eksempel er, at der har været en kønnet fortolkning af matematik og naturfag, der har betydet, at der er en lang tradition for, at lærebøger og læremidler har fremstillet disse fag som domæner, der primært er henvendt til drenge og mænd. Det har medført en række forsøg på at genfortolke fagene, så de ikke kun

bliver illustreret af raske drenge og hvidkittede mænd, men forskning peger på, at der er mangelfuld kobling mellem eksisterende viden og nye tiltag (Staunæs m.fl., 2022).

Derfor er det vigtigt at have blik for den skjulte læreplans betydning, hvis man ønsker at udvikle en formel læreplan, der tager højde for institutionaliserede normer og konventioner. Det hænger sammen med, at den ideologiske læreplan er nært forbundet med den skjulte læreplan, da ideologier dels bygger på værdier og normer, der er så naturaliserede og selvfølgeliggjorte, at de kan være vanskelige at ekspliciteres, og dels indebærer et opgør med andre værdier og normer, hvis de skal realiseres. Ifølge den amerikanske uddannelsesforsker Larry Cuban har USA i løbet af det 20. århundrede gennemført en stribe af forfejlede skolereformer, fordi de er for idealistiske og ikke tager højde for implicite værdier og normer, der styrer undervisningen. Man har med andre ord holdt fast i en række ideologiske læreplaner, der har været vanskelige at omsætte til formelle, fortolkede og praktiserede læreplaner, fordi man ikke har taget højde for den skjulte læreplan.

Sammen med David Tyack har Cuban udviklet begrebet *the Grammar of Schooling*, der anlægger et bredere perspektiv på den skjulte læreplan (Cuban & Tyack, 1995: 85-93). De peger på, at den typiske lærerstyret, tavleventede, trin-, klasse-, fag- og lektionsinddelte undervisning er kendetegnet ved en ofte underforstået, men genkendelig grammatik, der stabiliserer undervisningen og gør den lettere at praktisere, monitorere, kontrollere og legitimere. Ønsker man at udvikle en formel læreplan, der fx fremmer fordybelse og mere praktisk-musiske arbejdsformer i undervisningen, er det derfor afgørende, at man er opmærksom på, at den skjulte læreplan og skolegangens grammatik er en stabiliserende faktor, der typisk yder modstand mod en reel udvikling af fagene, fordi den fungerer som en tavs og vanemæssig måde at organisere tid, rum og handlinger på i undervisningen.

Af særlig betydning for læreplaner er den del af skolens grammatik, man med et begreb fra et omfattende norsk studie af standarder for vurdering af skrivning kan kalde for fagnormer (Matre et al., 2021). Fagnormer refererer til de normer, værdier og forventninger, der er knyttet til et bestemt fagområde. De er netop ofte implicite, men de spiller en afgørende rolle for, hvordan faglighed forstås og praktiseres. De har indflydelse på, hvad der opfattes som gyldig kundskab, hvilke metoder der anses som passende, og hvilke fænomener og problemer det er værd at beskæftige sig med.

Eftersom den skjulte læreplan netop virker i det skjulte, kræver det en målrettet indsats at ekspliciteres dens betydning for de forskellige læreplansniveauer. Denne pointe er oplagt i forbindelse med såvel den offentlige debat af den ideologiske læreplan som udarbejdelsen af den formel læreplan, men den er også relevant for, hvordan en læreplan bliver omsat i praksis. Både forvaltning, fortolkning og praktisering af læreplaner, herunder evaluering af praksis, er båret af normer og værdier, som ikke nødvendigvis stemmer overens med den ideologiske og den formelle læreplan.

### ***Den praktiserede læreplan***

Den praktiserede læreplan betegner den realiserede undervisning i praksis, der er baseret på den fortolkede læreplan. Som beskrevet er denne praksis påvirket af flere faktorer, herunder læremidler, ressourcer og andre rammebetingelser, fx teamsamarbejde, kompetenceudvikling, tid til forberedelse samt ikke mindst elevernes behov, forudsætninger og potentialer. Derfor kan der være forskellige grunde til, at den fortolkede læreplan ikke bliver omsat til en praktiseret læreplan.

Forsøg med at fortolke den gældende læreplan i dansk på en måde, der styrker en praktisk-musisk skabende og undersøgende tilgang i faget, peger på, at det faglige fællesskab og teamsamarbejde med andre lærere spiller en væsentlig rolle. I KiDM-projektet (Kvalitet i Dansk og Matematik), der blev gennemført med i alt 178 skoler, var det nødvendigt at anvende højt rammesat samarbejde i fagteams med brug af "didaktiske



drejebøger”, ”faglige fordybelsescirkler”, ”faglig koordinatorfunktion” og ”didaktiske dilemmaer” for at ændre og udvikle de gældende fagnormer og den skjulte læreplan i undervisningen (Hansen m.fl., 2020).

Et væsentligt resultat var, at projektets høje rammesætning af god undervisning, formålsorienterede forløb og didaktiske dilemmaer var med til at mobilisere lærerne, engagere dem i faglige drøftelser og styrke deres didaktiske dømmekraft (Hansen m.fl., 2020: 25-26). De didaktiske drejebøger var afgørende, da der var brug for en høj rammesætning af det faglige fællesskab, der forbandt den praktiske problemløsning med didaktiske begrundelser for metode og indhold, og som samtidigt lagde op til en drøftelse af de pædagogiske principper bag. En forudsætning for at omsætte den fortolkede læreplan til en praktiseret var således, at lærerne fik tid, rum og vejledende ressourcer til at samarbejde om pædagogiske undersøgelser og små prøvehandlinger med eksempler på praksisudøvelse (*pedagogies of enactment*) i fagteamet, fx at løse opgave sammen og deltage i dilemmabaserede diskussioner (Cobb & Jackson, 2011: 15; Hansen m.fl., 2020: 59-60)

Det paradoksale var, at eleverne både blev bedre til at læse og fortolke litteratur og generelt klarede sig statistisk signifikant bedre til afgangsprøverne, men at interviewede lærere ikke desto mindre oplevede, at afgangsprøverne og de gældende fagnormer modarbejdede, at de kunne omlægge deres undervisning. Det peger på, at den praktiserede læreplan er nært forbundet med de prøve- og evalueringsformer, der har indvirkning på den evaluerede læreplan (Hansen m.fl., 2020: 14).

### ***Den evaluerede læreplan***

Den evaluerede læreplan betegner, hvordan man fra politisk side vælger at evaluere elevernes faglige udvikling i relation til den formelle læreplan (Porter & Smithson, 2001). På tværs af de nordiske lande kan man iagttage store forskelle mellem, hvordan man vælger at operationalisere den evaluerede læreplan. Det afspejler, at der ligger politiske forhandlinger og fagkampe til grund for, hvordan man vælger at vægte forskellige typer af hensyn og behov (Hovdhaugen, 2022). Derfor er det vigtigt at være opmærksom på de funktioner, forskellige parter i og omkring skolen forventer, den evaluerede læreplan varetager.<sup>i</sup> Det kan fx være forventninger om, at den evaluerede læreplan bidrager til:

- **Samfundsindsigt:** at frembringe generel indsigt i skolernes virke og resultater
- **Skoleindsigt:** at frembringe organisatorisk indsigt i behov for skole- og kompetenceudvikling m.m.
- **Elevindsigt:** at frembringe specifik indsigt i, hvad den enkelte elev (ikke) har lært
- **Sortering:** at prioritere i adgang til videre uddannelse
- **Deltagelse:** at styrke elevens motivation for og deltagelse i den faglige undervisning
- **Sammenhæng:** at *aligne* fagets læreplan, praksis og prøveformer
- **Status:** at prioritere faget og sikre dets status i skolens fagrække
- **Øvebaner:** at øve eleverne i at demonstrere deres kompetenceniveau.

Som det fremgik ovenfor af empiri fra KiDM-projektet, kan der være et modsætningsforhold mellem den ideologiske, den formelle og den evaluerede læreplan. Dette gælder ikke kun danskfaget. Inden for matematik har forskere peget på, at den evaluerede læreplan det seneste årti ikke har målt på elevernes udvikling af kompetencer i matematik, men på et snævert udsnit af videns- og færdighedselementer. Problemet er, at målene for elevernes faglige udvikling er blevet opgjort på baggrund af elevernes resultater i de nationale test (BUVM, 2013: 23). Det får den konsekvens, at den evaluerede læreplan får en uforholdsmæssig stor indvirkning på den praktiserede læreplan, idet man i praksis kommer til at værdsætte,

let målbare færdigheder, frem for at måle på de kompetencer, der er værdsat i den formelle læreplan (Hansen, 2016: 28-54).

I 2021 blev en beslægtet problematik tydelig, da resultaterne fra to arbejdsgrupper, der af Børne- og Undervisningsministeriet var blevet bedt om at præcisere vurderingskriterierne for skriftlig prøve i dansk og fremmedsprog i 9. og 10. klasse, forelå. Baggrunden var, at der var problemer med bedømmerskvaliteten blandt censorer. Dermed var elevernes retssikkerhed truet, og det var særligt kritisk i lyset af, at man havde gjort eksamenerne til *high stakes*-prøver. Hvis prøverne er adgangsgivende til ungdomsuddannelser, skærpes kravene i sagens natur til den evaluerede læreplan.

Udfordringen var, at vurderingskriterierne hverken hang sammen internt (de manglede intern kohærens) eller stemte overens med de gældende læreplaner (de manglede ekstern kohærens), da de var udviklet før og derfor uafhængigt af den formelle læreplan. Hertil kom den ekstra problemstilling, at den danskfaglige kvalitet, forskerne mente skulle dokumenteres af eleverne og vurderes af censorer til eksamen, ikke kunne formuleres med afsæt i en sammenhængende fortolkning af den formelle læreplan (Elf, 2021). Deres påstand var, at det krævede en revidering af læreplanerne, hvis man skulle formulere sammenhængende vurderingskriterier, der fik den formelle og den evaluerede læreplan til at stemme overens.

Konsekvensen er, at der sker en forskydning mellem læreplansniveauerne. Den evaluerede læreplan får en washback-effekt på praksis det gør, at intentionerne i den formelle og til en vis grad også den ideologiske aldrig bliver realiseret. Denne problematik kom tydeligt til udtryk i KiDM-projektet, hvor en af lærerne formulerede de faglige udfordringer ved at indføre en mere praktisk orienteret og undersøgende undervisning på denne måde (Hansen m.fl., 2020: 169):

*Jeg synes, én af udfordringerne er, at folkeskolen eller danskfaget, eller folkeskolen i det hele taget, sådan som den ser ud nu, ikke er gearret til det her. [...] Jeg synes, der er en udfordring i at arbejde undersøgende i forhold til, at vi i udskolingene meget, meget, meget sjældent kigger på læreplaner, men meget, meget ofte kigger på prøvevejledninger. Og prøvevejledningerne og prøvebekendtgørelsen er udskolingens, i hvert fald 8. og 9. og meget 9. klasses læseplaner. Og de er slet ikke gearret til det her.*

### **Den lærte læreplan**

Den lærte læreplan betegner elevernes samlede udbytte af undervisning og omfatter derfor både virkninger af de intenderede læreplansniveauer (den ideologiske, den formelle, den forvaltede og den fortolkede) og de ikke-intenderede læreplaner, der udover den skjulte læreplan også omfatter frasorterede dele i skolens fag og læreplaner. Sidstnævnte kalder den amerikanske læreplansforsker Elliot Eisner for nul-læreplanen, da den vedrører alt det, som ikke er kommet med eller er nedprioriteret i den formelle læreplan, fx jura, drama, økonomi og antropologi (Eisner, 2002: 158-159). Et aktuelt eksempel er det tværfaglige tema om bæredygtighed, der, som beskrevet ovenfor, blev reduceret og kun indskrevet i udvalgte dele af de norske læreplaners kompetencemål. Det betyder, at de kun kommer ind i undervisningen og bliver en del af den lærte læreplan, i det omfang læreren eller eleverne selv vælger at gå ud over den formelle læreplan.

Eftersom den formelle læreplan typisk er formuleret på et overordnet niveau, har lærerne i de nordiske lande rig mulighed for at inkludere dele af nul-læreplanen i deres fortolkede læreplan. Desuden er det værd at bemærke, at den lærte læreplan rummer mange elementer, som ikke er i den evaluerede læreplan, da der er mange aspekter af elevernes alsidige udvikling, der er vanskelige at evaluere og måle på. Af samme grund var man i KiDM-projektet nødt til at udvikle særlige måleredskaber, da man ønskede at dokumentere nogle af de mest væsentlige og værdsatte kvaliteter ved den praktiserede og lærte læreplan, som ikke var del af fagenes evaluerede læreplan (Hansen m.fl., 2020: 89-137). Da dette er en ret omkostningstung måde at korrigere forholdet mellem læreplansniveauer på, er det vigtigt, at lærerne er klædt på til at anvende deres

didaktiske dømmekraft, understøtte den med formative evalueringsformer, fx løbende evalueringer af porteføljer og elevprodukter, og samarbejde med fagfæller om at anlægge et helhedsblik på den udvidede læreplans niveauer.

### ***Den udvidede læreplan i praksis***

Hensigten med at opstille en model for et udvidet læreplansbegreb er at udvikle et værktøj, der kan bidrage til en praksis- og helhedsorienteret tilgang til læreplaner i en dansk kontekst. Den er tænkt som et redskab, der sætter fokus på forholdet mellem niveauer og gør det tydeligt, hvorfor det er hensigtsmæssigt at give sig tid til at oversætte mellem niveauerne, gå i dialog og vise respekt for andre aktørers perspektiver og legitime interesser. Ambitionen er, at den både kan bruges politisk, pædagogisk og forskningsmæssigt med henblik på at skabe sammenhæng mellem de forskellige læreplansniveauer. Politisk og pædagogisk er det fx vigtigt at skabe tid og rum til at diskutere, designe, udvikle, afprøve og kvalificere læreplaner i relation til den faktiske kompleksitet i skolens praksis. Forskning kan bidrage med systematisk viden om god undervisning, men også udfordringer og dilemmaer i skolens praksis samt imellem de forskellige læreplansniveauer.

Som det fremgik af bl.a. KiDM-projektet ovenfor, er det af samme grund helt afgørende at inddrage lærere, ledelse og andre relevante aktører i udviklingen af læreplaner, så vi undgår en instrumentel implementering af de politiske intentioner. Det kan her være hensigtsmæssigt at skelne mellem forskellige måder at skabe sammenhæng mellem de forskellige læreplansniveauer på.

Der er tradition for at forsøge at skabe sammenhæng ved at implementere tiltag med afsæt i politiske intentioner og forskningsmæssig evidens om virkning oppefra-og-ned med henblik på at fremme og dokumentere resultaterne af effektiv undervisning. Denne form for sammenhæng kaldes ofte for *alignement*, og der er udviklet forskellige modeller for, hvordan man bedst muligt skaber overensstemmelse mellem politiske intentioner, pædagogiske mål og systematisk evaluering af læringsudbytte (Roach et al., 2008). Et eksempel på en sådan *alignment*-tilgang er den læringsmålsstyrede undervisning, man forsøgte at implementere i forbindelse med *Forenklede Fælles Mål* i 2013-2015.

Inden for den angelsaksiske verden er der mange andre eksempler, som blandt andre Larry Cuban har analyseret (Cuban, 1990; Cuban, 1998). Han peger på, at reformer i løbet af det 20. århundrede ofte har fulgt en cyklus af entusiasme, implementering, skuffelse og så gentagelse af en ny reform. Ifølge Cuban skyldes det, at de politiske reformer ikke tager højde for, at sammenhængene mellem politiske visioner, pædagogiske metoder og skolens faktiske praksis er kompleks og fyldt med modsatrettede interesser og krav. Resultatet er en tendens til lineær og instrumentel implementering, der forsøger at oversætte 1:1 mellem de forskellige læreplansniveauer.

Derfor er der brug for en mere praksis- og helhedsorienteret tilgang til at oversætte mellem niveauerne, hvor den demokratiske legitimitet ikke kun hidrører fra politiske beslutninger og den ideologiske læreplan, og hvor den pædagogiske værdi og funktionalitet ikke forventes at kunne tilvejebringes ved præcise oversættelser fra det ene niveau til det andet (Lundgren, 1972; Lundgren, 1995; Pinar, 2011; Schwab, 2013; Sundberg, 2021; Nordin, 2023). Hensigten med at introducere en model for et udvidet læreplansbegreb er netop at pege på et alternativ til en lineær og instrumentel tilgang til *alignement* mellem en intenderet, en implementeret og en opnået læreplan. Resultatet er en mere dialogisk og praksisinddragede måde at forstå samspillet mellem niveauerne på, hvor det både handler om at bidrage til et bredt samfundsmandat, en demokratisk kontrolleret læreplansudvikling samt ikke mindst pædagogisk funktionelle læreplaner.

Modellens skel mellem niveauer gør det tydeligt, at der ikke er en simpel opskrift på, hvordan vi oversætter politik og forskning til praksis. Hvert niveau har sit sprog og sine logikker, der ikke kan reduceres til hinanden. Der er, hvad man inden for uddannelsesforskning med et begreb fra Dietrich Benner har kaldt for et ikke-

affirmativt forhold mellem niveauerne (Benner, 2023; Nordin, 2023). Det betyder, at det er nødvendigt at arbejde systematisk med at oversætte mellem niveauerne og inddrage forskellige typer af viden og aktører. Det tager tid og kræver en høj grad af faglig og pædagogisk ekspertise at understøtte denne proces, men der er ikke anden vej, hvis vi skal lykkes med at øge såvel den politiske legitimitet og faglige kvalitet som det pædagogiske ejerskab i praksis.

## Litteratur

- Benner, D. (2023). On affirmativity and non-affirmativity in the context of theories of education and Bildung. In M. Uljens (Ed.), *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*. Springer.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Routledge & Kegan Paul.
- Broady, D. (2007) [1981]. *Den dolda läroplanen*. Krut.
- Carlsen, D., Hansen, R., & Tamborg, A. L. (2016). *Læreres målforståelser*. <http://auuc.demonstrationsskoler.dk/forskningsprojekter/l%C3%A6reres-m%C3%A5lforst%C3%A5elser/rapporter-og-bilag/rapport-l%C3%A6reres-m%C3%A5lforst%C3%A5elser>
- Cuban, L. (1990). Reforming Again, Again, and Again. *Educational Researcher*, 19(1), 3–13. <https://doi.org/10.2307/1176529>
- Cuban, L. (1998). How Schools Change Reforms: Redefining Reform Success and Failure. *Teachers College Record*, 99(3), 453-477. <https://doi.org/10.1177/016146819809900301>
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Elf, N. F. (2021). En ordentlig vurdering – skriftlige prøver i dansk. Nationalt Videncenter for Læsning. <https://www.videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2021/en-ordentlig-vurdering-skriftlige-proever-i-dansk/>
- Flinders, D.J., Noddings, N. & Thornton, S.J. (1986). The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications, *Curriculum Inquiry*, 16:1, 33-42, DOI: 10.1080/03626784.1986.11075989
- Gissel, S. T., Falkesgaard Slot, M., & Graf, S. T. (2019). Læreres forløb i Meebook. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 6, 152-175. [https://learningtech.laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2019/08/LearningTech6\\_artikel7.pdf](https://learningtech.laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2019/08/LearningTech6_artikel7.pdf)
- Gissel, S. T., Hjelmberg, M. D., Kristensen, B. T., & Larsen, D. M. (2019). Kompetencedækning i analoge matematiksystemer til mellemtrinnet. *MONA - Matematik- og Naturfagsdidaktik*, 3, 7-27.
- Goodlad, J. I., & Associates. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Gouëdard, P., et al. (2020). Curriculum reform: A literature review to support effective implementation, OECD Education Working Papers, No. 239, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en>
- Graf, S. T., Gissel, S. T., & Slot, M. F. (2018). Course designs in Meebook's course builder: - analysis of 102 course designs. *Læring og Medier*, (18). <https://tidsskrift.dk/lom/article/view/97399/159470>
- Gundem, B.B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Fagbokforlaget.
- Hansen, R. (2016). På vej mod en målbevidst, målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 1(1), 28-54.
- Hansen, R. (2016). På vej mod en målbevidst målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning. *Studier i læreruddannelse Og -Profession*, 1(1), 28–54. DOI: <org/10.7146/lup.v1i1.27662>
- Hansen, J. J. & Gissel, S. T. (2019). Danskfaget i spil på læringsplatforme. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (6), 176-199.
- Hansen, T. I., & Skovmand, K. (2011). *Fælles mål og midler. Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Forlaget Klim.
- Hovdhaugen, E., Flobakk-Sitter, F., Wollscheid, S., Fossum, L. W. og Korseberg, L. (2022). *Kartlegging av nordisk forskning på eksamen*. NIFU.
- Karseth, B. (2019). Læreplanen som kunnskaps- og kulturbærer i dagens utdannings- og samfunnskontekst. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (red.) *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker*. Cappelen Damm Akademisk.
- Koch, H. (1970). *Hvad er demokrati?*, Gyldendal.
- Koch, H. (1946). *Staten og Ungdomsopdragelsen, Frie Ord*.

- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring: Om og for demokrati og medborgerskap - bærekraftig utvikling - folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvamme, O.A., Karseth, B., Ottesen, E. (2023, 17. februar): Verdier på glid. *Utdanningsnytt*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelse/verdier-pa-glid/343105>
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Almqvist & Wiksell
- Lundgren, U. P. (1995). *Att organisera omvärlden*. Liber.
- Løgstrup, K.E. (1975). Skolen og den politiske meningsdannelse, *Dansk udsyn*. Askov Højskole.
- Løgstrup, K.E. (1987). Skolens formål, *Solidaritet og kærlighed*. København
- Matre, S., Solheim, R., & Otnes, H., Berge, K. L., Evensen L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæring. Forskingsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nissen, A., Svanbjörnsdóttir, B.M.B., Höglund, H. Magnusson, C.M. & Hansen, T.I. (under udarbejdelse). Motivations, Materials, and Means: Teacher Attitudes to Literature Use and Instruction in Nordic Lower Secondary School.
- Nordin, A. (2023). On the Normativity of Data-Driven Curriculum Policy-Making: A Discursive and Non-affirmative Approach. In: Uljens, M. (eds) *Non-affirmative Theory of Education and Bildung. Educational Governance Research, vol 20*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1_14)
- Nordin, A. & Sundberg, D. (2018). Exploring curriculum change using discursive institutionalism – a conceptual framework, *Journal of Curriculum Studies*, 50:6, 820-835, DOI: 10.1080/00220272.2018.1482961
- Oates, T. (2010). *Could do better: Using international comparisons to refine the National Curriculum in England*. Cambridge Assessment.
- Oates, D. (2014). *Why textbooks count*. Cambridge Assessment
- Oates, T. Mouthaan, M, Fitzsimons, S. & Beedle, F. (2021). *Changing texts – an international review of research on textbooks and related materials*. Cambridge University Press & Assessment Research Report.
- Pinar, W. F. (2011). *The character of curriculum studies. Bildung, currere, and the recurring question of the subject*. Palgrave Macmillan.
- Porter, A.C., & Smithson, J.L. (2001). *Defining, developing, and using curriculum indicators. Consortium for Policy Research in Education*. University of Pennsylvania. Graduate School of Education.
- Posner G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill.
- Roach, A.T., Niebling, B.C. & Kurz, A. (2008). Evaluating the alignment among curriculum, instruction, and assessments: Implications and applications for research and practice. *Psychology in the Schools Vol. 45 Issue 2*, pp. 158–176.
- Schwab, J. J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *The School Review*, 78(1), 1–23.
- Schwab, J.J. (2013) The practical: a language for curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 45:5, 591-621, DOI: 10.1080/00220272.2013.809152
- Scholl, D. (2009). *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen*. VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Saylor, J.G., Alexander, W.M. and Lewis, A.J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Sivesind, K. (2019). Læreplanen og det brede samfunnsmandatet. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (red.) *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker*. Cappelen Damm Akademisk.
- Staubæs, D., Plauborg, H., Kaastrup, C. M., Mannov Olesen, R., Schirmer, M. M., Jartoft, V., & Brauner, M. N. (2022). *Det lovende er kønsklogt og responsivt: En kortlægning af pædagogiske og didaktiske interventioner vedr. køn i naturfag, matematik og STEM-aktiviteter i grundskolen*. DPU, Aarhus Universitet.
- STIL (2021). *Lærereens digitale hverdag – kvantitativ kortlægning*. Styrelsen for It og Læring:  
[www.uvm/aktuelt/pdf21/jun/210621-rapporten-laererens-digitale-hverdag.pdf](http://www.uvm/aktuelt/pdf21/jun/210621-rapporten-laererens-digitale-hverdag.pdf)
- Sundberg, D. (2021). *Svenska läroplaner. Läroplansteori för de pedagogiska professionerna*. Studentlitteratur.
- Tamborg, A (2019). *Digitale læringsplatforme i folkeskolen*. Downloadet d. 19. august 2024 på [www.laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2024/01/Digitale-laeringsplatforme-i-folkeskolen.pdf](http://www.laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2024/01/Digitale-laeringsplatforme-i-folkeskolen.pdf)
- Tamborg, A. L. & Allsopp, B. B. (2019). Implementering af læringsplatforme og kulturelle logikker, *Learning Tech 6*.

- Tatto, M.T. & Bankov, K. (2018). The Intended, Implemented, and Achieved Curriculum of Mathematics Teacher Education in the United States. In: Tatto, M., Rodriguez, M., Smith, W., Reckase, M., Bankov, K. (eds) *Exploring the Mathematical Education of Teachers Using TEDS-M Data*. Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-319-92144-0\_4
- Young, M. (2013): Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledgebased approach, *Journal of Curriculum Studies*, 45:2, 101-118.

---

<sup>i</sup> Analysen af den evaluerede læreplans funktioner er inspireret af et oplæg holdt af Jens Jørgen Hansen og Dorthe Carlsen ved Center for Grundskoleforsknings konference "Fagfornyelsen er på vej – indefra, udefra og oppefra" afholdt d. 9. januar, 2024.