

EvaFag 2025: Evaluering av fagfornyelsen

«Det er jo ikke sånn at vi skal finne opp kruttet når ting virker»
Kontinuitet og endring i fag og klasserom som følge av
implementering av fagfornyelsen
Første samlerapport

Nils Asle Bergsgard
Karl Christian Alvestad
Eirik Brazier
Tony Burner
Trond Gustavsen
Finn Hjørdemaal
Suela Kacerja
Geir Møller
Lise Camilla Ruud
Geir Salvesen
Delia Schipor





Nils Asle Bergsgard, Karl Christian Alvestad, Eirik Brazier,
Tony Burner, Trond Gustavsen, Finn Hjordemaal, Suela Kacerja,
Geir Møller, Lise Camilla Ruud, Geir Salvesen og Delia Schipor

EvaFag 2025: Evaluering av fagfornyelsen

«Det er jo ikke sånn at vi skal finne opp kruttet når ting virker»

Kontinuitet og endring i fag og klasserom som følge av
implementering av fagfornyelsen

Første samlingsrapport

© Nils Asle Bergsgard, Karl Christian Alvestad, Eirik Brazier, Tony Burner,
Trond Gustavsen, Finn Hjørdemaal, Suela Kacerja, Geir Møller, Lise Camilla Ruud,
Geir Salvesen og Delia Schipor, 2022
Universitetet i Sørøst-Norge
Horten

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 94

ISSN: 2535-5325 (Online)

ISBN:978-82-7206-675-7 (Online)



Utgivelser i skriftserien publiseres som Creative Commons* og kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift. Navn på utgiver og forfatter(e) angis korrekt. [http://creati-](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no)

[vecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no)

Forord

Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap (HIU) ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) ble våren 2021 tildelt midler til *Evaluering av fagfornyelsen 2025*. Evalueringen fikk kortnavnet EvaFag 2025. I konkurransegrunnlaget stod det følgende:

Gjennom denne utlysningen ber vi om forskning som undersøker kollektive skoleutviklingsprosesser og hvordan fagfornyelsen kommer til uttrykk gjennom hvordan planlegging og gjennomføring av undervisningen foregår i noen utvalgte fag, som også kan representere ulike fagområder. Det er viktig å finne ut om og hvordan skolens praksis endrer seg, og om elever tilegner seg kompetanse i tråd med nye læreplaner og det nye kompetansebegrepet. I sum etterspør evalueringen kunnskap om endringer som skjer i skolen som følge av fagfornyelsen, inkludert hvordan fagfornyelsen iverksettes i praksis, og hvordan læreplanene fortolkes, operasjonaliseres og erfares av aktører på ulike nivåer.

Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap er et stort fakultet med bred fagkompetanse om skolesektoren. Vi har satt sammen et prosjektteam med solid evalueringskompetanse og kunnskap om fagfornyelsen. I tillegg har USN inngått samarbeid med Telemaksforskning om evalueringen. Prosjektet er organisert rundt fire selvstendige, men tett koblede arbeidspakker, som dekker ulike aspekter ved implementeringen av fagfornyelsen. Evalueringen er longitudinell (2021-2025) og vil gi både kvalitativ dybdekunnskap og kvantitativ breddekunnskap.

Vi vil rette en stor takk til alle som har stilt opp til intervju og ellers bidratt med data. En stor takk også til de involverte skolene og UH-institusjonene for deres positive respons i en vanskelig tid. Og til slutt en takk til Utdanningsdirektoratet for oppdraget.

Vennlig hilsen

Nils Asle Bergsgard
Prosjektleder

Sammendrag

Denne samlerapporten oppsummer første runde i et pågående longitudinelt evalueringsprosjekt, «Evaluering av hvordan Fagfornyelsen realiseres i spesifikke fag 2021-2025», forkortet «EvaFag2025». I arbeidspakke 1 har det vært samlet inn intervju- og observasjonsdata fra fire ulike kasus-skoler i fire fag: engelsk, matematikk, musikk og samfunnsfag. I arbeidspakke 3 har det vært samlet inn intervju- og dokumentasjonsdata fra to UH-institusjoner med lærerutdanning. Arbeidspakke 2, som er en spørreskjemaundersøkelse til lærere og skoleledere ved et utvalg av skoler, har grunnet Covid19 kommet seinere i gang, og er nå i startfasen. Også datainnhentingene i kasus-skolene har blitt rammet av pandemien, særlig høstterminen 2021 og starten av vårterminen 2022. Likevel har vi i all hovedsak fulgt opprinnelig plan for intervjuer og til dels også observasjoner. Observasjoner fra noen av kasus-skolene har ikke blitt med i denne rapporten, men disse dataene vil følge med i neste delrapport fra arbeidspakke 1.

Prosjektet har hatt som mål å si noe om hvordan lærere arbeider med implementering av fagfornyelsen, mer spesifikt:

- endringer i hvordan man underviser og vurderer, endringer av lærer- og elevrollen, og endring i fagenes innhold
- hvordan de ulike elementene i Fagfornyelsen tas i bruk i enkeltfag
- hvordan skole- og læringsmiljøet danner kollektive læreprosesser
- hva som fremmer eller hemmer implementeringen av Fagfornyelsen i skolene og i enkeltfag
- hvordan lærerutdanningsinstitusjonene selv legger til rette for fagfornyelsen i undervisning?

Funnene viser at skoleledelsen er viktig for implementering av Fagfornyelsen, men at lærerne opplever i varierende grad støtte og god organisering. En mer aktivisert elevrolle beskrives av lærerne, noe også vi har observert i klasserommene. Tverrfaglighet, tverrfaglige temaer og til dels dybdelæring og undervisningsvurdering gjennomsyrrer arbeidet i klasserommet. Det samme kan ikke sies om kjerneelementene og den overordnede delen av læreplanen. Kompetansemålene oppleves som mer «åpne» og noe som gir mer «frihet». Samtidig rapporterer lærerne at de mangler tid til å utnytte seg av denne friheten. Ikke minst har Covid19-pandemien lagt beslag på tiden, men pandemien har også vært et tveegget sverd hvor det for

eksempel rapporteres om mer tid til god undervisvurdering under hjemmeskole. Det oppleves videre utfordrende å være en liten skole med få eller ingen andre faglærere å samarbeide med om implementering av fagfornyelsen. Generelt etterspør lærerne, både på små og større skoler, arenaer for å videreutvikle profesjonsfelleskap og samarbeidskulturer i forbindelse med Fagfornyelsen. Lærerne etterspør også læringsressurser som er oppdaterte og relevante for barnetrinnet.

Undersøkelsen i Arbeidspakke 3 viste at det var flere utfordringer med å implementere fagfornyelsen i UH-institusjonene. Disse utfordringene kommer til uttrykk gjennom ulike typer spenninger mellom de forskjellige aktørene som er involvert i denne prosessen. Innholdet og undervisningen er i begrenset grad endret og det er diskusjoner i fagfeltet i hvor stor grad fagfornyelsen skal prege og endre innholdet i utdanningen. Fagfornyelsen utspiller seg i spennet mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon og utfordrer faglige prioriteringer. Vi ser at fagene til en viss grad har ulik forståelse og tilnærming til kunnskapsløftet. Forventningene mellom praksisfeltet, studenter og lærere er og i spill i denne prosessen.

Tittelen på denne rapporten, «Det er jo ikke sånn at vi skal finne opp kruttet når ting virker», er et sitat som illustrerer vurderinger som går igjen i vår empiri, nemlig at det ikke har skjedd store endringer som følge av LK20/fagfornyelsen. Dette innebærer imidlertid ikke at det ikke har skjedd noen endringer, men disse har i stor grad handlet om å gjøre eksplisitt det en implisitt gjorde tidligere, og å begrepsfeste den praksis som allerede fant sted. Det er jo også verdt å merke seg at fagfornyelsen er å forstå som en forlengelse og forsterkning av Kunnskapsløftet, og følgelig er slike mindre, inkrementelle endringer til dels i tråd med planene. Man kan dessuten stille spørsmål ved hvor store endringer man kan regne med så tidlig i implementeringsfasen, særlig siden de første årene har vært tungt preget av pandemien. I så måte er den nesten mer en slags grunnlinje i evalueringen vi har studert, enn status etter to års implementering av fagfornyelsen.

Samlet kommer det fram at tid og ressurser er viktig for å implementere fagfornyelsen i undervisningen, faktorer som har vært mangelvare under pandemien. Og videre er skoleledelsens engasjement og fagmiljøets størrelse av betydning for hvor engasjert lærerteamet er. Det synes dessuten å være stor variasjon mellom fagene. Det som framstår som gjennomgående, er at endringene har tatt form av å gjøre eksplisitt den eksisterende implisitte tenkningen og praksisen.

1	Innledning	1
1.1	Om evalueringsoppdraget	1
1.2	Kort om bakgrunnen for og tenkningen i fagfornyelsen.....	3
1.3	Intensjoner og sentrale nye begreper i LK20.....	3
1.4	EvaFags overordnede problemstillinger	4
2	Teoretiske og metodologiske perspektiver	6
2.1	Aktivitetsteori	6
2.2	Implementeringsteori og hvordan denne kan komplimentere aktivitetsteorien.....	8
2.2.1	Tre generasjoner implementeringsteori	8
2.2.2	Implementering som en læringsprosess.....	9
2.2.3	Implementering av evidensbaserte programmer.....	9
2.2.4	Implementeringsmodeller i skolen.....	10
2.2.5	Sammenfatning	11
2.3	Kasus-studier som metodologi.....	12
3	Metodisk framgangsmåte i arbeidspakkene.....	15
3.1	Metode i arbeidspakke 1	15
3.1.1	Utvalg.....	15
3.1.2	Dataanalyse.....	16
3.2	Metode og datainnsamling arbeidspakke 3.....	17
4	Hovedtrekk fra første runde i to av tre arbeidspakker	19
4.1	Arbeidspakke 1: Realiseringer av læreplanen i spesifikke fag.....	19
4.1.1	Konklusjoner.....	19
4.1.2	Implikasjoner	21
4.2	Arbeidspakke 3: Fra plan til praksis – Lærerutdanningsinstitusjonenes arbeid med fagfornyelsen	22
4.2.1	Konklusjoner.....	22
4.2.2	Spenninger	26
5	Samlet vurdering av implementeringen av fagfornyelsen i oppstartsfasen – en slags grunnlinje.....	27
	Referanser.....	30

1 Innledning

1.1 Om evalueringsoppdraget

EvaFag 2025 er en del av en forskningsbasert evaluering av fagfornyelsen. I prosjektet «Evaluering av hvordan fagfornyelsen realiseres i spesifikke fag» undersøker vi den konkrete praktiske implementeringen av fagfornyelsen i skole, fag og klasserom på barnetrinnet.

EvaFag 2025 er et omfattende prosjekt som går over fem år. Prosjektet er delt i fire selvstendige, men sammenkoblede arbeidspakker. Denne samlerapporten (arbeidspakke 4) summerer funnene fra første runde med datainnsamling i arbeidspakkene. Gitt de utfordringer Covid 19 pandemien har medført, både med implementeringen av fagfornyelsen i skolen, og med innhenting av data, er det et noe redusert empiritilfang i denne runden. Her rapporteres det fra arbeidspakke 1 – kasus-studier i fire skoler og fire fag – og arbeidspakke 3 – undersøkelse av UH-institusjonenes implementering av fagfornyelsen i undervisningen. Spørreskjemaundersøkelse til lærere og skoleeiere (arbeidspakke 2) er underveis, men vil bli rapportert på i oktober 2022.

I konkurransegrunnlaget fra UDIR ble følgende vektlagt i denne tredje runde med anbudsutlysning: *Gjennom denne utlysningen ber vi om forskning som undersøker kollektive skoleutviklingsprosesser og hvordan fagfornyelsen kommer til uttrykk gjennom hvordan planlegging og gjennomføring av undervisningen foregår i noen utvalgte fag, som også kan representere ulike fagområder. Det er viktig å finne ut om og hvordan skolens praksis endrer seg, og om elever tilegner seg kompetanse i tråd med nye læreplaner og det nye kompetansebegrepet. Og videre: I sum etterspør evalueringen kunnskap om endringer som skjer i skolen som følge av fagfornyelsen, inkludert hvordan fagfornyelsen iverksettes i praksis, og hvordan læreplanene fortolkes, operasjonaliseres og erfares av aktører på ulike nivåer (se kapittel 5 i Konkurransegrunnlaget).*

I EvaFag 2025 inngår følgende hovedmål for å svare på utlysningen. Vi vil undersøke:

- endringer i hvordan man underviser og vurderer, endringer av lærer- og elevrollen, og endring i fagenes innhold
- hvordan de ulike elementene i fagfornyelsen tas i bruk i enkeltfag
- hvordan skole- og læringsmiljøet danner kollektive læreprosesser

- hva som fremmer eller ev. hemmer implementeringen av fagfornyelsen i skolene og i enkeltfag
- hvordan lærere og skoleledere ser på lærerutdannerenes rolle når det gjelder å få til varige endringer
- hvordan lærerutdanningsinstitusjonene selv legger til rette for fagfornyelsen i undervisning?

Konkret skal evalueringsprosjektet se på følgende praksisendringer og fag: Mer utforskende kompetanse og læring i samfunnsfag, matematikk og engelsk, praktisk dreining i musikk og styrket digital kompetanse i samfunnsfag og matematikk. Disse praksisendringene peker mot den fjerde tverrgående praksisendringen knyttet til kunnskap om livsmestring og psykisk helse.

Som nevnt er prosjektet organisert rundt fire selvstendige, men tett koblede arbeidspakker, som dekker ulike aspekter ved implementeringen av fagfornyelsen. Evalueringen vil gi både kvalitativ dybdekunnskap og kvantitativ breddekunnskap, og kunnskap om ulike nivå fra klasserom og enkeltfag, via skole og læringsmiljø, til UH-institusjonene. Den første og mest omfattende arbeidspakken i evalueringsprosjektet USN har ansvar for, er en longitudinell dybdestudie av fire utvalgte kasus-skoler i Sørøst-Norge. To av kasus-skolene er USNs partnerskoler, som USN i utgangspunktet har tett kontakt med. Videre er det tatt hensyn til skolestørrelse og by-distrikt-dimensjon i prosessen med utvelgelse av skoler. Data har blitt innhentet via intervjuer, klasseromsobservasjoner og møterefater. Den andre arbeidspakken er en bred representativ spørreskjemaundersøkelse til lærere og skoleledere. Denne vil gjennomføres to ganger i løpet av prosjektperioden. Grunnet Covid19-pandemien har vi ikke kunnet rapportere på disse dataene ennå, det vil skje i oktober.

Gjennom de to første arbeidspakkene vil vi få svar på hva som skjer ute i skolehverdagen når det gjelder fagfornyelsen, både i dybde og bredde, og hvordan vi skal forstå de endringene av praksis vi finner, eller mangel på slike endringer. Eventuell mangel på endring vil måtte utløse spørsmål om hvorfor, og hva som kreves for å få til varige og dyptgående endringer i praksisfeltet. Vi har en hypotese om at lærerutdannerenes og institusjonenes rolle her er viktig, og derfor har vi en tredje mindre arbeidspakke som undersøker lærerutdannerenes og institusjonenes rolle i implementeringen av fagfornyelsen (se Salvesen et al., 2022). En fjerde arbeidspakke syr sammen funnene fra de tre foregående, og rapporterer samlet på disse, jamfør denne rapporten. Ved en slik tilnærming vil det ikke være kun få deskriptive beskrivelser av

endringer som følge av fagfornyelsen som trer fram, men også forklaringer på hvorfor noe skjer eller ikke skjer, og dermed ev. hvordan skolemyndigheter, lærere, skoleledere og lærerutdannere kan bedre få til varige endringer.

1.2 Kort om bakgrunnen for og tenkningen i fagfornyelsen

Kunnskapsløftet 2020 ble utviklet som en følge av en prosess over flere år, ofte referert til som fagfornyelsen. LK20 sine grunnleggende ideer, intensjoner og sentrale begreper kommer særlig til uttrykk i Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag -Fordypning – Forståelse* (heretter referert til som Meld. St. 28 (2015-2016)). Det er vesentlig å få frem at LK20 ikke fremstår som en ny læreplan i forhold til LK06. Viktige karakteriserende trekk ved LK06 føres dermed videre. Dette gjelder særlig vektleggingen av kompetansemål for fagene som skal beskrive elevenes forventede læringsutbytte etter endt opplæring på ulike trinn, og videreutvikling av de fem grunnleggende ferdighetene, som å kunne lese, å kunne regne, å kunne skrive, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter.

Det som er nytt er blant annet at skolens fellesverdier, slik de kommer frem i formålsparagrafen, skal komme tydeligere til uttrykk i praksis i fagene og i skolens dagligliv. Denne endringen blir ofte referert til som verdiløftet og må ses på som et forsøk på å styrke skolens dannelsingsoppdrag. Videre har dybdelæring, definert som «at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag eller på tvers av fag» (Meld. St. 28 (2015-2016, s. 33) fått en helt sentral rolle i LK20, henholdsvis gjennom utviklingen av kjerneelementer i fagene og innføring av de tre tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. I Meld. St. 28 (2015-2016) uttrykkes dette slik:

Elevenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger (s. 14).

1.3 Intensjoner og sentrale nye begreper i LK20

Fagfornyelsen bygger på LK06. Den fornyer ulike deler av læreplanverket og etablerer en ny struktur som skal legge til rette for bedre helhet og sammenheng i læreplanene. Fagfornyelsen

skal bidra til et verdiløft i skolen gjennom overordnet del som løftet frem skolens fellesverdier og som skal knyttes nærmere opplæringen i de ulike fagene. Det legges vekt på å se fag i sammenheng, gjennom blant annet de tre tverrfaglige temaene. I rapporten fra Universitetet i Oslo (Karseth et al., 2020) brukes begrepet den doble intensjonen (s. 34).

På den ene siden å tydeliggjøre fagene gjennom å formulere kjerneelementer, redusere omfanget og vektlegge faglig kompetanse, og på den andre siden å styrke sammenhengen mellom fag og ulike deler av læreplanverket.

Fagfornyelsen viderefører kompetanseorienteringen med kompetansemål i de ulike fagene. Kompetansemålene skal ivareta og ramme inn kjerneelementer, tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter og den overordnede delen. Sammenhengen skal tydeliggjøres knyttet til progresjon i kompetansemålene i de ulike fagene. Det ble laget en *digital læreplanviser* for alle fag som skulle være et planleggingsverktøy for den enkelte lærer som hjelp for å se disse sammenhengene. Vurdering vektlegges gjennom fagspesifikke beskrivelser av underveisvurdering i læreplanene i alle fag.

1.4 EvaFags overordnede problemstillinger

Vi kan dele inn evalueringens overordnede problemstillinger i tre nivåer (de mer spesifikke problemstillingene tas opp i den enkelte arbeidspakke):

Overordnet problemstillinger knyttet til skolen:

Har fagfornyelsen ført til endringer på skolen som helhet, i lærerteamet, hos læreren, i forholdet mellom lærer og elev, og hos eleven? Og er eventuelle endringer her i tråd med forventningene i fagfornyelsen? Hvilke prosesser har eventuelt vært utviklende eller hemmende i arbeidet med å implementere fagfornyelsen?

Overordnede problemstillinger knyttet til fagene:

Har implementering av fagfornyelsen endret hvordan man arbeider med fagene sett i lys av fagenes kjerneelementer, innføringen av færre kompetansemål og vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene? Kommer dette eventuelt til uttrykk i lokale lærerplaner og i undervisningsopplegget?

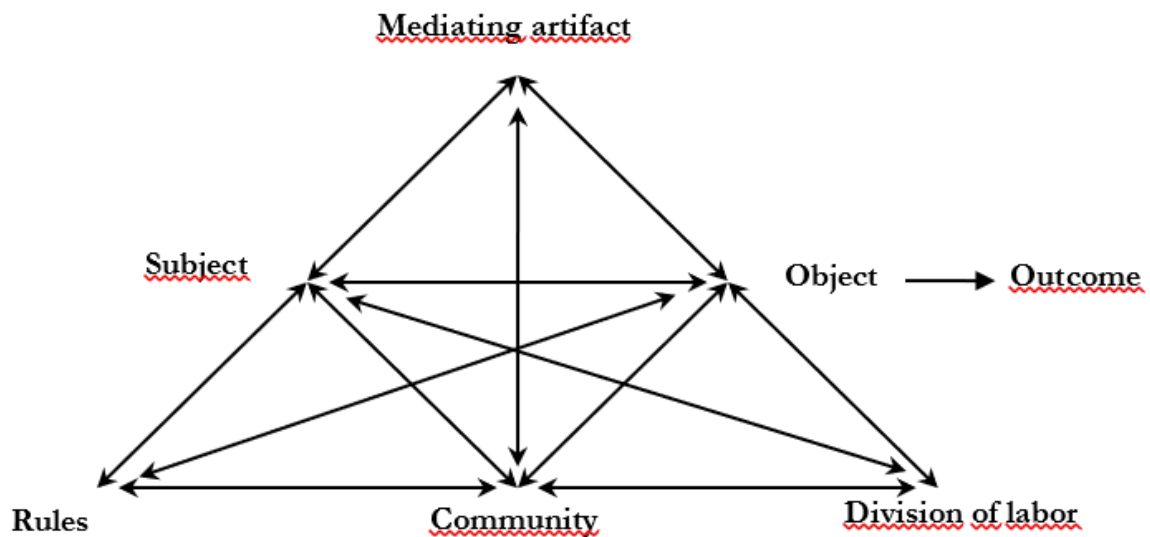
Overordnede problemstillinger knyttet til UH-sektoren:

Hvordan vurderer lærerne/skolelederne utdanningsinstitusjonenes rolle når det gjelder å implementere fagfornyelsen? Blir fagfornyelsen inkludert i emneplaner, forelesningsplaner og pensum på lærerutdanningsinstitusjonene? Bidrar lærerutdanningsinstitusjonene til implementeringen av fagfornyelsen i skolen?

2 Teoretiske og metodologiske perspektiver

2.1 Aktivitetsteori

Kultur-historisk aktivitetsteori (KHAT) er en teoretisk, praktisk og metodisk tilnærming til møtene med praksisfeltet, deres utvikling, implementering av fagfornyelsen og dataene som fremskaffes (Engeström, 2001). Aktivitetsteori setter aktivitetene i lærerteamet inn i et system som gir god oversikt over arbeidsdeling, subjekt, objekt, formål, kollektivet og det medierende artefaktet. I vårt tilfelle vil det medierende artefaktet være konsepter fra fagfornyelsen, for eksempel dybdelæring.



Figur 1. Aktivitetssystemet (se Engeström, 1987, 2000, 2001).

Figur 1 illustrerer aktivitetssystemet. Subjektet kan være en person eller en gruppe – i dette tilfellet for eksempel lærerteam. Gjennom subjektets øyne materialiseres objektet – elementer i fagfornyelsen. Det medierende artefaktet er det som binder subjektet med objektet.

Et artefakt kan være fysisk eller intellektuelt. «Outcome» - oversatt til resultat eller formål er den ultimate visjonen med aktiviteten – i dette tilfellet elevens tilegnelse av fag og deres utvikling som gagns borgere. Regler handler om normer og konvensjoner i aktivitetssystemet – for eksempel opplæringsloven, tildeling, rammeplaner eller skolens reglement. Kollektivet er alle som deltar i aktivitetssystemet, for eksempel elever, foreldre, skoleledelse eller lærerutdannere. Arbeidsfordeling handler om alle rollene som subjektet har, for eksempel klasseledelse, vurdering, veiledning og undervisning.

Friksjoner vil forekomme i alt utviklings- og implementeringsarbeid. Målet med evalueringen er å kartlegge hvordan implementering av fagfornyelsen foregår, hvilke aktiviteter fungerer godt og hvilke som opplever friksjoner og motstand. Videre er det viktig å undersøke bakgrunnen for hvorfor noen aktiviteter møter friksjoner og motstand, slik at utfordringene i neste omgang kan adresseres.

Det er viktig å understreke at dette systemet er dynamisk og under utvikling, slik at de ulike delene av det vil kunne endres og videreutvikles ettersom det foreligger mer kunnskap fra praksisfeltet. Videre vil forskerteamet og den enkelte fagdidaktiker kunne fokusere mer på noen områder av aktivitetssystemet enn andre i møtet med faglærerne på kasus-skolene.

De medierende artefaktene vil være et produkt av en bestemt kulturell og historisk bakgrunn. Hva slags instrumenter som til enhver tid benyttes av subjektet for å oppnå et bestemt formål er med andre ord historisk og kulturelt bestemt. En fordel med EvaFag2025 er nettopp det longitudinelle, slik at de historiske og kulturelle betingelsene for den enkelte faglærers forståelser og handlinger vil kunne studeres mens de pågår og endres. Videre er dette en viktig grunn til å ha førsamtaler med både skoleledelsen og faglæreren, slik at det historiske og kulturelle blir fanget opp. Selv om historisk-kulturelle særpreg tilsier at handlinger gjøres implisitte og permanente, vil det samtidig være spenninger i systemet som gir grunnlag for endringer. Det blir dermed avgjørende i EvaFag2025 å identifisere hvor spenningene oppstår i arbeidet med implementeringen av fagfornyelsen. Delrapport 1 (Burner m.fl. 2022) beskriver noen av de opplevde spenningene blant faglærerne på de fire kasus-skolene. Det er viktig å utforske friksjonene, motsetningene eller spenningene for å forstå grunnlaget for ev. endringer av praksis.

2.2 Implementeringsteori og hvordan denne kan komplimentere aktivitetsteorien

Implementering kan enkelt defineres som det å iverksette en politikk, en reform eller et program. I dette avsnittet redegjøres det for sentrale bidrag innenfor implementeringslitteraturen. Formålet er for det første å redegjøre for ulike teoretiske perspektiver som grunnlag for å belyse implementeringen av fagfornyelsen. For det andre er formålet å vurdere hvorvidt denne litteraturen er komplementær med aktivitetsteorien og eventuelt hvordan implementeringslitteraturen kan supplere aktivitetsteorien.

2.2.1 Tre generasjoner implementeringsteori

I implementeringslitteraturen er det vanlig å skille mellom tre generasjoner implementeringsforskning. Den første generasjonen domineres av et top-down-perspektiv der implementering betraktes ovenfra og ned. Innenfor dette perspektivet vektlegges innholdet i politikken (eller reformen) og generelle virkemidler for å realisere politikken (juridiske, økonomiske og pedagogiske virkemidler). Perspektivet legger også til grunn en forståelse av implementeringsprosessen som lineær og faseinndelt (Nilsen, 2013). Et annet premiss er at den legger til grunn en weberianske forståelse av forvaltningen som et kompetent, nøytralt og lojalt apparat som iverksette enhver politikk i tråd med intensjonene (Maland, 1995).

Den andre generasjonen kjennetegnes av en rekke kasus-undersøkelser som betrakter implementeringsprosessen ut fra forvaltningen eller tjenesteutøvernes ståsted, som vil si et bottom-up-perspektiv. Sentralt i denne forskningen er at aktørene i tjenesteapparatet ikke nødvendigvis opptrer slik den weberianske forståelsen legger til grunn. Tvert imot viste kasus-undersøkelsene at bakkebyråkratene opptrer mer autonomt og ikke nødvendigvis i tråd med forventningene (Lipsky, 1980). I følge Matland (1995) er de sentrale spørsmålene derfor hvordan bakkebyråkratene reagerer på sentralt utformet politikk og hvordan politikken utformes i lokale varianter. En underliggende premiss i bottom-up-forskningen er at implementering forutsetter lokal frihet til å tilpasse politikken til lokale forhold. Her vil det også være relevant å trekke inn ny-institusjonell teori som tar for seg hvordan man lokalt kobler seg på, endrer eller frakobler seg de overordnede føringene (Meyer og Rowan, 1991; Røvik, 1998).

Den tredje generasjonen implementeringsforskning forsøker å forene top-down og bottom-up-perspektivet. Det innebærer for det første et forsøk på å utvikle mer helhetlige modeller eller rammeverk som beskriver de viktigste faktorene i implementeringsprosessen.

Modellene som utvikles i denne perioden har varierende innhold, men generelt baserer de seg på en grunnleggende struktur bestående av tre hovedelementer: input (politikkutforming), prosess (organisasjonsutvikling) og output (resultat). Implementeringsresultatet avhenger dermed av hvordan politikken og prosessen er utformet.

2.2.2 Implementering som en læringsprosess

I kjølvannet av den tredje generasjonens forsøk på å forene top-down og botton-up rettes mer oppmerksomhet mot betydningen av selve implementeringsprosessen. Samtidig blir mer av implementeringsforskningen rettet mot mer avgrensede programmer og tiltak. Det betyr at det legges mindre vekt på hvordan programmene er utformet (eller tilsvarende politikken) og mer vekt på selve prosessen. Flere peker samtidig på at implementeringen må forstås som en læringsprosess der instruksjon og veiledning er avgjørende for å lykkes med implementeringen (Levin, 2001; May, 2013; Schofield, 2001). May (2013) argumenterer for eksempel med at aktørenes bidrag til implementeringen avhenger av kapasitet, evner og potensial. Kapasiteten består av de sosiale og strukturelle resursene som er tilgjengelig for aktørene som står for implementeringen. Evnen handler om avstanden det er mellom gammel og ny praksis og i hvilken grad aktørene er i stand til å redusere denne avstanden. Potensialet består av de sosiale og kognitive ferdighetene til aktørene som er involvert.

2.2.3 Implementering av evidensbaserte programmer

I kjølvannet av at evidensbaserte programmer og tiltak får innpass i samfunnsforskningen, utvikles det flere normative modeller som beskriver ulike faktorer i implementeringsprosessen. Det som er felles for dem er at de legger vekt på kapasitetsbygging i selve implementeringsprosessen, og mindre vekt på innholdet i programmene. I modellen til Fixsen et al. (2005) legges det vekt på informasjonsspredning og endringsagenters betydning i å bygge kapasitet (prosessbistand, læring, trening og oppfølging). Damschroder (2009) legger vekt på planleggingen av de ulike handlingene som skal bygge kapasitet både individuelt og kollektivt, mens Domitrovich et al. (2008) peker på betydningen av både forhåndsopplæring og mentorordninger eller coaching underveis i implementeringen.

Foruten kapasitetsbygging, legger modellene også vekt på systemlæring gjennom bruk av ulike systemer for tilbakemeldinger om fremdriften i implementeringsprosessen. Fixsen et al. (2005) legger for eksempel vekt på feedbackmekanismer som gir et informasjonsgrunnlag

for ytterligere tilpasning av innholdet i prosessen. Det betyr at implementeringsprosessen ikke nødvendigvis er lineær. En slik forståelse av implementeringsprosessen forutsetter også at de involverte aktørene er i stand til å overvåke prosessen, treffe beslutninger og underveis gjøre endringer og tilpasninger i tråd med lokale forhold.

Ut over det å vektlegge prosessen, legger modellene også til grunn at de lokale forutsetningene for implementering varierer, og at dette må tas hensyn til. Definisjonen av konteksten varierer noe, men gjennomgående handler det om økonomiske, sosiale og kulturelle forhold. I tillegg viser Domitrovich (2008) til beslutningssystemer og ledelse. Modellene forholder seg til konteksten på to måter. Den ene metoden er å tillate visse tilpasninger av programmet til lokale forhold (Damschoder et al., 2009; Fixsen et al., 2005). Den andre metoden innebærer et mer selektivt valg av kontekst, hvor beslutningen om å implementere forutsetter at de kontekstuelle vilkårene er til stede (Meyers 2012). Den sistnevnte metoden må ses i lys av at modellen er utformet med tanke på implementering av avgrensede programmer eller tiltak, og ikke landsomfattende politikk eller reformer.

2.2.4 Implementeringsmodeller i skolen

Implementeringsforskningen i skolesektoren følger langt på vei den samme utviklingen som implementeringsforskningen ellers. Et særtrekk ved implementeringsforskningen i skolesektoren er likevel at det primært har handlet om implementering av større reformer i skoles fagplaner. Det betyr at politikkutforming innenfor den tradisjonelle implementeringsforskningen fremstår som mer relevant i skolesektoren enn innenfor andre sektorer.

På samme måte som øvrig implementeringsforskning, bar den første implementeringsforskningen i skolesektoren preget av et top-down perspektiv. Lam (1991) beskriver implementering av fagplaner på 60- og 70-tallet som «teknologi» de antok uten videre ville bli tatt i bruk i skolen. Antakelsen var at dersom fagplanene ble tilstrekkelig grundig beskrevet, og det ble gitt god informasjon til skolene, ville implementeringen nærmest skje automatisk. Både Liam (2001) og Fullan (2007) hevder imidlertid at reformene på 60-tallet var mislykket som følge av at de bygde på feil premisser om byråkrati og rasjonalitet, og at de ikke i tilstrekkelig grad tok hensyn til aktørene som skulle implementere politikken.

På linje med implementeringslitteraturen generelt, finner vi også innen skoleforskningen at det dukker opp litteratur som forsøker å forene top-down og bottom-up-forskningen. Sentral her er Fullan (2007) som legger vekt på både betydningen av hvordan den sentrale politikken er utformet, og på betydningen av lokal kapasitetsbygging. Sett fra et top-down-perspektiv tar Fullan utgangspunkt i følgende tre sentrale statlige virkemidler: ansvarliggjøring (rapportering og målstyring), bruk av incentiver og kapasitetsbygging. I følge Fullan vil en mer varig endring kreve bruk av alle de tre virkemidlene.

Som i implementeringslitteraturen generelt, finner vi også innen skolesektoren utvikling av normative implementeringsmodeller. Med bakgrunn i en gjennomgang av implementeringslitteratur i skolesektoren, har Vennet og Pont (2017) utarbeidet en implementeringsmodell bestående av fire hovedfaktorer som påvirker prosessen. Dette er: 1) policy design; 2) de involverte aktørene og deres engasjement; 3) institusjonell og sosial kontekst; 4) implementeringsstrategien. Det som skiller denne modellen fra andre modeller, er vektleggingen av politikkutforming og at modellen inkluderer flere aktører som har betydning for implementeringsprosessen. Det essensielle er likevel virkemidler som informasjon og kapasitetsbygging.

2.2.5 Sammenfatning

Litteraturgjennomgangen av implementeringsforskningen viser at det finnes en rekke perspektiver og modeller som legger vekt på ulike faktorer som er av betydning for å lykkes med implementering av politikk eller programmer. Implementeringsforskningen i skolesektoren følger langt på vei utviklingen i implementeringsforskningen generelt. Et særtrekk er imidlertid at implementering i denne sektoren i større grad har handlet om større nasjonale fagreformer. Politikkutforming (utforming av reformene) har derfor også fått større plass i studier av denne sektoren. Samtidig er det også i skolesektoren utviklet implementeringsmodeller og rammeverk som legger vekt på selve implementeringsprosessen og betydningen av kapasitetsoppbygging, læring og kompetanse.

Som grunnlag for å evaluere implementering av fagfornyelsen, er det derfor relevant å belyse betydningen av både politikkutforming og kapasitetsbygging. Spørsmålet om politikkutforming handler først og fremst om hvordan skolene og lærerne oppfatter intensjonene med og innholdet i fagfornyelsen. I tillegg er det innenfor dette perspektivet relevant å belyse hvilken betydning de nasjonale virkemidlene har for implementeringen (bruk

av juridiske, økonomiske og pedagogiske virkemidler). Foruten læreplanene som i seg selv er et juridisk virkemiddel, innbefatter dette kanskje først og fremst de ulike pedagogiske virkemidler som nasjonale myndigheter tilbyr skolene. Spørsmålet om kapasitetsbygging dreier seg i større grad om hvordan den enkelte skole tilrettelegger for og iverksetter lokale læringsprosesser. Tilrettelegging vil innbefatte både det å avsette tid og ressurser, planlegging, etablering av strukturer, roller og læringsarenaer i organisasjonen.

Et sentralt spørsmål er om implementeringslitteraturen kan betraktes som et alternativt teoretisk rammeverk til aktivitetsteorien, eller om det kan komplimentere aktivitetsteorien. Det er åpenbare forskjeller mellom aktivitetsteorien og implementeringsteoriene. De to teoretiske perspektivene har ulikt opphav, ulik forståelse av kildene til endring og stiller ulike grunnleggende spørsmål. Det sentrale spørsmålet i implementeringsteorien er om man får til endringer i tråd med politiske intensjoner og hvilke faktorer som avgjør om man lykkes eller ikke. Et mer aktuelt spørsmål i aktivitetsteorien er hvilke endringer som oppstår som følge av spenninger i systemet. De nevnte forskjellene åpner imidlertid også for at teoriene kan komplementere hverandre. For det første vi større reformer som fagfornyelsen, representere politiske forventinger om større endringer i skolens aktivitetssystem. Spørsmålet blir da hvordan disse forventningene skaper nye spenninger og eventuelt endringer i mål og bruk av ulike artefakter. For det andre legger implementeringsteorien til grunn at kapasitetsbygging er en forutsetning for å lykkes med implementeringen. Sett i lys av aktivitetsteorien, blir spørsmålet hvordan skolene og skoleeierne tilrettelegger for kapasitetsbygging i modellens strukturer (regler, samfunn og arbeidsdeling) og hvordan dette eventuelt virker inn på subjektene definerer av mål og bruk av artefakter.

2.3 Kasus-studier som metodologi

En kassustudie er bundet i tid og sted (Stake, 1995). I dette prosjektet er det praktisering av LK20 på barnetrinnet, som startet høsten 2020, som er studieobjektet. Studien foregår i perioden 2021-2025, som er en forholdsvis lang periode. Prosjektets kassusdesign er følgelig longitudinelt og kan benevnes som beskrivende, instrumentelle og kollektive kassustudier. Det er beskrivende fordi det presenterer nyttig informasjon om kasus man vet det er gjort lite forskning på tidligere. Målet er å kartlegge hvordan implementeringen av LK20 har foregått og fortsatt foregår, belyst via friksjoner og motstand. Kasusdesignet er instrumentelt fordi det beskriver én

sak – hvordan ny læreplan praktiseres. Og det er kollektivt fordi mer enn ett kasus studeres (Postholm, 2010). Ved å studere flere kasuser, kan man fange opp mangfoldet av praksiser (Gerring & Cojocaru, 2016). Mangfold i denne sammenhengen er med tanke på fire forhold ved skolen: økonomien til kommunen der skolen ligger, hvilket område skolen ligger i (sentral-distrikt), skolestørrelsen, og om skolen er en praksisskole med tilhørende tett samarbeid med universitetssektoren. Videre tar vi hensyn til at skolene har en sammensetning av elever som til sammen kan gi et bredt bilde. Det gjelder især at vi plukker skoler som også har en større andel minoritetsspråklige elever.

Faktorene ovenfor gir en viss variasjon og bredde, slik at kasuser på klasseromsnivå på den enkelte skole og kasuser på skolenivå på tvers av skoler vil kunne sammenlignes (Stake, 2006). Antakelsen om kommuneøkonomi er at den har betydning for de ressursene som kan tilføres skolen, for eksempel økt lærertetthet, noe som vil kunne styrke implementeringen av fagfornyelsen (Aasen et al., 2012). Kommunens frie inntekter er her et relevant mål. Kommunenes størrelse og sentralitet kan også ha betydning (Aasen et al., 2012), blant annet med henhold til hvor lett tilgang man har på relevant fagkompetanse, for eksempel ved behov for vikarer. Fagmiljøenes kapasitet og fleksibilitet henger videre sammen med skolestørrelse. Halvparten av de valgte skolene er praksisskoler, og det valget er gjort for å undersøke om et samarbeid med universitetets fagmiljø har, ifølge lærerne, noe å si for implementeringen av fagfornyelsen eller ikke. I tabell 1 i neste kapittel vises en oversikt over kasusskolene.

Vi laget en oversikt over aktuelle 1.-7. og 1.-10. skoler i Sørøst-regionen (Viken, Vestfold og Telemark og Agder), med en befolkningstetthet på i overkant av 1,5 millioner innbyggere. Dette ble gjort i to trinn. I første trinn ble kommunene i regionen kategorisert etter kommunens frie inntekter og netto driftsutgifter til grunnskolen med bakgrunn i data fra Kostra (funksjon 202). Med utgangspunkt i denne oversikten, plukket vi ut et utvalg på 27 kommuner med mindre gode og gode økonomiske rammevilkår og som var mer eller mindre sentrale. Det betyr at vi kategoriserte de aktuelle kommunene i fire grupper etter økonomiske rammer og sentralisert. Hver av de fire kommunegruppene bestod av 5-7 aktuelle kommuner. I andre fase benyttet vi data fra Skoleporten til å identifisere aktuelle skoler i de 27 kommunene. Her innhentet vi også informasjon om antall elever på skolen (1. - 7. trinn) og informasjon om lærertettheten. I siste fase i denne delen ble utvalget innsnevret til de 20 mest aktuelle kommunene. Videre ble 13 av de aktuelle skolene kontaktet. Valget ble gjort i møte med

visedekan for grunnskolelærerutdanningene, hvor de to andre kriteriene ovenfor, skolestørrelse og samarbeidsskole, også ble lagt til grunn.

Siden formålet med prosjektet er å undersøke implementeringen av fagfornyelsen, var det hensiktsmessig å samarbeide med skoler hvor lærerne skoleåret 2020-2021 har fokusert på nettopp dette, såkalt 'criterion sampling' (Creswell, 2013). Skoler som grunnet covid19-pandemien har satt fagfornyelsen mer eller mindre på vent, var mindre interessante å ha med som kasus. Dermed stilte vi følgende to kriterier for de skolene vi tok kontakt med:

- At skolen har, ifølge rektor, arbeidet «over middels» med implementering av fagfornyelsen skoleåret 2020-2021.
- At skolen er, ifølge rektor, klar for igangsetting av fagfornyelsen fra skoleåret 2021-2022 og følgelig interessert i samarbeid med USN-teamet.

Med de tykke beskrivelsene av hvert kasus, kan det gjøres en såkalt naturalistisk generalisering fra de valgte kasusene (Stake & Trumbull, 1982), det vil si at konteksten er såpass godt beskrevet at de er relevante for andre lignende kasuser i Norge. Med tanke på at det er mer variasjon mellom klasser enn mellom skoler i Norge (jf. PISA-resultater), er det mer hensiktsmessig å øke validiteten av denne studien ved å undersøke praksiser hos lærere i flere klasser enn å øke antall skoler i studien.

3 Metodisk framgangsmåte i arbeidspakkene

3.1 Metode i arbeidspakke 1

3.1.1 Utvalg

For å oppnå god variasjon i datamaterialet valgte vi barneskoler ut fra kriterier om kommuneøkonomi (over/under middels), beliggenhet (sentralt/distriktstrøk), størrelse basert på elevmasse (liten, middels eller stor skole) og om skolen er lærerutdanningsskole eller ikke. Tabell 1 viser oversikt over de fire kassusskolene, heretter kalt Kasus 1, Kasus 2, Kasus 3 og Kasus 4.

Tabell 1. Oversikt over kassusskolene.

	Kasus 1	Kasus 2	Kasus 3	Kasus 4
Kommuneøkonomi	Over middels	Over middels	Under middels	Under middels
Beliggenhet	Sentralt strøk	Distriktstrøk	Sentralt strøk	Distriktstrøk
Skolestørrelse	<100	100-300	>300	>300
Lærerutdanningsskole	Nei	Nei	Ja	Ja

Det ble foretatt semistrukturerte intervjuer med lærerne og observasjon av deres klasseromspraksiser (se delrapport 1, Burner et.al. 2022 for intervjuguide og observasjonsprotokoll). Totalt 24 intervjuer ble gjennomført enten en-til-en eller som gruppeintervju. Intervjuene foregikk i tidsrommet desember 2021 til april 2022. Observasjonene foregikk i april og mai 2022. Skolene ble kontaktet ut fra en liste over skoler som oppfylte kriteriene. Henvendelser ble gjort både på epost og per telefon til rektorene. Vi brukte informasjon fra praksiskoordinatorer og visedekan for grunnskolelærerutdanningene ved USN for å få oversikt over hvilke av skolene som er lærerutdanningsskoler. Til sammen ble 13 skoler kontaktet. Flere skoler takket nei grunnet lite tid til overs for flere prosjekter enn de allerede var med på. Til slutt vare fire kasus-skoler på plass. Ved positivt svar fra rektor, dro to-tre forskere fra forskerteamet til skolen for å informere hele personalet om prosjektet. På to av skolene, Kasus 2 og 3, var rektor ikke til stede i møte med forskerteamet og personalet. Etter informasjon til ledelse og personalet, ble ansvaret for oppfølging og datainnsamling overlatt til hvert fagteam i prosjektet.

Skoleåret 2021/2022 har bydd på særlige utfordringer når det gjelder kontakt, avtaler for intervju og utførelse av intervjuer grunnet Covid19-pandemien. Skolene hadde nok å gjøre med tanke på smitteverntiltak, og når forskerne hadde avtalt intervjuer høstterminen, kom det tilbakeslag i pandemien og ytterligere smitteverntiltak på skolene. Det ble utført ett digitalt intervju desember 2021 (engelsk) mens Norge opplevde det største utbruddet av Omikron-mutasjonen i verden. Vårterminen startet med fortsettelse av strenge smitteverntiltak og i februar 2022 åpnet Norge opp igjen samtidig som smittetallene var skyhøye. Virusvarianten Omikron hadde vist seg å være mindre farlig og til å leve med, men på grunn av skyhøye smittetall var det mye sykefravær blant lærerne, noe som gjorde det utfordrende å holde høyt tempo i datainnsamlingen. Det viste seg også at enkelte lærere på skolene ikke ønsket å delta grunnet opplevelsen av hektisk pandemitid hvor lærere måtte overta hverandres klasser i forbindelse med høyt fravær blant kollegene. Av ulike årsaker, som pandemien, langtidssykemelding eller manglende respons trossurring, falt Kasus 3 fra i musikk og Kasus 2 og 4 i samfunnsfag. Dette har medført at i særlig samfunnsfag er det få informanter. I det videre vil vi jobbe med å rekruttere flere informanter fra samfunnsfag, særlig fra de to kaskolene som i denne runden ikke responderte. Vi har også vurdert å inkludere et femte kasus i de seinere rundene med datainnsamling for å sikre bredden i samfunnsfag (og til dels musikk). Alle intervjuene ble tatt opp, enten med lydopptaker ved fysisk intervju eller opptak i Zoom eller Teams ved digitalt intervju.

3.1.2 Dataanalyse

Den konstant-komparative metode for dataanalyse ble brukt som inspirasjon til å kode og kategorisere intervjuene (Corbin & Strauss, 2008). Forskerteamet leste gjennom intervju-transkriptene for å danne seg et helhetsinntrykk av innholdet. Deretter ble intervju-transkriptet delt inn i tre kolonner: koder, intervju-transkript og kategorier. Alle meningsenheter i transkripsjonen fikk en kode som beskrev hva enheten handler om, for eksempel «Føler seg ensom som eneste faglærer i engelsk på skolen». Etter en kodingsprosess ble koder som dannet felles meningsenhet slått sammen til sub-kategorier som i sin tur ble slått sammen til følgende hovedkategorier:

- Arbeidsmåter ved implementering av fagfornyelsen
- Opplevde endringer som følge av fagfornyelsen
- Ressurser for implementering av fagfornyelsen

- Opplevde spenninger i arbeidet med fagfornyelsen

Denne måten å analysere på gjør at forskeren er i stadig dialog med dataene i en iterativ og abduktiv prosess, hvor man har med seg noen problemstillinger man vil undersøke og noen forforståelser av temaene det snakkes om i intervjuet, men samtidig en åpenhet for at dataene danner kategoriene «nedenfra». Forskeren jobber med intervjutranskripsjonen i en vekselvisprosess, hvor teksten leses i sin helhet, deretter brytes helheten ned til mindre enheter, for så å dannes til meningsfulle kategorier. At noen av kodingene og kategoriseringene ble gjort i samspill mellom flere forskere i forskerteamet kan ha bidratt til å styrke validiteten av analysene. Dataene fra intervjuene er primærdata i denne delrapporten. Notatene fra observasjonsprotokollene ble brukt som sekundærdata for å validere deler av intervjuene.

3.2 Metode og datainnsamling arbeidspakke 3

Rapporten baserer seg på dokumentanalyse og intervjudata. Dokumentene omfatter programplaner for grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved de to UH-institusjonene. Videre er planer på fagnivå sentrale i datamateriale. Dokumenter på fagnivå ble fordelt mellom de ulike institusjonene. Når det gjelder dokumenter på fagnivå etterspurte vi de siste gjeldende planene (studieåret 21/22). Når det gjelder emneplaner har vi sett på de første 30 studiepoeng innenfor faget. Et emne utgjør 15 studiepoeng. Eksamensoppgavene er de sist gjennomførte innenfor emnet.

Dokumentene knyttet til grunnskolelærerutdanningen ved institusjonene inngår i det daglige arbeidet knyttet til utdanningen. Dokumentene har ulik funksjon der programplanene er på et overordnet og formelt nivå og skal godkjennes av institusjonens styre. Programplanene er svært omfattende med henvisninger til nasjonale dokumenter og føringer. Planene på fagnivå er mer dynamiske og tettere på studentenes læringsaktiviteter.

I gjennomgangen av dokumentene tok vi utgangspunkt i intensjonene med fagfornyelsen som kommer til uttrykk gjennom Meld. St. 28 (2015-2016) og selve læreplanen LK20. Fagfornyelsen er som navnet sier en fornyelse av eksisterende læreplan LK06. Det vil si at vi må forholde oss til både kontinuitet og endringer. I vår analyse så vi hva som eksplisitt viser til fagfornyelsen i dokumentene. Dette innebar at vi leste med helhetsblikk på de ulike dokumentene og brukte søkeord for å avdekke koblinger til fagfornyelsen. I dette arbeidet var det jevnlig drøftinger av fortolkninger blant forskerne knyttet til arbeidspakke 3.

Vi har gjennomført til sammen 13 intervjuer med informanter fra programledelse, faglærere og studenter. Studentene var 5-årsstudenter som startet utdanningen i 2017. Totalt intervjuet vi 26 informanter. Intervjuene varte fra 45 min til 1,5 timer. Intervjuene var planlagt som fysiske gruppeintervjuer. Noen av intervjuene måtte på grunn av utfordringer med Covid19-pandemien, gjennomføres individuelt og digitalt. En semistrukturert intervjuguide ble lagt til grunn for intervjuene (se Salvesen et.al. 2022 for intervjuguiden). I intervjuene utfordret vi informantene til å kommentere egne perspektiver på fagfornyelsen. Vi ønsket og å få innsikt i endringer når det gjaldt innhold og arbeidsformer som kunne knyttes til fagfornyelsen ved institusjonene. Forventninger mellom UH-institusjonene og praksisfeltet og betydningen av desentralisert kompetanseheving (DEKOMP) var og tema. Når det gjaldt studentene var det opplevelse av arbeid med fagfornyelsen på UH-institusjon og i praksis som stod i fokus. Intervjuene ble transkribert og systematisert med utgangspunkt i intervjuguiden. I neste fase ble dataene analysert med utgangspunkt i ulike kategorier. Analyseverktøyet NVIVO ble brukt i dette arbeidet.

4 Hovedtrekk fra første runde i to av tre arbeidspakker

4.1 Arbeidspakke 1: Realiseringer av læreplanen i spesifikke fag

4.1.1 Konklusjoner

Det har vært et mål i prosjektet å fokusere på ev. spenninger i arbeidet med implementeringen av fagfornyelsen, da spenninger kan være en forutsetning for utvikling. Basert på de resultatene fra praksisfeltet vi har hittil, mener vi at følgende foreløpige konklusjoner kan trekkes:

- Skoleledelsen er viktig for implementering av fagfornyelsen, men det er ikke alltid lærerne opplever at skoleledelsen er «på». Her finner vi konklusjon av begge typer: i noen tilfeller virker skoleledelsen til å være støttende og tilrettelegge godt for implementering av fagfornyelsen, mens skoleledelsen i andre tilfeller virker å være fraværende og lærerne savner mer organisering og begeistring for den nye læreplanen. Der hvor skoleledelsen holder tak i implementering av fagfornyelsen, virker det til å være mer aktivitet, særlig når det gjelder å jobbe tematisk over tid i og på tvers av fag.
- Elevrollen går igjen i samtalene med lærerne, og vi observerer også dette i praksis. Lærerne beskriver en elevrolle preget av mer kritisk tenkning enn før, særlig i musikk og samfunnsfag, og en mer aktivisert elevrolle, særlig i engelsk og matematikk.
- Tverrfaglighet går også igjen i samtalene og observasjonene. I engelsktimen er det elementer av kroppsøving, naturfag og samfunnsfag. I samfunnsfagtimen er det elementer av KRLE og norsk. Det er i det hele tatt flere organiserte prosjekter på tvers av fag sammenlignet med tiden før fagfornyelsen.
- De tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling nevnes og eksemplifiseres av lærerne, noe vi også observerer i praksis. De dominerer forståelsen av fagfornyelsen. Det samme gjelder dybdelæring, men her kan det spørres hvorvidt konseptet er forstått slik som intensjonen eller ikke (jf. «grunnleggende ferdigheter» og forståelsen av det i evaluering av Kunnskapsløftet). En mulig årsak til at tverrfaglige temaer og dybdelæring er godt fremme i bevisstheten hos lærerne, kan være at det er enklere for skoleledelsen å si til lærerne at disse temaene skal det jobbes med på tvers av fag og på skolenivå, sammenlignet med andre aspekter ved fagfornyelsen som det jobbes med fagvis av den enkelte faglærer.
- Kjerneelementene og den overordnede delen av læreplanen ser ut til å spille en mindre rolle for hvordan lærerne snakker om og praktiserer fagene. Dette er ikke tilfellet fordi

de ikke vil eller kan, og intensjonen har vært at kjerneelementene og overordnet del skal være til hjelp, men det ser ikke ut som om de spiller en spesiell rolle med tanke på arbeidet med fagfornyelsen. Lærernes horisont er i stor grad knyttet til faget.

- Undervisvurdering ser ut til å ha blitt forsterket med fagfornyelsen, særlig i engelsk og samfunnsfag. Intervjuene indikerer at det er store variasjoner: Noen lærere har gått i gang med å eksperimentere med ulike måter å vurdere på og har satt pris på å drive vurderingsarbeid når det har vært hjemmeskole i forbindelse med pandemien, andre lærere mener de «gjør som før», mens det også finnes eksempel på lærere som ikke har sett at undervisvurdering har fått et eget avsnitt i læreplanen.
- Kompetansemålene i fagfornyelsen oppleves som «mer åpne» av lærerne: De opplever mer frihet i arbeidet med faget og opplever å ha mer tid til ulike temaer sammenlignet med læreplanen før 2020. Dette er i tråd med intensjonen bak fagfornyelsen slik de ble uttrykt av Ludvigsen-utvalget og påfølgende stortingsmelding (Meld. St. 28, 2015-2016; NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). Samtidig rapporterer lærerne at de opplever mangel på tid når det gjelder arbeid med implementeringen – noe som framstår som en spenning siden en av de foregående rapporten fra evalueringen av fagfornyelsen understreket at skolelederne opplevde god tid til implementering av fagfornyelsen (Ottesen et al., 2021).
- En annen praktisk faktor som har hemmet arbeidet med fagfornyelsen, er utvilsomt Covid19-pandemien, som også har vært nevnt på skoleledernivå (Ottesen et al., 2021). Den har stjålet verdifull tid fra implementeringsarbeidet og lærere opplever å ha mistet fagfellesskapene og utviklingstiden under nedstengning av skoler eller klasser, eller det har vært mye arbeid med å organisere undervisning i kohorter. I motsetning til skoleledernivå og funn derfra (Ottesen et al., 2021), er det ikke lenger et tema at kommunesammenslåinger har vært hemmende for implementeringen av fagfornyelsen. Dette må sees på bakgrunn av at det har gått en del tid siden sammenslåingene.
- En tredje praktisk faktor som har hemmet arbeidet med fagfornyelsen er en del lærere som føler seg alene, særlig lærere på fådelt skole hvor det er få eller ingen andre faglærere å samarbeide med og danne fagfellesskap med. Dette er uheldig med tanke på viktigheten av team, samarbeidskultur og profesjonsfellesskap i lokalt læreplanarbeid, slik som påpekt i grunnlagsdokumentene for fagfornyelsen (Meld. St. 28, 2015-2016; NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). Videre komplementerer dette funnet det som ble påpekt som utfordrende for større og mer komplekse kommuner i foregående rapport i EvaFag-porteføljen (Ottesen et al., 2021).

- Med tanke på læringsressurser, bruker mange av lærerne Utdanningsdirektoratets kompetansepakker og annet støttemateriell (jf. skoleledere i Ottesen et al., 2021), men ikke alle opplever dem som relevante for barnetrinnet. Videre er ikke alle læringsressursene, for eksempel lærebok i fag, oppdaterte i tråd med fagfornyelsen. Det viser seg at dette oppleves som mindre utfordrende når kommunen tar eierskap med å utpeke temaer og ressurser på tvers av skoler og fag.

4.1.2 Implikasjoner

Dataene fra kasus-studiene gi et gjenkjennelig bilde, der det profesjonelle arbeidet i stor grad handler om å håndtere spenninger som oppstår i møte med ny læreplan og måter den skal omsettes på i praksis (Karseth et al., 2020). Noen lærere i vår studie opplever å ha blitt pålagt arbeidet med fagfornyelsen og bruker uttrykk som «tvangstrøye», mens andre opplever arbeidet som videreutvikling av egen kompetanse, ser muligheter til samarbeid med andre fag og setter pris på at det holdes tak i arbeidet på et overordnet nivå. Det er en gjenganger at lærerne forteller «Dette har vi alltid gjort» i møte med nye begreper eller konsepter i fagfornyelsen, men at de ser og setter ord på endringer når de sammenligner med tiden før fagfornyelsen. I tillegg viser de det de setter ord på når forskerne observerer klasseromsundervisning. Hva som er kontinuitet og hva som er endringer er ikke alltid enkelt å sette ord på eller observere.

Noen implikasjoner av resultatene i denne delrapporten er at det foregår en del godt arbeid med implementering av fagfornyelsen som bør løftes fram og videreutvikles, både fagvis og på tvers av fag. Det gjelder særlig de tverrfaglige temaene, utforskning og praktisk arbeid, kritisk tenkning, tverrfaglighet og til dels dybdelæring (Meld. St. 28, 2015-2016; NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). Kjerneelementene ser ut til å spille en mindre rolle for lærerne, kanskje grunnet noe uklarhet om de ikke allerede er dekket av kompetansemålene i noen fag. Det samme gjelder den overordnede delen av læreplanen. Det kan være fruktbart å bruke tid i utviklingsarbeidet på skolene slik at lærerne får satt ord på hva de gjør og relaterer det til konsepter i fagfornyelsen. Det trengs med andre ord et metaspråk for at lærere skal bli klar over hva de faktisk gjør. Dette metaspråket, denne refleksjonen, er av stor betydning i møte med elever, fordi dersom læreren ikke er bevisst de elementene i fagfornyelsen hen jobber med, så vil i alle fall ikke elevene bli bevisste heller. En lærer som kan sette ord på hva hen arbeider med i fagfornyelsen, utover det enkelte kompetansemål, vil enklere kunne reflektere også sammen med elevene. Læreres læring på dette punktet vil kunne ha stor påvirkning på elevenes læring.

Når lærere bruker begreper og konsepter fra fagfornyelsen, blir spørsmålet om disse er en del av diskursen, om de er forstått og om de anvendes og snakkes om i praksis med elevene. Noen lærere vil oppleve å lese om de samme begrepene og konseptene på ulike måter eller høre om dem gjennom utdanningsforskere som har ulikt faglig ståsted og syn på hva for eksempel dybdelæring og tverrfaglighet er eller kan være. Lærere finner pragmatiske måter å håndtere slike spenninger på i likhet med andre profesjonsyrker, men det er først i møte med spenningene at utvikling på ulike måter kan finne sted (Engeström & Sannino, 2010). Det er derfor viktig at lærere får mulighet til å skape rom for refleksjon over praksis, over tid, sammen med andre lærere og ikke minst i samarbeid med eksterne aktører, som for eksempel skoleforskere.

Samtidig som det jobbes godt med noen av elementene i fagfornyelsen, setter lærerne ord på noen utfordringer og spenninger i arbeidet med implementering av fagfornyelsen. Noen implikasjoner basert på utfordringene og spenningene er at det må sørges for at det lokale læreplanarbeidet ikke spriker for mye mellom kommunene og skolene, at skoleeier legger til rette for tematisk arbeid i og på tvers av fag (Elmore, 2000), og at den tapte tiden som følge av Covid19-pandemien tas igjen for å bygge gode profesjonsfelleskap og samarbeidskulturer over tid. Samtidig må man sørge for at lærerne ikke opplever at implementeringsarbeidet skjer ovenfra-ned, eller som en «tvangstrøye». Denne balansen er avgjørende for å få til gode utviklingsprosesser. Ferdige opplegg er ikke veien å gå, men klare rammer for at lærerne kan utvikle gode tiltak sammen er klokt (Timperley, 2007). Videre må den enkelte skoleleder ikke bare administrere og tilrettelegge for utviklingstid og arbeid med implementering av fagfornyelsen, men samtidig vise entusiasme og være en pedagogisk og fagdidaktisk pådriver for arbeidet. Læringsressurser er viktige i dette arbeidet og det er tydelig at lærerne savner oppdaterte og relevante læringsressurser.

4.2 Arbeidspakke 3: Fra plan til praksis – Lærerutdanningsinstitusjonenes arbeid med fagfornyelsen

4.2.1 Konklusjoner

I arbeidspakke 3 ser vi på hvordan to ulike institusjoner arbeider med implementering av fagfornyelsen. Institusjonene er representert ved ledelsen av grunnskolelærerutdanningene, faglærere og studenter innenfor fire fagområder: samfunnsfag, musikk, matematikk og engelsk. Vi har sett på hvordan fagfornyelsen blir inkludert i planer og eksamen ved to

lærerutdanningsinstitusjoner. Videre har vi sett på hvordan de to institusjonene arbeider på programnivå og faglærernivå med å implementere fagfornyelsen i grunnskolelærerutdanningen 1-7. I vår undersøkelse har vi spurt studentene om hvordan de opplever at fagfornyelsen har blitt arbeidet med i studiet. Empirien er hentet fra dokumenter og intervjuer ved de to UH-institusjonene. Intensjonene og sentrale begreper knyttet til fagfornyelsen har vært utgangspunktet for vår undersøkelse.

Ut fra dette kan vi trekke følgende konklusjoner fra vårt arbeid så langt.

- Programplan for grunnskolelærerutdanningen er den overordnede planen for studiet ved den enkelte utdanningsinstitusjon. Programplanen for grunnskolelærerutdanningene ved de to institusjonene vi har sett på ble godkjent i styrene 2017 og har ikke blitt endret siden. Programplanene henviser blant annet til Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskolelærerutdanning 1-7. Tilbakemeldingen fra institusjonene viser at heller ikke disse er blitt endret etter at LK20 trådte i kraft. Fagfornyelsen er ingen ny reform, men en fornyelse som både har kontinuitet og endringer i seg. Ingen av programplanene viser imidlertid konkret til fagfornyelsen og vi finner ikke igjen sentrale begreper knyttet til fagfornyelsen.
- Når det gjelder planer på fagnivå er det et tydelig skille mellom emneplaner i fagene og planer som den enkelte faglærer utarbeider knyttet til gjennomføring av emnet i semesteret. I emneplanene finner vi i mindre grad spor av fagfornyelsen. Det henvises til gjeldende læreplan, men vi finner i liten grad direkte kompetansemål, tekst som eksplisitt peker på intensjonene i fagfornyelsen eller sentrale begreper fra fagfornyelsen. Et unntak er emneplanen i samfunnsfag som i større grad speiler og har med elementer som knytter innholdet til LK20.
- Fagfornyelsen er mest tydelig i dokumenter knyttet til den daglige undervisningen. I semesterplanene er koblingen til fagfornyelsen mer tydelig, selv om det er variasjon mellom fagene. Mange av semesterplanene i fagene rammer fagfornyelsen tydelig inn gjennom temaer og referanser til LK20. Vi ser og at kjerneelementene brukes aktivt i planleggingen av semesteret. Vi finner fagfornyelsen igjen i alle eksamensoppgaver knyttet til fagene.
- Fagmiljøene ved institusjonene vi har undersøkt er i stor grad positive til fagfornyelsen. Det er imidlertid diskusjoner i fagfeltet i hvor stor grad fagfornyelsen skal prege innholdet i utdanningen. Det vises blant annet til at studentene vil møte flere reformer

og må ha en bred faglig kompetanse i sin fremtidige yrkesutøvelse. Vi ser og at disiplin faget står sterkt i sin tradisjon og preger innhold og arbeidsmåter i fagene. Når et felles prosjekt som fagfornyelsen møter en akademisk tradisjon preget av et bredt kunnskaps- og dannelsesperspektiv skapes det spenninger.

- Fagmiljøene har i begrenset grad endret egen undervisning. Fra noen fagmiljøer blir det påpekt at fagfornyelsen ikke inneholder så mye nytt, men mer bekrefter didaktiske perspektiver og arbeidsmåter som de har arbeidet med over tid. Vi ser at fagmiljøene i stor grad tolker og omfortolker det de har gjort tidligere og tilpasser det til LK20 på ulike måter.
- Alle informantene påpeker fagkonsentrasjon og fagintegrasjon som en utfordring. Det å vektlegge faglig kompetanse og samtidig styrke sammenhenger mellom fag skaper spenninger. Det vises blant annet til utfordringen med å få til mer samarbeid på tvers av fag, blant annet de tverrfaglige temaene. Programlederne viser til det organisatoriske og faglærerne viser til behov for å få tid nok til eget fag. Studentene opplever i liten grad å møte tverrfaglig arbeid i utdanningen.
- Kjerneelementene skal gi fagene en tydeligere prioritering og retning når det gjelder valg av innhold. Forståelsen og bruken av kjerneelementene varierer fra de ulike fagmiljøene og fra fag til fag. Vi ser at kjerneelementenes brukes aktivt av flere faglærere, både i planlegging og som begrunnelse for valg av innhold og aktiviteter. Når det gjelder studentene fremstår kjerneelementenes funksjon mer uavklart. De bruker i liten grad kjerneelementene for å ramme inn arbeidet i fagene, men har fokus på kompetansemålene når de planlegger.
- Både faglærere og studenter påpeker at kompetansemålene gir et stort spillerom når det gjelder innhold. Mange av kompetansemålene er svært åpne og lite konkrete og gir et betydelig tolkningsrom for valg av innhold. Det ble også påpekt av faglærere og studenter at friheten vil være krevende å gjennomføre i praksis, men at det er positive elementer ved denne friheten.
- Intensjonen om helhet og sammenheng i læreplanverket er utfordrende. Vi finner at faglærere i liten grad har fokus på å knytte de overordnede perspektivene og overordnet del mot eget fag. Vi ser og at studenter i liten grad har møtt dette i undervisningen i de ulike fagene, med noen få unntak. Alle informantene viser til pedagogikkfagets rolle som viktig for å ivareta helhet og sammenheng i læreplanen, og det er her studentene utvikler en forståelse for sammenbindende elementer i fagfornyelsen.

- Flere av informantene uttrykker at LK20 har stor kompleksitet og at det er mange begreper som skal tolkes og brukes. Svært mange av informantene er opptatt av de tre tverrfaglige temaene når de skal mene noe om fagfornyelsen. De tverrfaglige temaene er synlige og forståelige og kan fremstå som det viktigste med fagfornyelsen. Ut fra dette kan det se ut som fokuset på de tre tverrfaglige temaene fortrenger andre perspektiver knyttet til fagfornyelsen.
- Dybdelæring fremstår som et begrep som integrerer sentrale intensjoner i fagfornyelsen. Alle informantene kjenner til begrepet, men forståelsen og tilnærmingen spriker. Noen kobler det i stor grad mot tverrfaglighet, noen direkte til kompetanse i faget, mens andre påpeker utfordringen mellom bredde og faglig konsentrasjon.
- Fagfornyelsen vektlegger vurdering og progresjon i fagene i større grad enn tidligere. LK20 inneholder blant annet fagspesifikk omtale av undervisvurdering i læreplanene for fag. Få av informantene nevner vektleggingen av vurdering i fagfornyelsen eller sammenhengen i fag knyttet til progresjon i kompetansemålene.
- Praksis sin betydning for studentenes læring om fagfornyelsen blir sterkt fremhevet av alle informantene. Faglærere forventer at mye av kjennskapen og praktisk arbeid med fagfornyelsen knyttes til praksis og studenter trekker praksis frem som en viktig læringsarena. Det er spenninger mellom institusjonene og praksisfeltet. Institusjonene melder om bekymring fra praksisfeltet om at studenter har for liten kunnskap om fagfornyelsen og noen faglærere påpeker at studenter møter noe utdaterte praksiser. Studenter er i varierende grad fornøyd med samspillet mellom studiet og praksis knyttet til fagfornyelsen.
- Utdanningsdirektoratet har utviklet nettbaserte ressurser for å støtte arbeidet med fagfornyelsen. Mange studenter viser til bruk av Utdanningsdirektoratets sine sider både i forhold til oppgaver i studiet og arbeid knyttet til praksis. Flere trekker også frem den digitale læreplanviseren som et godt verktøy for å se helheten i læreplanen. Faglærere bruker i mye mindre grad disse verktøyene i undervisningen.
- Når det gjelder betydningen av desentralisert kompetanseheving (Dekomp) og implementeringen av fagfornyelsen var det få av våre informanter som var involvert i dette arbeidet. Det ble uttrykt at det var et stort potensial i å få til et fortolkingsfelleskap knyttet til fagfornyelsen med praksisfeltet gjennom dette arbeidet. Organiseringen opplevdes som utfordrende på institusjonene og ble blant annet omtalt som to parallelle løp uten tette koblinger.

4.2.2 Spenninger

Som det kommer frem ovenfor, er det flere utfordringer knyttet til implementeringen av fagfornyelsen ved de to institusjonene. Disse utfordringene kommer til uttrykk gjennom ulike typer spenninger mellom de forskjellige aktørene som er involvert i denne prosessen. Fagfornyelsen er ingen ny reform, men er preget av kontinuitet og endring. Når faglige prioriteringer settes i spill skaper dette spenninger. Innholdet og undervisningen er i begrenset grad endret og det er diskusjoner i fagfeltet i hvor stor grad fagfornyelsen skal prege og endre innholdet i utdanningen. Fagfornyelsen utspiller seg i spennet mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon og utfordrer faglige prioriteringer. Vi ser og at fagene til en viss grad har ulik forståelse og tilnærming til kunnskapsløftet. Forventningene mellom praksisfeltet, studenter og lærere er og i spill i denne prosessen.

5 Samlet vurdering av implementeringen av fagfornyelsen i oppstartsfasen – en slags grunnlinje

Sitatet i tittelen på denne rapporten, «Det er jo ikke sånn at vi skal finne opp kruttet når ting virker», illustrerer en vurderinger som går igjen i vår empiri, nemlig at det ikke har skjedd store endringer som følge av LK20/fagfornyelsen. Dette innebærer imidlertid ikke at det ikke har skjedd noen endringer, men disse har i stor grad handlet om å gjøre eksplisitt det en implisitt gjorde tidligere, og å begrepsfeste den praksis som allerede fant sted. Det er jo også verdt å merke seg at fagfornyelsen er å forstå som en forlengelse og forsterkning av Kunnskapsløftet, og følgelig er slike mindre, inkrementelle endringer til dels i tråd med planene. Man kan dessuten stille spørsmål ved hvor store endringer man kan regne med så tidlig i implementeringsfasen, særlig siden de første årene har vært tungt preget av pandemien. I så måte er det nesten mer en slags grunnlinje i evalueringen vi har studert, enn status etter to års implementering av fagfornyelsen.

Så hva har vi da funnet ut? Det som trer fram er en type ambivalens, det vi har kalt spenninger. Vi finner et sprik mellom den overordnede implementeringen, både fra sentralt hold og skoleledelsen, og det som konkret skjer i det enkelte fag i det enkelte klasserom. Dette finner vi også igjen når det gjelder implementeringen av fagfornyelsen i lærerutdanningen. Innholdet og undervisningen er i begrenset grad endret og det er diskusjoner i fagfeltet i hvor stor grad fagfornyelsen skal prege og endre innholdet i utdanningen.

Disse spenningene er ikke nødvendigvis som følge av en avvisning på grunnplanet (bakkebyråkratene) av de sentrale målene, jfr. implementeringsteorien, men kan heller forstås som en (foreløpig) dekopling mellom sentrale mål og lokal praksis, eller kanskje helst som en form for hybridisering. Det vil si at noen av målene i mindre grad tas inn i den konkrete praksisen, som kjerneelementene, mens andre som dybdelæring og tverrfaglighet i større grad knyttes til dagens praksis. Det kan også handle om at kjerneelementenes funksjon er uklar og til en viss grad allerede er dekket av kompetansemålene, altså en form for tilpasning av lokal praksis til overordnede mål og begreper. Når noen ser fagfornyelsen som en form for tvangstrøye som tres nedover lærerne, mens andre hevder at den bidrar til videreutvikling, så ser vi de ulike spenningene i dette feltet. Gjennom den longitudinelle studien vil vi få klarere grep om hvilke typer prosesser vi gjenfinner lokalt.

Flere andre spenninger avdekkes også, for eksempel mellom Utdanningsdirektoratets sentrale læringsressurser knyttet til LK20 og relevansen til det som foregår på barnetrinnet. Også skoleledelsens ulike engasjement når det gjelder implementeringen av fagfornyelsen og betydningen av det å være eneste lærer i faget sitt på en liten skole og det å være en del av større fagfellesskap, vektlegges. Disse spenningene peker mot at begreper og intensjoner fra fagfornyelsen blir ulikt forstått. De forskjellige fagene har til en viss grad ulik forståelse og tilnærming til kunnskapsløftet og fagfornyelsen. Noen lærere vil oppleve å lese om de samme begrepene og konseptene på ulike måter eller høre om dem gjennom utdanningsforskere som har ulikt faglig ståsted og syn på hva for eksempel dybdelæring og tverrfaglighet er, eller kan være. Lærere finner pragmatiske måter å håndtere slike spenninger på i likhet med andre profesjonsyrker, men det er først i møte med spenningene at utvikling på ulike måter kan finne sted (Engeström & Sannino, 2010). Det er derfor viktig at lærere får mulighet til å skape rom for refleksjon over praksis, over tid, sammen med andre lærere og ikke minst i samarbeid med eksterne aktører, som for eksempel skoleforskere.

Slike spenninger, som vi har omtalt ulike steder i rapporten, vil vi komme grundigere og mer samordnet tilbake til i seinere publikasjoner med utgangspunkt i prosjektets teoretiske rammer. Som nevnt vil aktivitetsteori (Engeström, 2001; Engeström & Sannino, 2011) være et sentralt analytisk verktøy når vi ønsker å få en grundigere og mer teoretisk fundamentert forståelse for hva som karakteriserer disse spenningene, relasjonene mellom dem, hvorfor de oppstår og hvordan en kan nærme seg dem på en konstruktiv måte

Om vi vender tilbake til prosjektets hovedproblemstillinger, så har vi nå etter første runde med datainnsamling noe begrenset empirisk grunnlag for å kunne si noe om endringer for elevene (og til dels om forholdet mellom lærer og elev). De foreløpige funnene peker imidlertid i retning av mer aktive og kritiske elever. Årsaken til det noe begrenset empirisk materiale er at vi per nå grunnet Covid19-pandemien i varierende grad har fått gjennomført de tiltenkte observasjonene i klasserommene. Av samme grunn har vi i varierende grad mulighet til å si noe om endringer i hvordan man jobber i fagene i klasserommene. Dette er imidlertid områder som vil bli grundigere belyst i de påfølgende tre rundene med datainnsamling i arbeidspakke 1, og i spørreskjemaundersøkelsene i arbeidspakke 2. Det at pandemien også la hindringer i veien for gjennomføring av spørreskjemaundersøkelse, har dessuten medført at vi i denne runden ikke har validert kasus-undersøkelsen med spørreundersøkelsen, og vica versa. Vi bør følgelig være tilbakeholdne med å tolke den empirien vi har presentert her, som generelle

mønstre i norske skoler som helhet. Samtidig gir vårt kasus-design mulighet for en såkalt naturalistisk generalisering, som vil si at funnene kan ha relevans for lignende skoler i Norge.

Det som kommer fram er at tid og ressurser er viktig for å implementere fagfornyelsen i undervisningen, faktorer som har vært mangelvare under pandemien. Og videre at skoleledelsens engasjement og fagmiljøets størrelse er av betydning for hvor engasjert lærerteamet er. Dette viser følgelig til behovet for kapasitetsbygging på grunnplanet som et fundament for å sikre en vellykket implementering, jamfør her implementeringslitteraturen. Det synes dessuten å være stor variasjon mellom fagene, noe som kan indikere at en også må jobbe videre med politikkkutforming av LK20/fagfornyelsen.

Referanser

- AASEN, P., MØLLER, J., RYE, E., OTTESEN, E., PRØITZ, T. S. & HERTZBERG, F. (2012). KUNNSKAPSLØFTET SOM STYRINGSREFORM - ET LØFT ELLER ET LØFTE? NIFU, RAPPORT 20/2012.
- BURNER, T. ET.AL. (2022). EVAFAG2025: EVALUERING AV FAGFORNYELSEN. REALISERING AV LÆREPLANEN I SPESIFIKKE FAG. ARBEIDSPAKKE1, DELRAPPORT 1. UNIVERSITETET I SØRØST-NORGE: SKRIFTSERIEN NR. 91
- CORBIN, J., & STRAUSS, A. (2008). BASICS OF QUALITATIVE RESEARCH (3RD ED.). THOUSAND OAKS, SAGE PUBLICATIONS, INC.
- CRESWELL, J.W. (2013). QUALITATIVE INQUIRY AND RESEARCH DESIGN. CHOOSING AMONG FIVE TRADITIONS (3. UTG). SAGE PUBLICATIONS, INC.
- DAMSCRODER, L.J., ARON, D.C., KEITH, R.E. ET AL. (2009). FOSTERING IMPLEMENTATION OF HEALTH SERVICES RESEARCH FINDINGS INTO PRACTICE: A CONSOLIDATED FRAMEWORK FOR ADVANCING IMPLEMENTATION SCIENCE. IMPLEMENTATION SCI 4, 50. [HTTPS://DOI.ORG/10.1186/1748-5908-4-50](https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50)
- DOMITROVICH, C. E., BRADSHAW, C. P., PODUSKA, J. M., HOAGWOOD, K., BUCKLEY, J. A., OLIN, S., ROMANELLI, L. H., LEAF, P. J., GREENBERG, M. T., & IALONGO, N. S. (2008). MAXIMIZING THE IMPLEMENTATION QUALITY OF EVIDENCE-BASED PREVENTIVE INTERVENTIONS IN SCHOOLS: A CONCEPTUAL FRAMEWORK. ADVANCES IN SCHOOL MENTAL HEALTH PROMOTION, 1(3), 6–28. [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1754730x.2008.9715730](https://doi.org/10.1080/1754730x.2008.9715730)
- ELMORE, R. F. (2000). BUILDING A NEW STRUCTURE FOR SCHOOL LEADERSHIP. AMERICAN EDUCATOR, 23(4), 1–9.
- ENGESTRÖM, Y. (1987). LEARNING BY EXPANDING. ORIENTA-KONSULTIT OY.
- ENGESTRÖM, Y. (2000). ACTIVITY THEORY AS A FRAMEWORK FOR ANALYZING AND REDESIGNING WORK. ERGONOMICS, 43(7), 960-974.

- ENGESTRÖM, Y. (2001). EXPANSIVE LEARNING AT WORK: TOWARD AN ACTIVITY THEORETICAL RECONCEPTUALIZATION. *JOURNAL OF EDUCATION AND WORK*, 14(1), 133-156.
- ENGESTRÖM, Y., & SANNINO, A. (2010). STUDIES OF EXPANSIVE LEARNING: FOUNDATIONS, FINDINGS AND FUTURE CHALLENGES. *EDUCATIONAL RESEARCH REVIEW*, 5(1), 1-24.
- FIXSEN, D. L., NAOOM, S., BLASE, K., FRIEDMAN, R. & WALLACE, F. (2005). IMPLEMENTATION RESEARCH: A SYNTHESIS OF THE LITERATURE. TAMPA, FL: UNIVERSITY OF SOUTH FLORIDA, LOUIS DE LA PARTE FLORIDA MENTAL HEALTH INSTITUTE, THE NATIONAL IMPLEMENTATION NETWORK.
- FULLAN, M. (2007). THE NEW MEANING OF EDUCATIONAL CHANGE (4. EDITION). NEW YORK: TEACHERS COLLEGE PRESS.
- GERRING, J. & COJOCARU, L. (2016). SELECTING CASES FOR INTENSIVE ANALYSIS: A DIVERSITY OF GOALS AND METHODS. *SOCIOLOGICAL METHODS & RESEARCH*, 45(3), 392-423.
- KARSETH, B., KVAMME, O. A., & OTTESEN, E. (2020). FAGFORNYELSENS LÆREPLANVERK: POLITISKE INTENSJONER, ARBEIDSPROSESSER OG INNHOLD. UNIVERSITETET I OSLO.
- LAM, CHI-CHUNG (1991). THE IMPLEMENTATION OF CURRICULUM CHANGE IN MORAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS IN HONG KONG. UNIVERISITY OF LONDON, INSTITUTE OF EDUCATION.
- LEVIN, B. (2001). REFORMING EDUCATION. FROM ORIGINS TO OUTCOMES. LONDON: ROUTLEDGE. [HTTPS://DOI.ORG/10.4324/9780203482193](https://doi.org/10.4324/9780203482193)
- LIPSKY, M. (1980). STREET LEVEL BUREAUCRACY: DILEMMAS OF THE INDIVIDUAL IN PUBLIC SERVICES. RUSSELL SAGE FOUNDATION.
- MATLAND, R.E. (1995). SYNTHESIZING THE IMPLEMENTATION LITERATURE: THE AMBIGUITY-CONFLICT MODEL OF POLICY IMPLEMENTATION. *JOURNAL OF PUBLIC ADMINISTRATION RESEARCH AND THEORY*, 5, 145-174.
- MAY, C. TOWARDS A GENERAL THEORY OF IMPLEMENTATION. *IMPLEMENTATION SCI* 8, 18 (2013). [HTTPS://DOI.ORG/10.1186/1748-5908-8-18](https://doi.org/10.1186/1748-5908-8-18)

- MELD. ST. 28. (2015-2016). FAG- FORDYPNING- FORSTÅELSE- EN FORNYELSE AV KUNNSKAPSLØFTET. [HTTPS://WWW.REGJERINGEN.NO/NO/DOKUMENTER/MELD.-ST.-28-20152016/ID2483955/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/)
- MELD. ST. 28. (2015-2016). FAG- FORDYPNING- FORSTÅELSE- EN FORNYELSE AV KUNNSKAPSLØFTET. [HTTPS://WWW.REGJERINGEN.NO/NO/DOKUMENTER/MELD.-ST.-28-20152016/ID2483955/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/)
- MEYER, J., & ROWAN, B. (1991). INSTITUTIONAL ORGANIZATIONS: FORMAL STRUCTURE AS MYTH AND CEREMONY. I W. POWELL & J. DiMAGGIO (RED.), THE NEW INSTITUTIONALISM IN ORGANIZATIONAL ANALYSES. (S. 41-62) CHICAGO: UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS.
- NOU. (2014: 7). ELEVENES LÆRING I FREMTIDENS SKOLE – ET KUNNSKAPSGRUNNLAG. [HTTPS://WWW.REGJERINGEN.NO/NO/DOKUMENTER/NOU-2014-7/ID766593/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2014-7/id766593/)
- NOU. (2015: 8). FREMTIDENS SKOLE. FORNYELSE AV FAG OG KOMPETANSER. KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.
- OTTESEN, E., COLBJØRNSEN, T., GUNNULFSEN, A. E., HALL, J., & JENSEN, R. (2021). FAGFORNYELSENS FORBEREDELSE I PRAKSIS: STRATEGIER, BEGRUNNELSER, SPENNINGER. UNIVERSITETET I OSLO.
- POSTHOLM, M.B. (2010). KVALITATIV METODE. EN INNFØRING MED FOKUS PÅ FENOMENOLOGI, ETNOGRAFI OG KASUSSTUDIER. UNIVERSITETSFORLAGET.
- RØVIK, K. A. (1998). MODERNE ORGANISASJONER. FAGBOKFORLAGET, BERGEN
- SALVESEN, G., & SONNE, L. (2020). CREATING AND IMPLEMENTING SPACE BETWEEN MUSEUMS AND SCHOOLS. THE NEW CORE CURRICULUM IN NORWAY AND THE ESCAPE BOX. JAMTLI FORLAG.
- SALVESEN, G., HJARDEMAAL, F., RUUD, L. C., & GUSTAVSEN, T. S. (2022). EVAFAG2025: FRA PLAN TIL PRAKSIS – LÆRERUTDANNINGSINSTITUSJONENES ARBEID MED FAGFORNYELSE. UNIVERSITETET I SØRØST-NORGE: SKRIFTSERIEN NR. 90.

- SCHOFIELD, J. (2001). TIME FOR A REVIVAL? PUBLIC POLICY IMPLEMENTATION: A REVIEW OF THE LITERATURE AND AN AGENDA FOR FUTURE RESEARCH. INTERNATIONAL JOURNAL OF MANAGEMENT REVIEWS. 3. 245 - 263. 10.1111/1468-2370.00066.
- STAKE, R.E. & TRUMBULL, D. (1982). NATURALISTIC GENERALIZATIONS. REVIEW JOURNAL OF PHILOSOPHY AND SOCIAL SCIENCE, 7(1), 1-12.
- STAKE, R.E. (1995). THE ART OF CASESTUDY RESEARCH. SAGE PUBLICATIONS, INC.
- STAKE, R.E. (2006). MULTIPLE CASESTUDY ANALYSIS. GUILFORD.
- TIMPERLEY, H., WILSON, A., BARRAR, H., & FUNG, I. (2007). TEACHER PROFESSIONAL LEARNING AND DEVELOPMENT: BEST EVIDENCE SYNTHESIS ITERATION. MINISTRY OF EDUCATION.
- VIENNET, R. AND B. PONT (2017). "EDUCATION POLICY IMPLEMENTATION: A LITERATURE REVIEW AND PROPOSED FRAMEWORK", OECD EDUCATION WORKING PAPERS, NO. 162, OECD PUBLISHING, PARIS. <http://dx.doi.org/10.1787/19939019>.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). MIND IN SOCIETY. THE DEVELOPMENT OF HIGHER PSYCHOLOGICAL PROCESSES. HARVARD UNIVERSITY PRESS.
- VYGOTSKY, L. S. (1986). THOUGHT AND LANGUAGE. THE MIT PRESS.

EvaFag 2025: Evaluering av fagfornyelsen

«Det er jo ikke sånn at vi skal finne opp kruttet når ting virker»
Kontinuitet og endring i fag og klasserom som
følge av implementering av fagfornyelsen
Første samlerapport

Nils Asle Bergsgard, Karl Christian Alvestad, Eirik Brazier,
Tony Burner, Trond Gustavsen, Finn Hjordemaal, Suela Kacerja,
Geir Møller, Lise Camilla Ruud, Geir Salvesen og Delia Schipor

ISBN: 978-82-7206-675-7
ISSN : 2535-5325

usn.no

