

EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen

Mellom frihet og struktur – evaluering av fagfornyelsen
i grunnskolen

Arbeidspakke 2, Delrapport 1

Geir Møller
Nils Asle Bergsgard
Geir Sigvard Salvesen
Tony Burner





Geir Møller, Nils Asle Bergsgard, Geir Sigvard Salvesen
og Tony Burner

EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen

Mellom frihet og struktur – evaluering av fagfornyelsen i
grunnskolen

Arbeidspakke 2, Delrapport 1

© Geir Møller, Nils Asle Bergsgard, Geir Sigvard Salvesen og Tony Burner
Universitetet i Sørøst-Norge
Horten

Prosjektets nettsted:

<https://www.usn.no/forskning/prosjekter/andre-prosjekter/evafag-2025/>

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 117

ISSN: 2535-5325 (Online)

ISBN: 978-82-7206-755-6 (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 navnet 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.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	IV
1. Innledning	1
2. Analysemodell og datagrunnlag	2
3. Læreplanverket	10
3.1. Overordnet del	10
3.2. Kompetansemål og kjerneelementer	14
3.3. Tverrfaglige tema	22
3.4. Dybdelæring	31
3.5. Undervisvurdering.....	35
3.6. Oppsummering.....	39
4. Endringer i klasserommet.....	42
4.1. Fagfornyelsens praktiske betydning for undervisningen	42
4.2. Hva slags endringer gjennomføres i praksis	43
4.3. Lærerrollen.....	47
4.4. Elevrollen.....	50
4.5. Oppsummering.....	57
5. Kapasitetsbygging.....	59
5.1. Opplæring av skolens ansatte	59
5.2. Bruk av Utdanningsdirektoratets støttemateriell og kompetansepakker	67
5.3. Profesjonsfellesskapet og egenopplæring.....	68
5.4. Skoleeiers rolle	72
5.5. Oppsummering.....	75
6. Forhold som hemmer og fremmer innføringen av LK20	77

6.1.	Hva har hemmet innføringen av fagfornyelsen?	77
6.2.	Hva har fremmet innføringen av fagfornyelsen	81
6.3.	Oppsummering.....	86
7.	Oppsummering.....	88
	Referanser	93
	Vedlegg – spørreskjema.....	96

Sammendrag

Denne rapporten viser resultater fra en spørreundersøkelse om fagfornyelsen som er rettet mot lærere og skoleledere i grunnskolen. Formålet med undersøkelsen har for det første vært å belyse om fagfornyelsen har ført til endringer i skolen og hos lærerne, og om dette er i tråd med forventningene i fagfornyelsen. For det andre skal undersøkelsen belyse hvorvidt det er endringer i hvordan skolene og den enkelte lærer arbeider med fagene. For det tredje har vi i rapporten undersøkt hva som har fremmet eller eventuelt hemmet arbeidet med å implementere fagfornyelsen.

Innledningsvis i rapporten har vi utarbeidet en enkel modell som viser hvilke temaer som tas opp i undersøkelsen. Modellen legger videre til grunn at implementering av reformen bestemmes både av hvordan den er utformet, dvs. både innholdet i reformen og virkemidler for å implementere den, samt de lokale forutsetningene og den lokale kapasitetsbyggingen.

Den første delen av undersøkelsen inneholder spørsmål om de sentrale delene av fagfornyelsen, herunder innholdet i den overordnede delen, fagenes kjerneelementer, tverrfaglige tema, dybdelæring, underveisvurderinger osv. I den andre delen har vi undersøkt hvorvidt fagfornyelsen har bidratt til endringer i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. I den tredje delen har vi undersøkt skolene og lærernes kapasitetsbygging. Med dette menes opplæring ved bruk av eksterne ressurser, bruk av Utdanningsdirektoratets støttemateriell og aktiviteter i profesjonsfelleskapet. Avslutningsvis gjennomgås ulike forhold som har hemmet og fremmet arbeidet med innføringen av fagfornyelsen.

Spørreundersøkelsen som rapporten baserer seg på, ble gjennomført høste 2022. Det er noe over 1000 respondenter som har svart på undersøkelsen. Svarprosenten er likevel på bare noe over 20 prosent. Det betyr at vi må ta forbehold om resultatene fra undersøkelsen er representativt for samtlige lærere og skoler i landet.

Den første delen av undersøkelsen omhandler lærernes kjennskap til, vurderinger av og bruk av sentrale deler av fagfornyelsen. Konkret innbefatter dette innholdet i den overordnede delen av læreplanverket, kompetansemålene, kjerneelementene, de tverrfaglige temaene og underveisvurderinger. Gjennomgående viser resultatene fra denne delen av undersøkelsen at de fleste lærere er godt kjent med innholdet i fagfornyelsen, de støtter i hovedsak opp om innholdet, og langt på vei tilrettelegger de undervisningen i tråd med føringene i fagfornyelsen. Men selv om hovedinntrykket er at mange støtter opp om reformen, er det likevel en del som er kritisk til deler av innholdet eller til muligheten for å realisere reformen i praksis. F.eks. er det en del lærere som svarer at kompetansemålene er for generelle til at de egner seg å bruke i praksis, og at kompetansemålene ikke dekker fagets bredde. Et generelt inntrykk er at svarene langt på vei gjenspeiler ulike forventninger til innholdet i fagfornyelsen. På den ene siden er det de som opplever at innholdet gir stor grad av frihet, og som ser mulighetene i å utnytte denne

friheten. På den andre siden er det lærere som i større grad ser flere utfordringer med innholdet i fagfornyelsen, og som etterlyser mer struktur og styring av det faglige innholdet.

Vi finner at det er små forskjeller i svarene fra lærere som underviser i ulike fag (engelsk, matematikk, samfunnsfag og musikk). Det betyr at uavhengig av hvilket fag lærerne underviser i (eller svarer for i undersøkelsen), er erfaringene med innføringen av fagfornyelsen forholdsvis lik. Vi finner likevel noen variasjoner, og det faget som skiller seg mest ut, er musikk. Lærere i musikkfaget viser seg å gjennomgående være mer kjent med innholdet i fagfornyelsen, er mer positiv til innholdet og har tatt innholdet i bruk i større grad enn lærere i andre fag. Det er imidlertid relativt få lærere i musikk som har svart på undersøkelsen, og vi må derfor være forsiktig med å trekke for bastanke konklusjoner om disse forskjellene.

Den andre delen av undersøkelsen baserer seg på et direkte spørsmål til lærerne om fagfornyelsen har bidratt til praktiske endringer i undervisningen. Resultatene viser at det er omtrent 1/4 av lærerne som mener at fagfornyelsen i stor grad har bidratt til å endre praksisen i klasserommet. Videre er det noe over halvparten som mener den har bidratt til endringer i noen grad, og omtrent 1/5 at den i liten grad eller ikke har bidratt til endringer. Svarene på de åpne spørsmålene i undersøkelsen viser at det har skjedd endringer i planleggingen av undervisningen, ved at lærerne legger mer vekt på tverrfaglighet og dybdelæring, og at det er gjennomført endringer i det pedagogiske opplegget (refleksjon, muntlig undervisning, vektlegging av undervisvurdering). Samtidig er det flere som i kommentarene legger vekt på ulike faktorer som begrenser mulighetene for å gjøre endringer. Dette innbefatter bl.a. at elever generelt eller enkelte grupper elever har begrensede forutsetninger for å leve opp til intensjonene med spesielt dybdelæring og de tverrfaglige temaene, og at tiden begrenser mulighetene for å gjøre endringer. I tillegg kommenterer enkelte også at fagfornyelsen ikke nødvendigvis representerer en vesentlig endring fra tidligere erfaringer eller praksis.

Den tredje delen av undersøkelsen tar for seg kapasitetsbygging i skolene. Dette innbefatter opplæring fra eksterne kompetansemiljø, bruk av Utdanningsdirektoratets støttemateriell og aktiviteter i profesjonsfelleskapet. Resultatene viser at en stor del av de ansatte har hatt opplæring fra egne ansatte på skolen. Samtidig er det forholdsvis vanlig å benytte ansatte fra kommunen eller eksterne ressurser fra høyskoler eller universitet i opplæringen. Omfanget av opplæring fra eksterne varierer imidlertid forholdsvis mye. På den ene siden har vi omtrent 1/4 av respondentene som kun har deltatt på én type opplæring, herunder også opplæring av mindre omfang. På den andre siden har vi en tilsvarende andel som har deltatt på flere former på opplæring, og blant disse, opplæring og veiledning over lengre tid. Gjennomgående opplever de ansatte at opplæringen har vært nyttig, men samtidig finner vi at de ansattes vurdering av nytteverdien av opplæringen, avhenger av hvor mye opplæring de har deltatt på.

Resultatene viser at de aller fleste respondentene kjenner til Utdanningsdirektoratets støttemateriell, kompetansepakker og planleggingsverktøy. I tillegg svarer omtrent 3 av 4 at de

har benyttet dette materialet. De fleste oppgir også at dette materialet har vært meget eller nokså nyttig i arbeidet med fagfornyelsen. Disse resultatene sammen med flere av kommentarene fra de åpne spørsmålene i undersøkelsen, viser at verktøyene fra Utdanningsdirektoratet både er benyttet i stor grad og ser ut til å ha bidratt vesentlig i de lokale læringsprosessene.

Det generelle inntrykket er likevel at det er profesjonsfellesskapet ved skolene som har vært spesielt viktig i for å fremme kunnskap og kompetanse i arbeidet med å innføre fagfornyelsen. Mange av de ansatte opplever at profesjonsfellesskapet har spilt en stor rolle i arbeidet med å innføre fagfornyelsen, men aktiviteten og kvaliteten på arbeidet synes også å variere en del mellom skolene. Samtidig fremgår det av undersøkelsen at en stor del av lærerne opplever at de har et personlig ansvar for sin egen faglige utvikling. Dette i kontrast til skoleledelsens svar som kan tolkes dithen at den faglige utviklingen primært er skolens og kollektivets ansvar.

I den siste delen av undersøkelsen har vi trukket frem ulike forhold som hemmer og fremmer innføringen av fagfornyelsen. Resultatene viser at de faktorene som i størst grad har hemmet innføringen av fagfornyelsen er mangel på tid, koronapandemien og mangel på læremateriell. Det er 37 prosent av de ansatte på skolene som svarer at mangel på tid har hemmet prosessen i stor grad, og 47 prosent i noen grad. Svarene på spørsmålene om hvilke forhold som har fremmet innføringen av fagfornyelsen, er mindre entydig og mer varierende. Det er likevel tre forhold som skiller seg noe ut. Dette er betydningen av å ha et godt profesjonsfellesskapet, samarbeidskulturen ved skolen og egeninnsats blant lærerne. Samtidig er det også en god del som legger vekt på forhold som god organisering, oppmuntrende ledelse og støtte fra skoleeier. I tillegg trekke flere frem at opplæringsmaterialet fra Utdanningsdirektoratet har hatt stor eller noe betydning.

1. Innledning

Denne rapporten viser resultatene fra en spørreundersøkelse rettet mot lærere og skoleledelsen i et utvalg av landets barneskoler. Dette er første runde av undersøkelsen og en tilsvarende undersøkelse er planlagt gjennomført i 2024, og da med formål å undersøke hvorvidt det har skjedd endringer i løpet av perioden fra første til andre undersøkelse. Undersøkelsen er en del av Universitetet i Sørøst-Norges sin evaluering av fagfornyelsen (LK2020). Den kvalitative delen av evalueringen er bl.a. benyttet som grunnlag for å utforme spørsmålene i denne undersøkelsen.

Formålet med undersøkelsen har vært å belyse hvilken betydning fagfornyelsen har hatt for skolene, fagene og for elevene. Mer spesifikt skal evalueringen belyse følgende overordnede problemstillinger:

- Om fagfornyelsen har ført til endringer i skolen som helhet, i lærerteamet, hos læreren, i forholdet mellom lærer og elev, og hos eleven, og om eventuelle endringer er tråd med forventningene i fagfornyelsen?
- Om fagfornyelsen har endret hvordan man arbeider med fagene sett i lys av fagenes kjerneelementer, innføringen av færre kompetansemål og vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene?

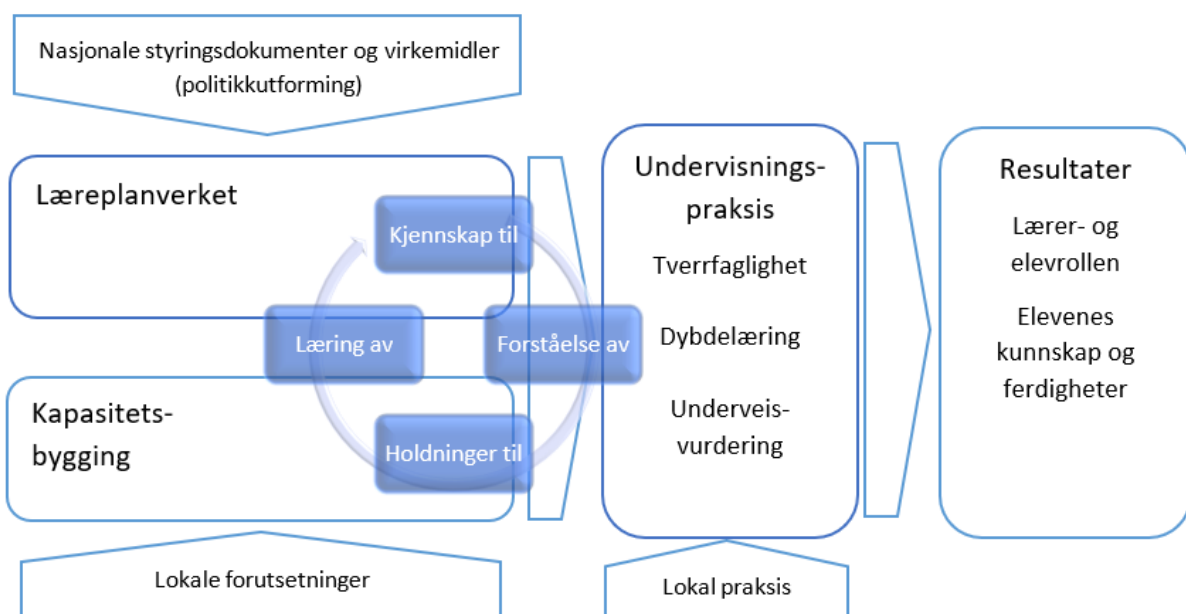
Ut over disse to overordnede spørsmålene skal vi i evalueringen også belyse hvilke prosesser som eventuelt har vært utviklende eller hemmende i arbeidet med å implementere fagfornyelsen.

Spørreundersøkelsen er todelt. I den første delen har vi stilt spørsmål knyttet til ulike aspekter ved det nye læreplanverket. Dette gjelder bl.a. læreplanens overordnede del, kjerneelementene og undervisvurdering. Her inngår også spørsmål om hvorvidt disse elementene inngår som en del av undervisningspraksisen. I den andre delen har vi tatt for oss ulike aspekter ved måten fagfornyelsen er gjennomført på i kommunene eller ved den enkelte skole.

Intensjonen med denne rapporten er å presentere foreløpige resultater fra undersøkelsen. Dette betyr at vi primært viser resultatene som enkle svarfrekvenser. I tillegg presenteres hovedinntrykkene fra svarene på en del åpne spørsmål i undersøkelsen.

2. Analysemodell og datagrunnlag

Som grunnlag for undersøkelsen bygger vi på en generell prosessmodell som beskriver relevante tema i arbeidet med implementeringen av læreplanen.¹ Modellen bygger på en antakelse om implementeringen av denne typen reformer er et produkt av nasjonal politikk og de lokale forutsetningene. Den nasjonale politikken innbefatter både selve innholdet reformen (innholdet i fagfornyelsen) og de statlige virkemidlene for å gjennomføre reformen. De lokale forutsetningene vil på sin side bestå av både ressurser, tradisjoner, holdninger og verdier samt det vi har kalt lokal kapasitetsbygging. Kapasitetsbygging vil primært handle om det initiativet som tas lokalt for å bygge opp kunnskap og kapasitet i arbeidet med reformen.



Figur 2.1 Analysemodell inspirert av ulike prosessmodeller i implementeringslitteraturen

Modellen består av fire hovedelementer. Dette er (1) selve læreplanverket slik det er utformet i den overordnede delen og i læreplanene for fagene; (2) kapasitetsbygging som innbefatter opplæring, støttmateriell, tid, ressurser og profesjonsfellesskapet; (3) undervisningspraksisen med de forventningene som stilles til denne; og (4) resultater i form av nye lærer- og elevroller samt oppnådd kunnskap og ferdigheter hos elevene. Modellen fremstår som lineær, men i praksis vil det foregå mange lokale prosesser der aktørene i varierende grad vil ha kjennskapen til, forståelsen av, holdninger til og ikke minst lære seg innholdet i og praktiseringen av fagfornyelsen. Disse prosessene vil igjen være bestemt av utformingen av nasjonale

¹ Modellen er utformet med bakgrunn i en gjennomgang av ulike implementeringsteorier og modeller. Denne er dokumentert i et eget internt notat.

styringsdokumenter og hjelpemidler på den ene siden, og de lokale forutsetningene på den andre.

Spørreskjemaet

Spørreundersøkelsen er todelt. Den første delen inneholder en rekke spørsmål om innholdet i fagfornyelsen. Dette omfatter spørsmål om den overordnede delen generelt, de tverrfaglige temaene, dybdelæring, kjerneelementer og undervisvurdering. Spørsmålene innenfor de ulike temaområdene er noe ulike, men gjennomgående handler de om kjennskapet til begrepene, forståelsen av dem, holdninger til begrepene og bruken av dem i planlegging og undervisning. Formålet med denne delen er å belyse hvordan ansatte i skolene oppfatter de sentrale begrepene i fagfornyelsen og hvorvidt de er blitt en del av undervisningspraksisen. Dette inkluderer også spørsmål som har til formål å belyse ulike aspekter ved lærer- og elevrollen.

Den andre delen av undersøkelsen inneholder spørsmål om kapasitetsbygging. Med kapasitetsbygging menes den innsatsen som er benyttet til opplæring og utviklingsarbeid for å fremme målene med fagfornyelsen. Konkret stiller vi her spørsmål om skolene har hatt opplæring internt eller fra eksterne kompetansemiljø, om profesjonsfelleskapet og om bruken av Utdanningsdirektoratets støttemateriell. I denne delen inngår også to spørre batterier der formålet er å kartlegge forhold som de ansatte mener har fremmet og hemmet gjennomføringen av reformen.

Et av formålene med evalueringen har vært å belyse hvordan fagfornyelsen implementeres innenfor fire fag. Dette er engelsk, matematikk, samfunnsfag og musikk. Innledningsvis i undersøkelsen har vi derfor bedt respondentene svare på hvilke fag de underviser i. Dersom dette har vært ett av de fire fagene, har vi videre bedt respondentene velge ett av dem som de relaterer spørsmålene til i den første delen av undersøkelsen. De som ikke underviser i et av de fire fagene, har fått mulighet til å velge et annet fag som de da relaterer svarene til.

Undersøkelsen er rettet mot både lærere som har undervisningspraksis, og skoleledelsen. Mens lærere har svart på begge delene i spørreskjemaet, har skoleledelsen kun svart på den andre delen. De i skoleledelsen som også har undervisning, har svart på spørsmålene i begge deler av undersøkelsen. Enkelte spørsmål er også bare stilt til skoleledelsen, mens andre kun er stilt til lærerne. F.eks. er et spørsmål om vurdering av lærernes engasjement kun stilt til skoleledelsen, mens spørsmål om skoleledelsens tilrettelegging er kun stilt til lærerne.²

² Spørsmål som kun er stilt til skoleledelsen er angitt i spørreskjemaet i vedlegget.

I spørreundersøkelsen inngår det en rekke spørrebatterier som har til formål å måle ulike sider ved de ulike temaene i fagfornyelsen. Batteriene inneholder for det meste positive ladede spørsmål eller påstander, men også enkelte negative ladede formuleringer. Måten formuleringene eller påstandene er utformet på kan imidlertid påvirke hvordan respondentene svarer. Generelt har tidligere undersøkelser vist at svarene gjerne er mer positive dersom påstandene eller spørsmålene er negativt ladet (Kamoen 2012; Kamoen, Holleman og Bergh 2013). Det er derfor grunn til å ta hensyn til at spørsmålsformuleringene også kan ha påvirket svarene i denne undersøkelsen. Samtidig har Holleman mfl. (2016) også vist at betydningen av negative og positive ladede spørsmål avhenger av den nærheten eller kjennskapen respondentene har til undersøkelsens tema, dvs. at jo større nærhet/kjennskap til temaet, desto mindre er forskjellene mellom svarene på de positive og negativt ladede spørsmålene.³ Siden det er grunn til å tro at de fleste lærere har et nært forhold til fagfornyelsen, kan det bety at formuleringene av påstandene eller spørsmålene har mindre betydning i denne undersøkelsen.

Utvalg

Spørreundersøkelsen er gjennomført i to runder. I den første runden valgte vi en to-trinns prosess. Det innebar at vi først sendte ut en forespørsel til kontaktpersonen ved skolen (som regel skoleledelsen) om å delta i undersøkelsen. Videre ba vi kontaktpersonen om å få tilsendt epostadresser til alle lærere og skoleledelsen ved de aktuelle skolene. I den første runden ble det sent ut forespørsel til i alt 600 tilfeldig valgte skoler. Utvalget ble trukket fra GSI (grunnskolen informasjonssystem). Som følge av lav respons fra skolene (76 skoler svarte positivt på henvendelsen) og relativt få svar fra lærerne ved de aktuelle skolene, ble det gjennomført en ny datainnsamling for å øke størrelsen på utvalget. I den andre runden valgte vi en annen fremgangsmåte. Som i den første runden, ble det plukket ut et nytt utvalg på 300 tilfeldig valgte skoler fra GSI. Men istedenfor å be om epostadresser fra skolens ledelse, søkte vi opp lærere og skoleledelsens epostadresser på skolen/kommunens hjemmesider. Omtrent halvparten av disse skolene (154) hadde tilgjengelige eposter.

³ Forfatterne tar for seg valgundersøkelser og benytter begrepet grad av «political sophistication» som uttrykk for det vi her kaller nærhet/kjennskap til.

Tabell 2.1 Antall skoler i utvalget, bruttoutvalget av lærere/skoleledere og antall svar (svarprosent).

	Antall skoler som er representert i undersøkelsen	Bruttoutvalg av lærere	Antall svar (svarprosent)
Runde 1	76	1472	387 (26%)
Runde 2	154	3449	729 (21%)
Totalt	230	4921	1116 (23%)

Tabellen over viser bruttoutvalget og antall svar i de to rundene med datainnsamling. I første runde hadde vi et bruttoutvalg på 1472 respondenter og 386 svar, dvs. 26 prosent. I andre runde hadde vi et bruttoutvalg på 3449 respondenter og fikk svar fra 729, dvs. 21 prosent svar. Samlet ga dette 23 prosent svar.

I realiteten er svarprosenten lavere. Dette fordi enkelte respondenter bare har svart på de innledende spørsmålene i undersøkelsen om hvilke fag de underviser i, samtidig som en god del bare har svart på deler av undersøkelsen. Det var i alt 54 som kun hadde svart på de første innledende spørsmålene og i realiteten er utvalget dermed på 1062 respondenter. I tillegg inngår det 11 respondenter med andre roller enn skoleledere og lærere. Når vi tar bort disse, sitter vi igjen med 1051 respondenter. Av disse igjen er det $\frac{1}{4}$ (261) som bare har svart på deler av undersøkelsen.

Av de 1051 respondentene som inngår i undersøkelsen, er det i alt 828 lærere, 205 skoleledere og 18 som oppgir at de både har rollen som lærer og skoleleder.

Tabell 2.2 Antall fullstendige og ufullstendige svar fordelt etter kategorier av respondenter

	Fullstendige svar	Ufullstendige svar	Totalt
Lærere	594	234	828
Skoleledelse	182	23	205
Begge deler	14	4	18
Totalt	790	261	1051

Tabellen over viser antall svar fordelt etter stilling og hvorvidt det er gitt fullstendige eller ufullstendige svar. Med ufullstendige svar menes at det er deler av undersøkelsen som ikke er

besvart. Som regel innebærer dette at respondentene har avsluttet undersøkelsen før alle spørsmålene er besvart. Det varierer imidlertid når respondentene har avsluttet og dermed hvor mange av spørsmålene som er besvart. Alle har imidlertid svart på noen av spørsmålene om fagfornyelsen. De med fullstendige svar har svart på alle hovedspørsmålene i undersøkelsen, men blant disse kan det også være enkelte spørsmål som er hoppet over.

Et av formålene med undersøkelsen har vært å belyse erfaringene med fagfornyelsen sett ut fra de ulike fagenes ståsteder. I evalueringen har vi lagt vekt på å belyse dette med bakgrunn i erfaringene fra engelsk, matematikk, samfunnsfag og musikk. På barneskolen er det imidlertid vanlig at lærerne underviser i flere fag. I undersøkelsen ba vi derfor lærerne først oppgi hvilke fag de underviste i. Dersom de markerte for ett av de fire fagene, ba vi dem om å svare på undersøkelsen med bakgrunn i ett av disse fagene. Dersom de ikke underviste i noen av de fire nevnte fagene, ba vi dem oppgi et annet fag de ønsket å ha som grunnlag for å besvare undersøkelsen. Det betyr at vi i undersøkelsen har lagt føringer på at flest mulig lærere skal svare på undersøkelsen med bakgrunn i enten engelskfaget, matematikkfaget, samfunnsfaget eller musikkfaget. Vi har imidlertid ikke hatt mulighet til å påvirke hvilket av de fire fagene lærerne har valgt å svare for. Variasjoner i antall svar mellom de ulike fagene kan derfor dels skyldes lærernes interesse og dels tilfeldigheter. I den grad faget har betydning for hvordan de svarer, antar vi at det primært gjelder de delene som omhandler innholdet i fagfornyelsen. Siden de fleste lærerne også underviser i andre fag enn det oppgitte faget, er det også en mulighet for at erfaringene fra disse fagene vil kunne påvirke svarene. I så fall er det grunn til å tro at dette bidrar til å jevne ut forskjeller mellom ulike fag.

Tabell 2.3 Antall fullstendige og ufullstendige svar fordelt etter fag (inkluderer kun de som oppgir å være lærer eller lærer kombinert med å være skoleleder)

	Fullstendige svar	Ufullstendige svar	Totalt
Engelsk	116	53	169
Matematikk	246	104	350
Samfunnsfag	109	37	146
Musikk	41	18	59
Andre fag	59	22	81
Ubesvart	37	4	41
Totalt	608	238	846

Tabellen over viser antall svar fordelt på de ulike fagene og hvorvidt det er fullstendige eller ikke fullstendige svar. Som det fremgår av tabellen, er det i alt 41 respondenter som ikke har valgt å svare på spørsmålet om hvilke fag de ønsker å svare for. I tillegg er det 81 respondenter som har svart andre fag enn de fire fagene undersøkelsen omhandler. Det betyr at vi står igjen med 724 respondenter som oppgir at de svarer for enten engelskfaget, matematikk, samfunnsfag eller musikk. Av disse svarer de aller fleste for matematikkfaget (48 prosent). Videre er det forholdsvis lik fordeling mellom engelskfaget (23 prosent) og samfunnsfag (20 prosent), mens det er færrest som svarer for musikkfaget (8 prosent). Selv om det er relativt få som svarer med bakgrunn i musikkfaget, har vi valgt å ta dette med som en egen kategori i analysene. Det er imidlertid grunn til å ta hensyn til at det er få respondenter i denne gruppen.

Den lave svarprosenten gir grunn til å stille spørsmål ved undersøkelsens representativitet. På den ene siden betyr ikke lav svarprosent i seg selv at utvalget er skjevt. Utvalget er skjevt bare dersom lav svarprosent innebærer at noen relevante grupper er over- eller underrepresentert. Med relevante menes da grupper som har bestemte synspunkter på, holdninger til eller praksis i forhold til fagfornyelsen. For eksempel kan det være at de lærerne som har vært mest opptatt av og engasjert i fagfornyelsen, i størst grad har svart på undersøkelsen. Det kan videre bety at resultatene er mer positive enn det de er i hele populasjonen. Slike skjevheter kan kompenseres for ved å gjennomføre en frafallsanalyse og vekte utvalget på bakgrunn av dette. En slik vekting vil imidlertid kun basere seg på kjente egenskaper ved bruttoutvalget, og gir derfor ingen garanti for at vi veier opp for skjevheter i svarene på undersøkelsen.

Tabell 2.4 Fordeling av populasjon og utvalg av skoler og lærere etter skolestørrelse

Skolestørrelse	Fordeling av andelen skoler etter skolestørrelse målt etter antall elever på 1-7 trinn		Fordeling av andelen lærere etter skolestørrelse målt etter antall elever på 1-7 trinn	
	Populasjon	Utvalg	Populasjon	Utvalg
6-25 elever	8 %	3 %	1,5 %	1,7 %
25-50 elever	10 %	7 %	3,3 %	4,6 %
51-100 elever	14 %	10 %	6,7 %	9,1 %
Mer enn 100 elever	68 %	80 %	88,5 %	84,6 %
Totalt	100 %	100 %	100,0 %	100,0 %

I tabellen over har vi undersøkt skjevheter i utvalget ved å sammenligne andelen skoler og andelen lærere etter skolestørrelse. Skolestørrelse er målt etter antall elever på 1-7 trinn, dvs.

at størrelsen på 1-10 skolene er målt etter antall elever på 1-7 trinn. De to første kolonnene viser forskjellen i fordelingen av skoler i populasjonen og utvalget. Her ser vi at det i utvalget er en klart større andel større skoler sammenlignet med populasjonen av skoler. I populasjonen har 18 prosent av skolene opp til 50 elever, mens tilsvarende i utvalget er 10 prosent. På den andre siden ser vi at det i populasjonen er 68 prosent av skolene med mer enn 100 elever, mens tilsvarende i utvalget er 80 prosent. Det betyr at utvalget er forholdsvis skjevt noe som skulle tilsi at det er behov for å vekte opp de minste skolene i utvalget.

Det er imidlertid en større andel av lærerne på de små skolene som svarer på undersøkelsen sammenlignet med de større skolene. Det betyr at de skjevhetene vi finner i fordelingen av skolestørrelse, utjevnes når vi tar hensyn til at svarprosenten er høyere ved de mindre skolene. I de to siste kolonnene av tabellen fremgår det at det ikke er vesentlige forskjeller i andelen lærere fra mindre og større skoler i utvalget og i populasjonen. Vi har derfor ikke valgt å vekte utvalget etter skolestørrelse.

I spørreundersøkelsen har vi også bedt lærerne oppgi kjønn og alder. Dette bl.a. med tanke på å kartlegge skjevheter i utvalget. I undersøkelsen er det i alt 76 prosent kvinner og 22 prosent menn, mens de øvrige 2 prosentene svarer «annet» eller at de ikke ønsker å svare på spørsmålet. Ifølge SSB er fordelingen i populasjonen for grunnskolen som helhet på henholdsvis 75 prosent og 25 prosent. Selv om dette gjelder for både barne- og ungdomsskolene, har vi ikke grunn til å tro at fordelingen er spesielt annerledes på 1-7 trinn.

Tabell 2.5 Aldersfordeling på lærere i populasjon og utvalget

	Aldersfordeling i populasjonen (grunnskolen i alt)	Aldersfordeling i undersøkelsen
29 år og yngre	20,8 %	4,1 %
30-39 år	25,8 %	19,6 %
40-49 år	25,6 %	33,7 %
50-59 år	19,7 %	32,2 %
60 +	8,9 %	10,4 %
Totalt	100,8 %	100,0 %

Når det gjelder aldersfordelingen, har vi en klar underrepresentasjon av lærere som er yngre enn 30 år. Mens disse utgjør kun 4 prosent i utvalget, er tilsvarende andel i populasjonen på

hele 21 prosent i ifølge SSB. De gruppene som er klart overrepresentert i undersøkelsen, er de i alderen 40 til 59 år. Ifølge SSB statistikk utgjør disse til sammen 45 prosent av lærerne, mens de i vår undersøkelse utgjør 66 prosent. Dette er såpass store forskjeller at det kan gi grunn til å veie utvalget. Av de 828 lærerne som har svart på undersøkelsen, er det imidlertid bare 531 som har oppgitt alder (64 prosent). I de tilfellene hvor vi ikke har opplysninger om alder, settes vekten til 1. Aldersfordelingen på skoleledelsen er ikke kjent i populasjonen, og vi har derfor valgt å ikke vekte denne gruppen.

Som nevnt er det relativt lav svarprosent i undersøkelsen. Vi har også fått enkelte tilbakemeldinger fra utvalget som kan gi en indikasjon på noe av årsaken til dette. En tilbakemelding er mangel på tid. I den første runden der vi gjennomførte en to-trinns prosess, fikk vi flere tilbakemeldinger fra skoleledelsen om at de ikke hadde tid til å delta. En annen begrunnelse var at de hadde deltatt i andre undersøkelser. Det siste kan tyde på at det er en viss undersøkelsestrøtthet i skolene. I den andre runden der undersøkelsen ble sendt direkte til den enkelte lærer, fikk vi i tillegg spørsmål fra enkelte respondenter om linken til den elektroniske undersøkelsen var sikker. Samtidig med at undersøkelsen ble gjennomført, var det også enkelte oppslag i media som nettopp omhandlet nettsvindler og inneholdt advarsler mot å trykke på ukjente lenker. Det er derfor rimelig å anta at en del av respondentene har en viss skepsis mot å trykke på linker til elektroniske undersøkelser. Det er imidlertid ingen av disse forklaringene som tilsier at vi åpenbart har et utvalg som er skjevt i enten positiv eller negativ retning.

Etter vår vurdering er det flere forhold som tilsier at undersøkelsen gir et rimelig bilde av lærernes og skolelederens erfaringer med fagfornyelsen. For det første har vi et utvalg på omtrent 1000 respondenter, noe som tilsier at feilmarginene i utgangspunktet er små. For det andre har vi veid opp for kjente aldersskjevheter i utvalget. For det tredje finner vi i datamaterialet stor variasjon i svarene, dvs. både de positive og de mer kritiske. Selv om det er grunn til å stille spørsmål ved selve fordelingen av svarene (dvs. den nøyaktige andelen som er positive eller mer kritiske), tyder resultatene likevel på at vi i undersøkelsen har fanget opp variasjonsbredden i erfaringene med fagfornyelsen. Det siste underbygges også i svarene på de åpne spørsmålene i undersøkelsen som viser stor bredde i respondentenes erfaringer. Lav svarprosent gir likevel grunn til å være forsiktig med å trekke for bastante konklusjoner fra undersøkelsen om populasjonen som helhet.

3. Læreplanverket

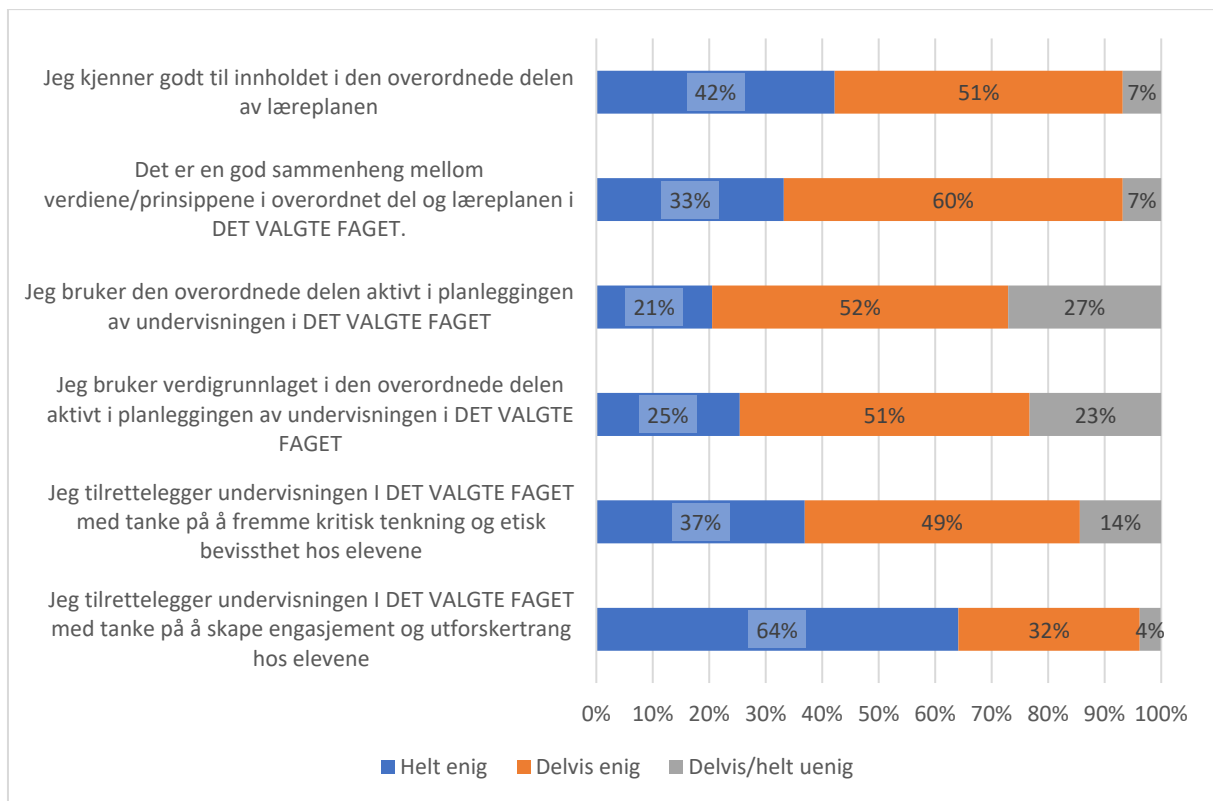
I denne delen presenteres resultatene fra første del av spørreundersøkelsen. Her inngår spørsmål om den overordnede delen generelt, om kompetansemålene, kjerneelementene, de tverrfaglige temaene og undervisvurdering. Formålet denne delen er primært å beskrive hvordan lærere forstår, opplever og praktiserer de føringene som ligger i fagfornyelsen. Dette også med tanke på å sammenligne resultatene med en tilsvarende undersøkelse i 2024.

Undersøkelsen er gjennomført høsten 2022, mens nye læreplaner ble tatt i bruk fra og med høsten 2020. Det betyr at undersøkelsen ble gjennomført to år etter at reformen startet opp. Oppstart og gjennomføringen har imidlertid blitt hindret av koronapandemien. Dette som følge av nedstengning høsten 2020 og våren 2021. Det betyr i at kommunene og skolen sannsynligvis ikke startet arbeidet med fagfornyelsen før høsten 2021, dvs. at skolene hadde hatt en tilnærmet normalsituasjon i ett år i forkant av spørreundersøkelsen. I undersøkelsen stilte vi skoleledelsen spørsmål om hvor langt de var kommet i arbeidet med å innføre fagfornyelsen. Her svarer 65 prosent at de helt eller delvis har innført fagfornyelsen i ordinær undervisning, 32 prosent at de holder på med gjennomføringen og 3 prosent at de ikke har startet eller er i en planleggingsfase. Med andre ord betyr det at de fleste mener de har kommet forholdsvis langt, men at det også er en del skoler som på undersøkelsestidspunktet var kommet kortere i arbeidet med å innføre fagfornyelsen.

3.1. Overordnet del

I Meld. St. 28 (2015-16) står det at den generelle delen i læreplanen skal bidra til å gjøre læreplanverket til et bedre utviklingsverktøy for skoleeiere og det pedagogiske personalet ved skolene. Den nye generelle delen skal (som tidligere) utdype verdigrunnet i formålparagrafen. I tillegg står det at den nå også skal bidra til en bedre sammenheng i læreplanverket, dvs. mellom læreplaner for fag og generell del. I meldingen står det videre at den nye teksten skal reflektere at nøkkelen til å utvikle elevenes kompetanse og læring, er det profesjonelle lagarbeidet på skolene. Samtidig pekes det på at verdiene og prinsippene i den generelle delen i for liten grad er en del av det lokale arbeide med læreplanene.

I spørreskjemaet inngår det et eget spørrebatteri som omhandler den overordnede delen mer generelt. Her inngår det spørsmål om kjennskapen til innholdet i den overordnede delen, sammenheng mellom innhold i overordnet del og læreplanen i fagene samt bruken av overordnet del i planleggingen og i undervisningen. Det er grunn til å tro at både kjennskapen til og oppfatningen av sammenhengen mellom overordnet dele og læreplan i fag, har betydning for om overordnet del brukes i praksis.



Figur 3.1 Lærernes vurdering av ulike påstander om den overordnede delen av læreplanen.

Figur 3.1 viser svarfordelingen på ulike påstander om den overordnede delen av læreplanen. Søylen øverst i figuren viser hvordan respondentene svarer på påstanden om deres kjennskap til innholdet i den overordnede delen av læreplanen. Det er i alt 42 prosent som er helt enige i at de kjenner godt til innholdet i den overordnede delen og 51 prosent at de er delvis enige. Det betyr med andre ord at det er få som mener at de har lite kjennskap til innholdet i den overordnede delen.

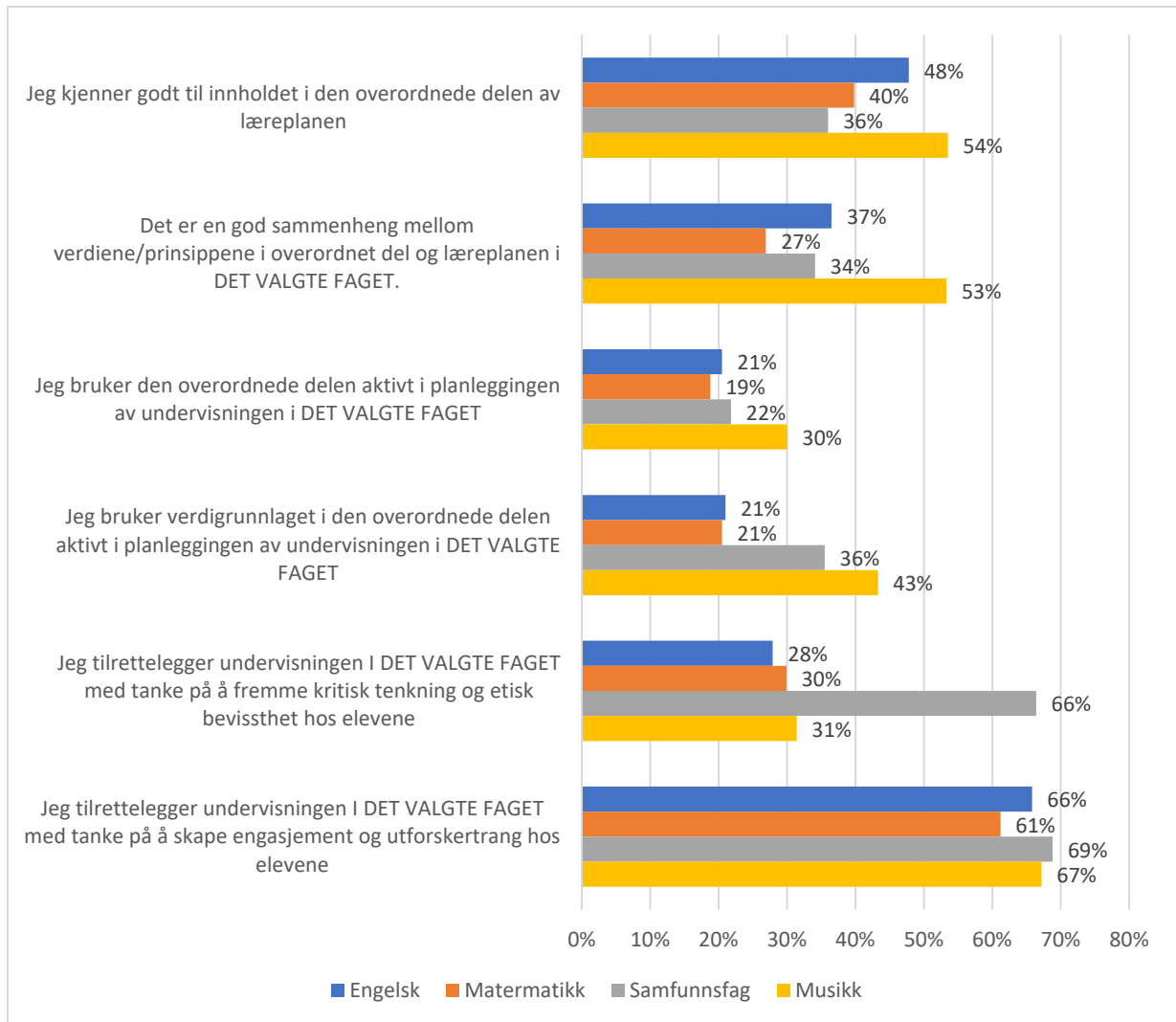
Som nevnt over har det vært et mål med fagfornyelsen å få en bedre sammenheng i læreplanverket, dvs. mellom læreplaner for fag og generell del. Svarene på den andre påstanden viser at det er 33 prosent som er helt enige i påstanden om at det er en god sammenheng mellom den overordnede delen og læreplanene i de enkelte fagene. Videre er det 60 prosent som er delvis enige i påstanden. Det betyr at nesten samtlige mener at læreplanverket lever opp til intensjonen om å få til bedre sammenheng mellom de ulike delene. Når en forholdsvis stor del likevel svarer at de bare er delvis enige, kan dette tolkes som at respondentene opplever at det er en helhet, men ikke nødvendigvis at koblingene er gode nok eller godt nok forstått.

De to neste påstandene handler om hvorvidt lærerne benytter den overordnede delen i planleggingen av undervisningen. Den første påstanden handler om hvorvidt respondentene bruker overordnet del aktivt i planleggingen, og den andre om verdigrunnlaget benyttes i

planleggingen. Det er en langt mindre andel som oppgir å være helt enig i disse påstandene sammenlignet med de to første påstandene om kjennskap til og sammenhengen i læreplanverket. Det betyr at det er mer utbredt kjennskap til den overordnede delen enn aktiv bruk av den i planleggingen av undervisningen eller i selve undervisningen.

I spørrebatteriet inngår det også to påstander om bruk av verdigrunnlaget i den overordnede delen. Den ene påstanden handler om hvorvidt lærerne tilrettelegger undervisningen med tanke på å fremme kritisk tenkning og etisk bevissthet hos elevene. Her svarer 37 prosent at de er helt enige og 49 prosent at de er delvis enige. Den andre påstanden tar for seg verdiene engasjement og utforskertrang. Resultatene viser at det er hele 64 prosent av lærerne som svarer at de er helt enige i påstanden om at de tilrettelegger undervisningen med tanke på å skape engasjement og utforskertrang hos elevene, mens 32 prosent er delvis enige. Det betyr med andre ord at så nær som samtlige lærere mener at det nevnte verdigrunnlaget inngår i undervisningen.

Resultatene viser dermed at det er flere som er enige i de mer spesifikke påstandene om kritisk tenkning/etisk bevissthet og engasjement/utforskertrang enn de mer generelle påstandene om bruk av overordnet del eller verdigrunnlaget i overordnet del. En rimelig forklaring på dette er at svarene på de mer spesifikke påstandene gjenspeiler en praksis som ikke nødvendigvis har grunnlag i eller er fremmet av fagfornyelsen. I så fall kan det tolkes som at fagfornyelsen tar opp i seg noe som har vært en praksis i skolen. Det at færre kjenner til innholdet i den overordnede delen enn de som svarer at de tilrettelegger undervisningen med tanke på å skape engasjement og utforskertrang, underbygger også dette.



Figur 3.2 Lærernes vurdering av ulike påstander om den overordnede delen av læreplanen. Sammenligning av vurderingene sett fra fagene engelsk, matematikk, samfunnsfag og musikk. Andel som svarer at de er helt enige.

I figuren over har vi sammenlignet svarene fra lærere som svarer for de fire fagene, som undersøkelsen tar for seg spesielt. For hver av påstandene inngår det fire søyler for henholdsvis engelsk, matematikk, samfunnsfag og musikk. På de fire første påstandene ser vi at lærere i musikk gjennomgående er mer enige i påstandene sammenlignet med lærere i de øvrige fagene. Det viser at de i større grad kjenner til innholdet i den overordnede delen, de opplever i større grad sammenheng, og de bruker den overordnede delen i planleggingen av undervisningen i større grad enn lærere i andre fag.

Figuren viser også at lærere i samfunnsfag skiller seg noe fra lærere i engelsk og matematikk. For det første er det en større andel av lærerne i samfunnsfag som oppgir at de bruker verdigrunnlaget i den overordnede delen aktivt i planleggingen av undervisningen. For det

andre svarer samfunnsfaglærerne i langt større grad enn lærer i de øvrige fagene at de tilrettelegger undervisningen for å fremme kritisk tenkning og etisk bevissthet hos elevene.

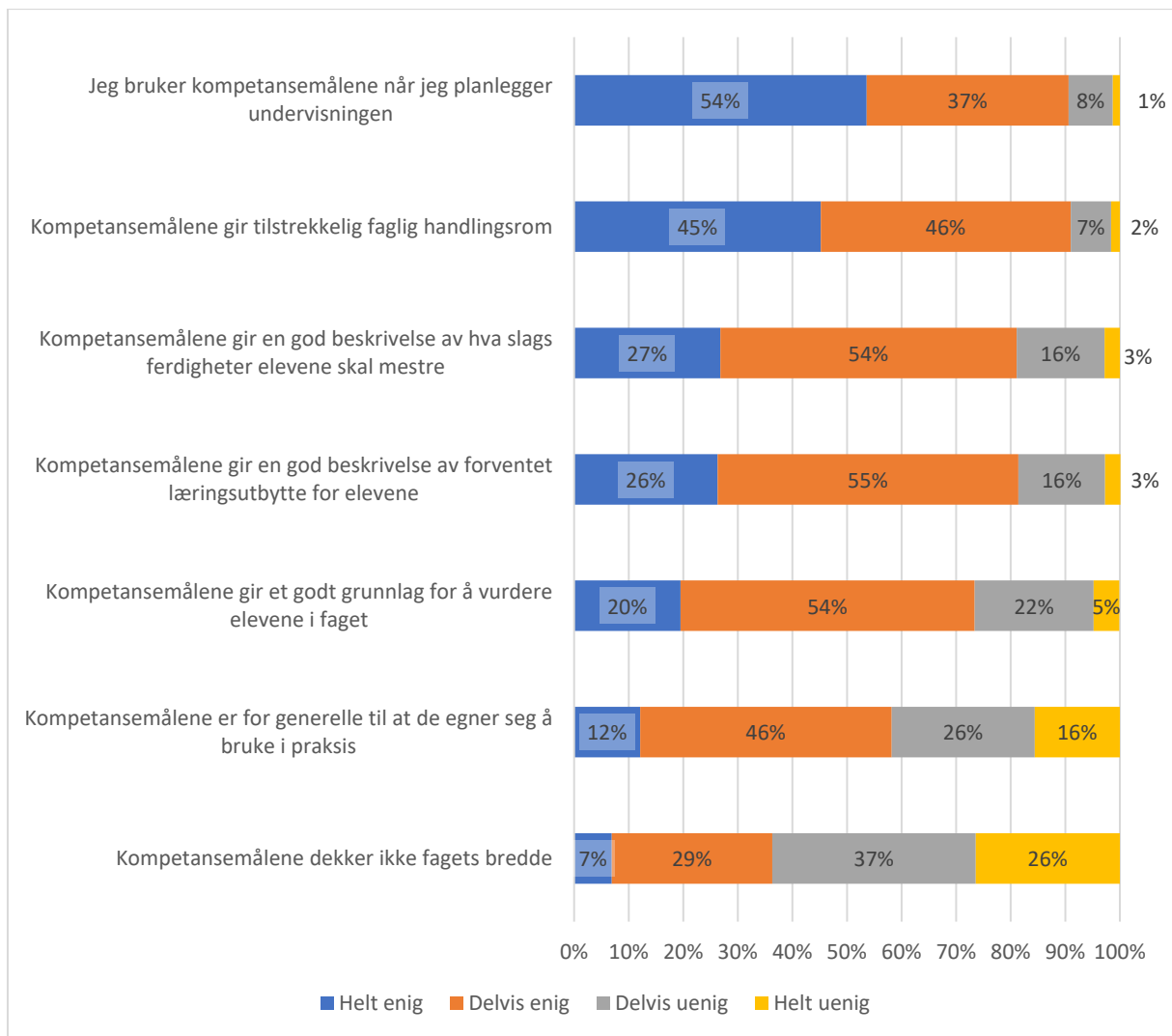
3.2. Kompetansemål og kjerneelementer

NOU 2015:8 forslår å beholde kompetansemålene i fagfornyelsen, men redusere antall mål. Hovedbegrunnelsen er å redusere stofftrengselen i fagene. Bakgrunnen for dette er resultatene fra evalueringen av Kunnskapsløftet, der det ble pekt på at flere fag hadde et stort antall mål og at det ikke ble skilt mellom mål som krever avansert anvendelse av kunnskap og ferdigheter, og mål som er enklere å nå. Utvalget peker samtidig på at færre mål betyr mer overordnede mål og at man derfor overlater mer til skolen og lærerne. Utvalget mener likevel at en konsentrasjon om sentrale tenkemåter, metoder og begreper ville bidra til en bedre prioritering i fagene. Anbefalingene støttes også i Meld. St. 28. der det fremgår at færre kompetansemål vil bidra til at læreplanene blir mindre omfattende, og at det igjen legger bedre til rette for dybdelæring og progresjon i læringen. I meldingen står det samtidig at det å definere kjerneelementer også vil bidra til en prioritering og unngå stofftrengsel i opplæringen.

I den første evalueringsrapporten til UiO drøfter forfatterne kompetansemålene, bl.a. med bakgrunn i at det skulle være færre kompetansemål for å redusere stofftrengselen (Karseth, Kvamme og Ottesen 2020). Selv om kompetansemålene er færre, stiller forfatterne spørsmål om dette reduserer stofftrengselen siden hvert mål er mer omfattende (dvs. at det innenfor hvert kompetansemål brukes flere verb). I rapporten pekes det også på at kompetansemålene er mer overordnede og generelle enn tidligere, noe som kan gi mindre tydelige kompetansemål.

Innføring av kjerneelementer i de enkelte fagene har på samme måte hatt som formål å prioritere mellom faglig innhold i fagene for å unngå stofftrengsel. Samtidig skal kjerneelementene danne en ramme for utforming av kompetansemålene i fagene. I Meld. St. 28 (2015-2016) står det at kjerneelementer skal gjøre det enklere å begrunne og formulere færre og tydeligere mål i faget. I tillegg står det at kjerneelementene skal «gjøre det enklere å begrunne hvorfor noe faglig innhold ikke tillegges vekt i læreplanen, slik at det blir mulig å redusere fagenes omfang».

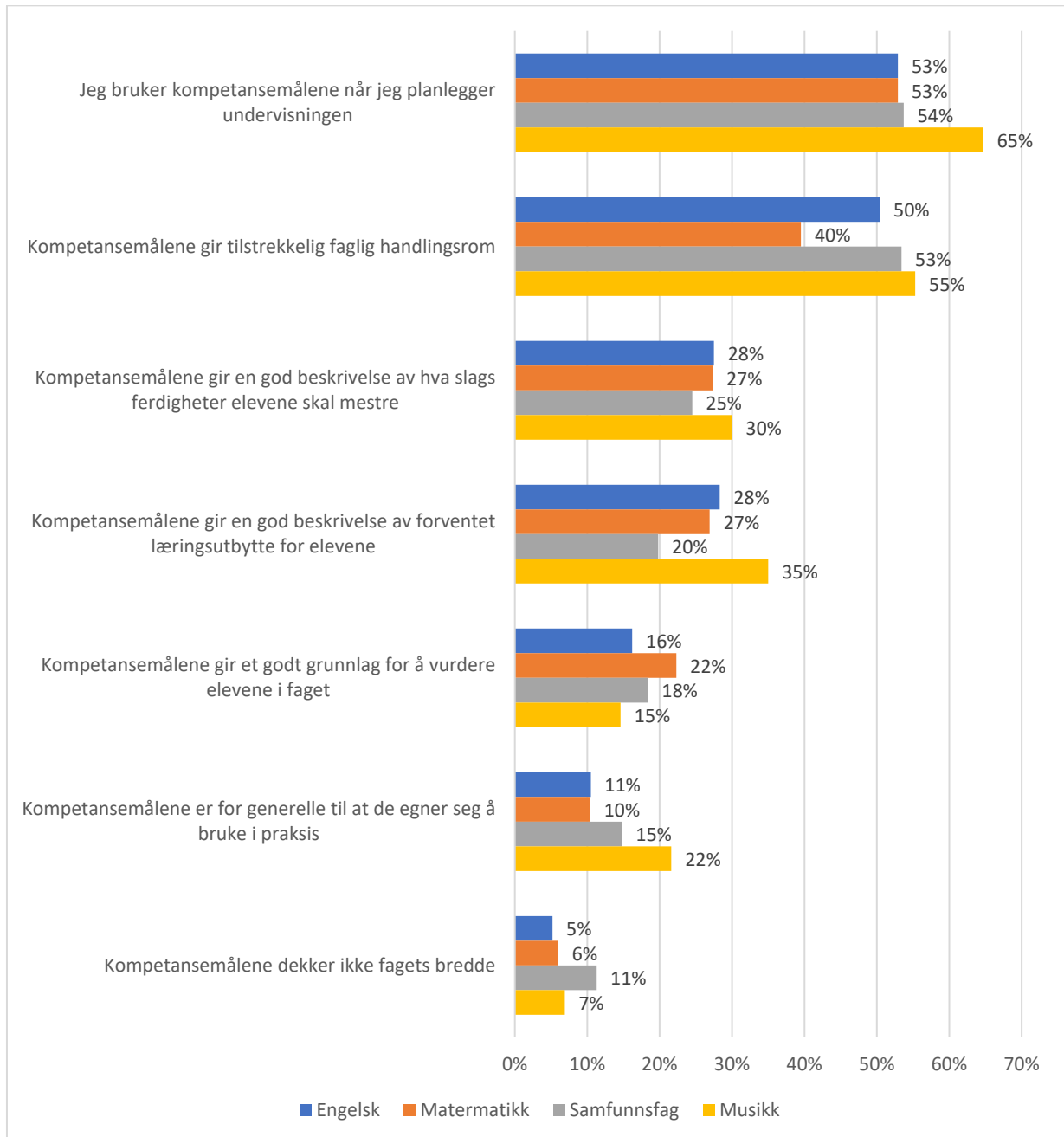
I spørreundersøkelsen har vi utformet spørsmål om kompetansemål med bakgrunn i grunnlagsdokumentene nevnt over og evalueringsrapporten fra UiO. Formålet med spørsmålene er å fange opp hvorvidt de nye kompetansemålene og kjerneelementene er egnet for å avgrense og definere faget tydeligere, om de egner seg som grunnlag for vurdering av elevene, og om de gir tilstrekkelig handlingsrom for lærerne.



Figur 3.3 Lærernes svar på ulike påstander om kompetansemålene.

Figur 3.3 viser hvordan lærerne samlet vurderer kompetansemålene i læreplanene. Gjennomgående viser resultatene at lærerne er positive til kompetansemålene. For det første svarer de aller fleste at de er helt eller delvis enige i påstanden om at de benytter kompetansemålene i planleggingen av undervisningen. Det er 54 prosent som svarer at de er helt enige denne påstanden og 37 prosent at de er delvis enige. Videre er de aller fleste helt eller delvis enige i at kompetansemålene gir tilstrekkelig faglig handlingsrom, at de gir en god beskrivelse av hva som forventes av elevenes ferdigheter og forventinger til elevenes læringsutbytte. Det er riktignok noe over halvparten som bare delvis er enige i at kompetansemålene gir en god beskrivelse av forventningene til elevenes ferdigheter og læringsutbytte. Dette kan være uttrykk for at en del lærere ikke opplever at kompetansemålene er tydelige nok, og at dette gjenspeiler en spenning mellom en del læreres ønske om å ha klare føringer i form av konkrete kompetansemål, og intensjonene i fagfornyelsen om å gi lærere større frihet gjennom innføring av mer overordnede mål.

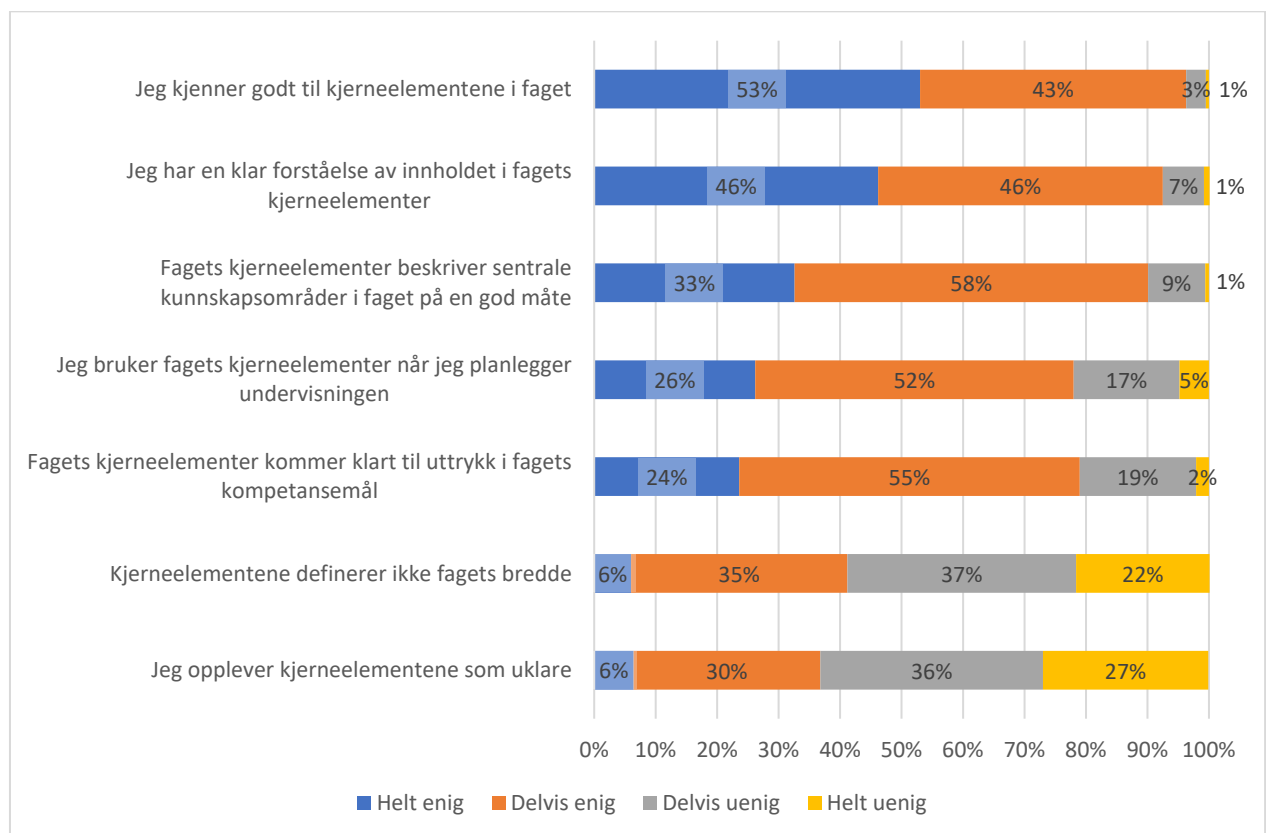
Vi ser også at oppfatningen er noe mer delt i svarene på påstanden om at kompetansemålene gir et godt grunnlag for å vurdere elevene i faget. Her ser vi f.eks. at 27 prosent er delvis eller helt uenige påstanden. Nederst i figuren har vi også med to påstander om at kompetansemålene er for generelle og at de ikke dekker fagets bredde. I tråd med de øvrige resultatene, er det forholdsvis få som er helt enige disse påstandene, men det er samtidig nesten halvparten som delvis er enige i at kompetansemålene er for generelle til at de kan benyttes i praksis.



Figur 3.4 Lærernes svar på ulike påstander om kompetansemålene. Sammenligning av vurderingene sett fra fagene engelsk, matematikk, samfunnsfag og musikk. Andel som svarer at de er helt enige.

Figur 3.4 viser andelen som er helt enige i de ulike påstandene om kompetansemålene fordelt mellom lærere som underviser i de fire fagene. Gjennomgående er det små forskjeller mellom fagene, men det er likevel noen resultater det er verdt å kommentere. For det første ser vi at svarene fra lærere i musikk i noen grad skiller seg fra de øvrige. På den ene siden er det en forholdsvis stor andel av musikk lærerne som oppgir at de bruker kompetansemålene i planleggingen av undervisningen (65 prosent), og at kompetansemålene gir et tilstrekkelig faglig handlingsrom. Samtidig er det en forholdsvis stor andel av musikk lærerne som oppgir at kompetansemålene er for generelle til å bruke i praksis (22 prosent), og en forholdsvis liten andel som mener at de gir et godt grunnlag for å vurdere elevene i faget (15 prosent). Det generelle inntrykket er imidlertid at musikk lærerne bruker kompetansemålene, de opplever at kompetansemålene gir stor frihet, men antyder samtidig at de kan være for generelle. Med bakgrunn i at det er relativt få musikk lærere som svarer på undersøkelsen, må vi imidlertid ta visse forbehold om å trekke generelle slutninger på bakgrunn av disse resultatene.

Variasjonen mellom de øvrige fagene er ellers små, men med et par unntak. For det første ser vi at matematikk lærerne opplever i mindre grad enn lærerne i de øvrige fagene, at kompetansemålene gir et tilstrekkelig faglig handlingsrom. For det andre ser vi at engelsk lærerne i noe mindre grad opplever at kompetansemålene gir en god beskrivelse av forventet læringsutbytte for elevene.



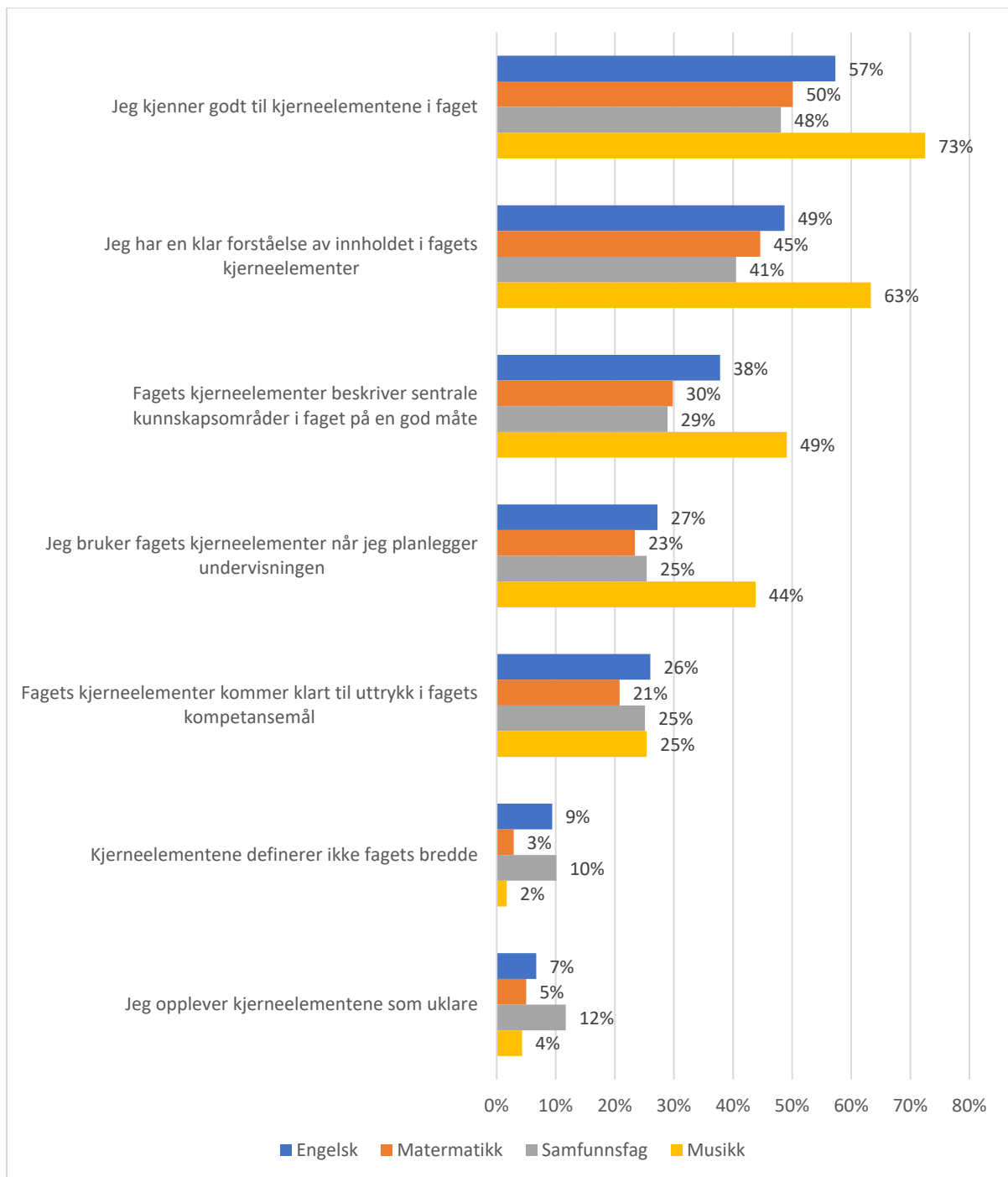
Figur 3.5 Lærernes svar på ulike påstander om kjerneelementene

I spørreundersøkelsen har vi også et eget spørrebatteri med påstander om kjennskapen til, forståelsen av og vurdering av kjerneelementene i fagene. Figuren over viser svarene samlet for alle lærerne.

Resultatene viser at de aller fleste lærerne kjenner til kjerneelementene, dvs. at 53 prosent er helt enige i at de kjenner kjerneelementene godt, mens 43 prosent er delvis enige. Det er videre nesten halvparten som er helt enige i at de har en klar forståelse av innholdet i fagets kjerneelementer (46 prosent), mens en tilsvarende andel er delvis enige (46 prosent). I lys av at kjerneelementene er såpass sentrale i fagene, er det noe overraskende at en såpass stor andel oppgir at de bare delvis er enige i påstandene. Noe av forklaringen kan være at en del av lærerne opplever kjerneelementene som uklare eller at de ikke definerer fagets bredde. Det er riktignok en liten andel som er helt enige i påstandene om at kjerneelementene ikke definerer fagets bredde eller er uklare (6 prosent), men samtidig svarer omtrent en tredjedel at de er delvis enige denne påstanden.

I figuren ser vi ellers at det er en mindre andel som bruker kjerneelementene i planleggingen av undervisningen, sammenlignet med bruken av kompetansemålene. Mens det er 26 prosent som oppgir at de er helt enige i påstanden om at de bruker kjerneelementene i undervisningsplanleggingen, er det 54 prosent som svarte det samme om kompetansemålene. På den andre siden er det 22 prosent som oppgir at de er uenige påstanden om at de bruker kjerneelementene når de planlegger undervisningen, mens tilsvarende andel for kompetansemålene var 9 prosent. Med andre ord tyder dette på at lærerne i større grad bruker kompetansemålene enn kjerneelementene som grunnlag for planleggingen av undervisningen.

I læreplanene er alle kjerneelementene konkretisert i kompetansemålene, dvs. at hvert kompetansemål er knyttet til ett eller flere kjerneelementer. I spørrebatteriet har vi derfor tatt med en påstand om at fagets kjerneelementer kommer klart til uttrykk i fagets kompetansemål. Svarene på denne påstanden er noe blandet. På den ene siden er det 24 prosent som er helt enige i at kjerneelementene kommer til uttrykk i kompetansemålene, mens det er 21 prosent som er uenige (helt eller delvis). Det betyr at 55 prosent oppgir at de bare delvis er enige i at kjerneelementene kommer til uttrykk i kompetansemålene. En tolkning av disse resultatene er at forholdsvis mange lærere opplever at det er en noe uklar kobling mellom kjerneelementene og kompetansemålene.



Figur 3.6 Lærernes svar på ulike påstander om kjerneelementer. Sammenligning av vurderingene sett fra fagene engelsk, matematikk, samfunnsfag og musikk. Andel som svarer at de er helt enige.

Figur 3.6 viser resultatene på spørrebatteriet om kjerneelementene fordelt på de fire fagene. Søylene viser andelen som svarer at de er helt enige påstandene. Generelt ser vi at det er små forskjeller i vurderingene av kjerneelementene på tvers av fagene. På samme måte som for kompetansemålene, ser vi imidlertid at musikkfaget skiller seg fra de øvrige tre fagene. Mens det er hele 73 prosent av musikk lærerne som kjenner til kjerneelementene, er tilsvarende

andel i de øvrige fagene mellom 48 og 57 prosent. Det er også en vesentlig større andel av musikk lærere som oppgir at de har en klar forståelse av innholdet i fagets kjerneelementer. Mens 63 prosent er helt enige denne påstanden, er tilsvarende andel blant de øvrige fagene 41-49 prosent. I tillegg ser det også ut til at musikk lærerne i større grad enn de andre lærerne bruker kjerneelementene i planleggingen. Dette til tross for at de ikke vurderer kjerneelementene som spesielt mer beskrivende for faget enn andre lærere. Det er ellers små variasjoner mellom de tre øvrige fagene. Vi ser likevel at lærere som svarer for matematikk og samfunnsfag, i mindre grad enn i de to øvrige fagene, mener at kjerneelementene beskriver fagets sentrale kunnskapsområder på en god måte.

I undersøkelsen har vi et åpent spørsmål der vi ber respondentene gi utdypende kommentarer om kompetansemålene og kjerneelementene. Generelt kan vi skille mellom de kritiske kommentarene og kommentarer som støtter helt eller delvis læreplanenes omtale av kjerneelementer og kompetansemål. En grovsortering av kommentarene viser at omtrent 2/3 er kritiske eller peker på spesielle utfordringer, mens 1/3 er mer positive og legger vekt på mulighetene som ligger i fagfornyelsen.

Blant de som har mer kritiske kommentarer, eller som vektlegger utfordringene med kompetansemål og/eller kjerneelementene, viser de fleste til at spesielt målene er uklare eller lite konkrete. I forlengelsen av dette er det også en god del som kommenterer at det er vanskelig å se sammenhengen i eller strukturere mellom de ulike delene av læreplanene, dvs. kjerneelementene, kompetansemålene, tverrfaglige tema, grunnleggende ferdigheter og verdier/prinsipper i den overordnede delen. Følgende fire kommentarer eksemplifiserer noe av bredden i disse kommentarene:

«Eg har utfordring med å strukturere kompetansemål, kjerneelement, grunnleggjande ferdigheiter og tverrfaglege tema til eit. Det vert som born i ein barneflokk som kvar og ein kjemper om merksemda. Det heile opplevast ALT for lite konkret. Eg skulle gjerne hatt DØME på kvart kompetansemål, eller kjerneelement, men det er det visst ingen som kan gje.»

«Målene er for svevende og abstrakte, mange elever når ikke opp. Elever mister mestringsfølelsen fordi fagene blir for lite konkrete.»

«Kompetansemålene er for spesifikke og meningsløse. Det holder i massevis å jobbe ut fra overordna del og kjerneelementene i faget. Eventuelt fjerne kompetansemål som etter mitt syn henger litt med fra gamledager. Færre kompetansemål gir rom for mer utforskende og engasjerende undervisning hvor elevene kan jobbe lenger i dybden med de viktigste elementene.»

«Jeg synes kompetansemålene er for vage, slik at forskjellen på hva elevene lærer i landet kan bli stor. Jeg tror mange lærere da forholder seg til innholdet i læreverket de har.»

Den første kommentaren viser til utfordringene med å strukturere de ulike delene av læreplanene, og enkelte andre tilsvarende kommentarer viser i tillegg til utfordringene med å knytte de ulike elementene til verdiene og prinsippene i den overordnede delen. Den andre kommentaren legger vekt på at målene er for svevende og abstrakte. Andre tilsvarende kommentarer bruker begreper som at kompetansemålene er for generelle, at de er for lite konkrete, for vide osv. I tillegg etterlyser enkelte en bedre struktur på eller inndeling av kompetansemålene. I kontrast til dette, ser vi i den tredje kommentaren at kompetansemålene oppleves å være for spesifikke, men likevel «meningsløse». Samtidig viser den aktuelle respondenten til at det er tilstrekkelig å benytte kjerneelementene som grunnlag, og antyder samtidig behovet for å gi lærerne større frihet. I kontrast til dette igjen, peker den siste kommentaren på at vage kompetansemål som gir stor frihet for den enkelte lærer, samtidig gir grunnlag for store variasjoner i undervisningen, og at undervisningen derfor i praksis blir et produkt av læreverket som benyttes. I klartekst kan denne kommentaren forstås dithen at «vage» eller overordnede kompetansemål i praksis fører til at mange lærere heller finner praktiske løsninger ved å lene seg på et bestemt læreverk.

Andre kritiske kommentarer innebærer at det etterlyses bestemte tema i kompetansemålene generelt eller på enkelte trinn (f.eks. geografi, historie, geometri og personlig økonomi). En annen type kommentar handler om at det ikke finnes læreverk som dekker kjerneelementene og kompetansemålene. Dels begrunnes dette med at skolen ikke har økonomi til å kjøpe inn relevant læreverk, eller at de har læreverk, men som ikke dekker kjerneelementene/kompetansemålene. Flere peker også på at tiden setter begrensinger for en god anvendelse av læreplanene. Dels innebærer dette at lærerne har liten tid til å sette seg inn i kjerneelementene og kompetansemålene, og dels at de har for få timer i de aktuelle fagene (på aktuelle klassetrinn) til at det er mulig å realisere ambisjonene med kompetansemålene. I det siste tilfellet argumenteres det derfor med at det er behov for å prioritere de grunnleggende ferdighetene. En siste type kommentar handler om at elever generelt eller grupper av elever ikke har forutsetninger for å mestre kompetansemålene, bl.a. fordi målene blir for lite konkrete. En av respondentene beskriver det på følgende måte:

«Svært mange av elevene har mangelfulle grunnleggende ferdigheter og strever med basiskunnskaper - både når det gjelder regningsartene, brøk og generell tallforståelse. Ofte oppleves læreplanen å ligge på et nivå mange av elevene ikke kan nå.»

De kommentarene som er mer positive og som i større grad legger vekt på mulighetene i fagfornyelsen, legger i hovedsak vekt på to forhold. Det ene er friheten som læreplanen gir og

det andre er kjerneelementene som ramme for fagene. På den ene siden er kommentarene positive til den friheten læreplanene gir, og på den andre siden synes vektleggingen av kjerneelementene å legge grunnlaget for denne friheten. En av respondentene uttrykker det på følgende måte:

«Kjerneelementene og generell del i læreplanene er det viktigste i styringsdokumentet. Det er viktig at vi har det i bakhodet når vi jobber med fagmålene, og benytter metodefriheten den delen gir.»

På samme måte som i sitatet over, er det flere andre som legger vekt på at kjerneelementene bør være det viktigste som definerer faget, og at det derfor er kjerneelementene som bør være utgangspunkt for planlegging av undervisningen. Det er grunn til å tro at nettopp de som ser verdien i friheten i å tilpasse undervisningen, også trekker frem kjerneelementene som grunnlaget for planleggingen. Gjennomgående omtales kjerneelementene i positive ordelag. Bl.a. omtales kjerneelementene som enklere å arbeide med enn kompetansemålene, de beskrives som å gi et klart bilde av hva som er viktigst i faget, de skaper den røde tråden i læreplanene, og de gir en god oversikt over faget. Dette i kontrast til de som er mer kritiske, og som etterlyser klarere og mer konkrete kompetansemål. Det er for øvrig slående at de positive kommentarene gjennomgående omtaler kjerneelementene som noe positivt, mens de mer negative kommentarene primært retter oppmerksomheten mot kompetansemålene. En antakelse er at dette kan være uttrykk for at lærere har ulike tilnæringer til fagfornyelsen, noe som spesielt kommer til uttrykk i holdningene eller oppfatningene til kjerneelementene og kompetansemålene. På den ene siden har vi de som ser verdien i kjerneelementene som styrende elementer og den friheten dette gir i å utforme undervisningen. På den andre siden har vi de som legger vekt på kompetansemålene, men som er mer kritiske til den mer generelle utformingen av disse. Inntrykket er at disse i større grad etterlyser tydeligere føringer eller klarere rammer, f.eks. gjennom tydeligere kompetansemål eller i form av et definert læreverk. Det kan imidlertid være flere forklaringer på at en del lærere etterlyser klarere rammer. Dels kan det være basert på mer grunnleggende holdninger, dels på opplevelsen av at elevene mangler forutsetninger for å leve opp til ambisjonene i fagfornyelsen og dels at det er uttrykk for en pragmatisk tilnærming som følge av knapphet på tid eller kapasitet.

3.3. Tverrfaglige tema

De tverrfaglige temaene som inngår i den overordnede delen av læreplanen, har ifølge Meld. St. 28 (2015-2016) ulike formål. For det første står det at temaene skal bidra til at elevene jobber med problemstillinger på tvers av fag, for derigjennom å skape bedre sammenheng i læreplanverket. For det andre fremgår det at elevene gjennom å jobbe med tverrfaglige tema, både skal få en bedre forståelse av det aktuelle temaet, få en bedre forståelse av de enkelte fagene som inngår, og dessuten få økt motivasjon for læring. For det tredje står det at en tydeliggjøring av flerfaglighet er en måte å ivareta elevens dybdelæring. Det fremgår også av

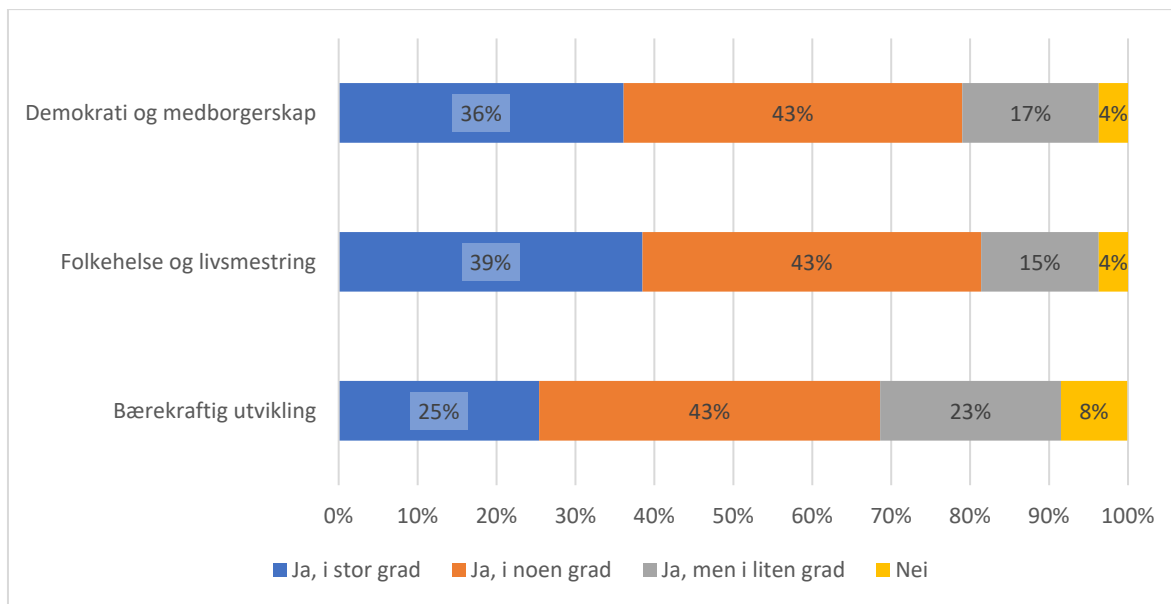
meldingen at de tverrfaglige temaene skal gjenfinnes i kompetansemålene i de fagene hvor det er relevant.

I litteratur blir begreper som omfatter fagintegrering benyttet på ulike måter. Ludvigsenutvalget benytter blant annet begrepet flerfaglig tema (NOU 14:7), mens det i Stortingsmelding 28 (2015-16) blir benyttet tverrfaglig tema. Bolstad (2020) presenterer en modell der det skilles mellom fire nivåer av integrert tverrfaglighet (fagkoblinger, flerfaglighet, moderat tverrfaglighet og integrert tverrfaglighet). Et vesentlig skille går likevel mellom det flerfaglige og det tverrfaglige. Det *flerfaglige* innebærer at elevene arbeider med det samme emnet i flere skolefag, at hvert fag i prinsippet arbeider uavhengig av de andre skolefagene (dvs. innenfor den fagdelte timeplanen), og at det er begrenset koordinering mellom fagene (f.eks. samordning ved å ta utgangspunkt i fagenes kompetansemål og/eller at temaet tas opp innenfor en gitt tidsperiode). *Tverrfaglighet* (integrert) kjennetegnes derimot av at lærerne planlegger undervisningen med utgangspunkt i felles fagovergripende tema, ikke i de enkelte skolefagene. De involverte fagene er i stor grad avhengig av hverandre og den fagdelte timeplanen brytes opp over en periode.

Kompetansemålene i de ulike fagene knyttes i varierende grad til de ulike tverrfaglige temaene. Det betyr at alle fagene ikke nødvendigvis er knyttet til alle de tverrfaglige temaene. I omtalen av de tverrfaglige temaene på Utdanningsdirektoratets hjemmeside fremgår det f.eks. at både læreplanen i engelsk, matematikk, samfunnsfag og musikk har kompetansemål knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Tilsvarende gjelder også for det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Av de fire fagene som denne undersøkelsen tar for seg, er det imidlertid kun læreplanen for samfunnsfag som har kompetansemål knyttet til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Men selv om det er gjort slike koblinger mellom kompetansemål og de tverrfaglige temaene, kan koblingene likevel være mer og mindre tydelig. F.eks. er et av kompetansemålene i musikk som knyttes opp mot folkehelse og livsmestring, at elevene skal «utøve et repertoar av musikk, sang, andre vokale uttrykk og dans fra samtida og historia». Med andre ord er det grunn til å tro at koblingen mellom kompetansemålene og de tverrfaglige temaene vil være gjenstand for ulik forståelse og tolkninger.

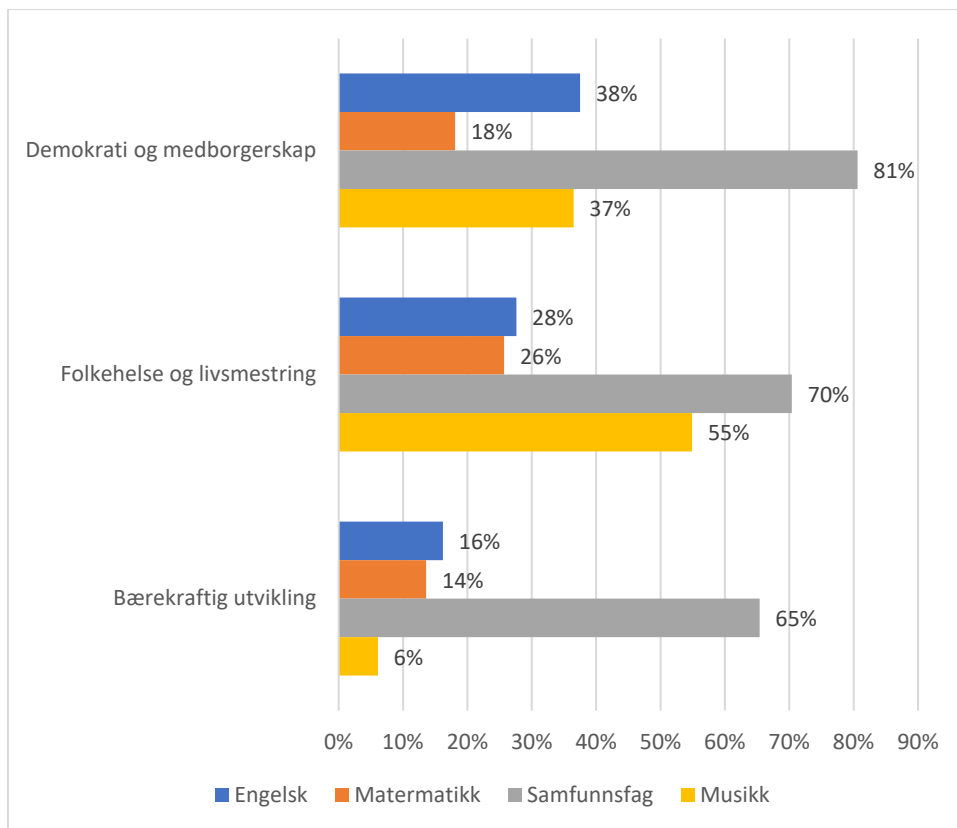
I spørreundersøkelsen inngår det tre spørrebatterier om de tverrfaglige temaene. Tema for disse er:

- Om og i hvilken grad de tverrfaglige temaene inngår i undervisningen i det aktuelle faget
- Hvordan de tverrfaglige temaene inkluderes i undervisningen
- Vurdering av elevenes utbytte av de tverrfaglige temaene



Figur 3.7 I hvilken grad inngår de tverrfaglige temaene i undervisningen i faget.

Figuren over viser samlet for alle fagene i hvilken grad de tverrfaglige temaene inngår i undervisningen. Resultatene viser at nær opp til samtlige lærere oppgir at de tre tverrfaglige temaene inngår i undervisningen i mer eller mindre grad. I alt er det 36 prosent som oppgir at demokrati og medborgerskap inngår i undervisningen i det aktuelle faget, mens 43 prosent oppgir at temaet i noen grad inngår. På den andre siden ser vi at det er 21 prosent som oppgir at temaet i liten grad eller ikke inngår i undervisningen. Det samme mønstret finner vi også for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, mens bærekraftig utvikling i noe mindre grad inngår som et tema. Det er imidlertid ulike forventinger til de enkelte fagenes tilknytning til de tverrfaglige temaene, noe som avhenger av om temaene inngår i fagets kompetansemål. Det derfor av større interesse å belyse i hvilken grad de tre tverrfaglige temaene inngår i undervisningen i de ulike fagene.



Figur 3.8 Andel som oppgir at det tverrfaglige temaet i stor grad inngår i undervisningen i det aktuelle faget

Figur 3.8 viser andelen som oppgir at de tverrfaglige temaet i stor grad inngår i undervisningen i de fire fagene engelsk, matematikk, samfunnsfag og musikk. Ikke overraskende er det i samfunnsfag at alle de tverrfaglige temaene inngår i størst grad. Blant lærerne som svarer for samfunnsfaget, er det henholdsvis 81, 70 og 64 prosent som oppgir at de tre tverrfaglige temaene i stor grad inngår i undervisningen.

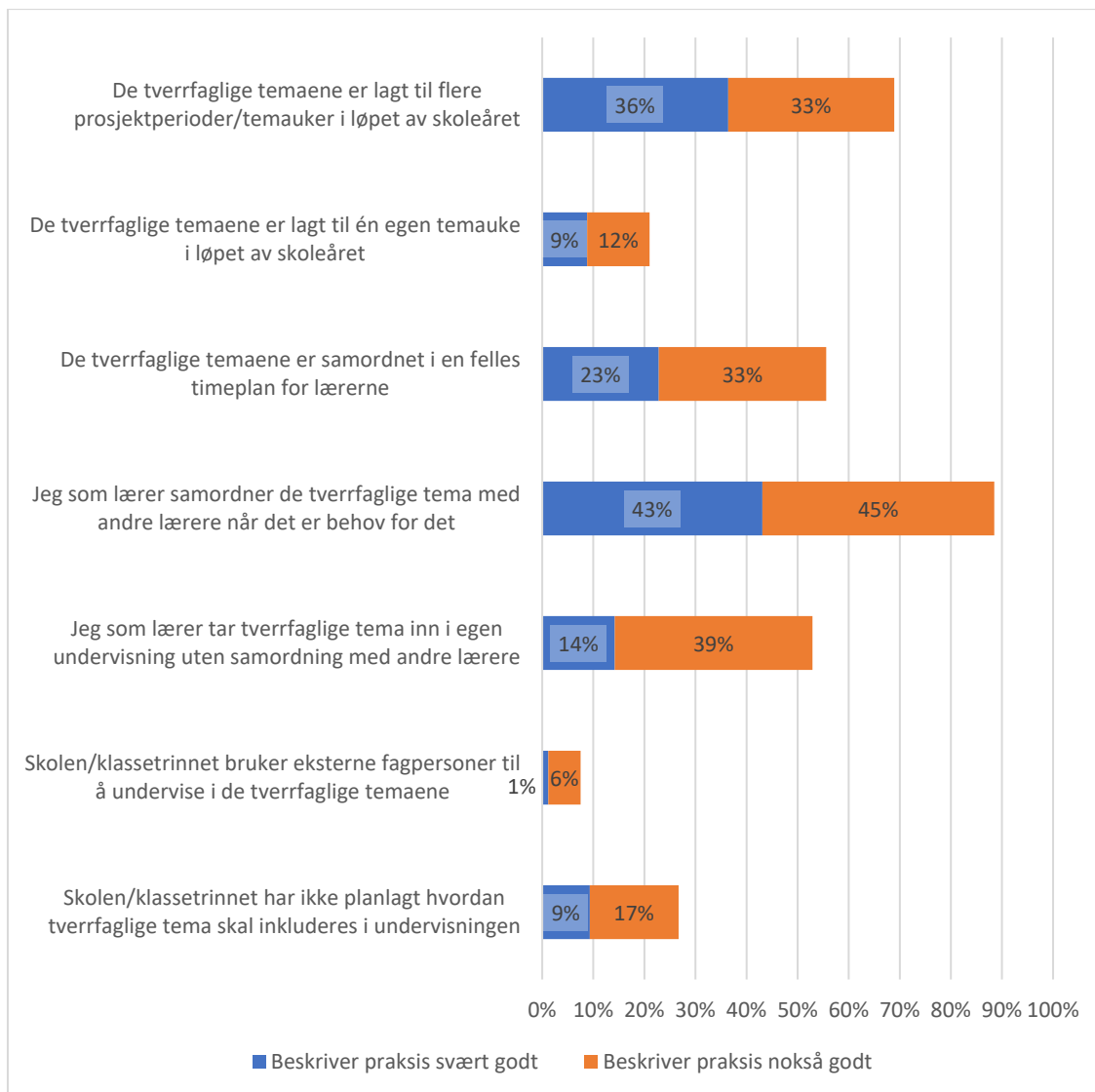
Vi ser også at relativt mange av lærerne som svarer for musikkfaget, oppgir at demokrati/medborgerskap og folkehelse/livsmestring inngår i undervisningen. Når det gjelder folkehelse og livsmestring, er det grunn til å tro at svarene her kan knyttes til forståelsen av at musikk har en helsefremmende verdi.⁴ På den andre siden er det en relativt liten andel av lærerne som svarer for matematikkfaget, som oppgir at de tverrfaglige temaene i stor grad inngår i undervisningen. I lys av at det kun er samfunnsfag som har kompetansemål knyttet til bærekraftig utvikling, er det ikke overraskende at dette faget i langt større grad enn de tre øvrige fagene inkluderer dette temaet.

⁴ <https://nmh.no/forskning/prosjekter/musikk-og-folkehelse>

Grafene over viser andelen som oppgir at de *i stor grad* inkluderer de tverrfaglige temaene. Dersom vi også tar med de som svarer at de inkluderer temaene i noen grad, viser resultatene at de fleste lærere inkluderer de tverrfaglige temaene i fagene. Når det gjelder demokrati/medborgerskap inngår det i størst grad i samfunnsfag, musikkfaget og engelskfaget. Henholdsvis 99, 87 og 85 prosent svarer at det tverrfaglige temaet inngår i de tre fagene. I matematikkfaget er tilsvarende andel 66 prosent. Det samme mønsteret finner vi også når det gjelder folkehelse og livsmestring, dvs. at de fleste oppgir at temaet i noen eller stor grad inngår i både samfunnsfag, musikk og engelsk (henholdsvis 96, 92 og 89 prosent), men at en noe mindre andel svarer det samme for matematikkfaget (70 prosent). Inkluderingen av temaet bærekraftig utvikling varierer noe mer mellom de fire fagene. Som nevnt over, skiller samfunnsfaget seg ut ved at en stor andel oppgir at temaet inngår i faget. I alt er det 95 prosent som oppgir at temaet inngår i stor eller noen grad. For de øvrige fagene er tilsvarende andeler 72 (engelsk), 58 (matematikk) og 43 (musikk) prosent. Det betyr at dersom vi legger til grunn de som svarer både i stor og i noen grad, er hovedinntrykket at de aller fleste lærere inkluderer de tverrfaglige temaene i tråd med føringene i fagenes kompetansemål.

I lys av at det er en forholdsvis stor andel av lærerne som svarer at de tverrfaglige temaene inngår, er det samtidig grunn til å vurdere hvordan de har tolket spørsmålet. I spørrebatteriet var det overordnede spørsmålet stilt på følgende måte: «Inngår noen av de tverrfaglige temaene i undervisningen din i det valgte faget?» Intensjonen var å fange opp hvorvidt temaene faktiske er inkludert i undervisningen. Samtidig kan det tenkes at noen har tolket det slik at vi spør om hvorvidt de tverrfaglige temaene skal eller bør inngå i fagene. Dersom det siste er tilfellet, vil svarene kunne reflektere både at temaene inngår og at det bør eller skal inngå.

Som nevnt over, kan de tverrfaglige temaene inkluderes i undervisningen på ulike måter (Bolstad 2020). På den ene siden er det mulig for den enkelte lærer å inkludere temaene i egen undervisning og innenfor rammene av kompetansemålene i hvert enkelt fag (i form av fagkobling eller flerfaglighet). På den andre siden kan de tverrfaglige temaene organiseres gjennom involvering av flere lærere og gjennom en mer omfattende samordning av ulike læreres undervisning (i form av ulike former for tverrfaglighet). Det er grunn til å tro at en mer helhetlig organisering av de tverrfaglige temaene ved skolene øker potensialet for å oppnå intensjonen med de tverrfaglige temaene. I spørreundersøkelsen har vi derfor tatt med et spørsmål om hvordan dette arbeidet er organisert sett fra den enkelte lærers ståsted. Formålet er å fange opp variasjonene i organiseringen, alt fra ingen organisering til systematisk samordning på skolen eller på det enkelte klassetrinnet. I tillegg inngår det også en påstand i spørrebatteriet som har til formål å fange opp i hvilken grad skolen i det hele tatt har planlagt hvordan de tverrfaglige temaene skal organiseres.



Figur 3.9 Organisering av de tverrfaglige temaene

Øverst i figuren ser vi at det er forholdsvis vanlig å organisere de tverrfaglige temaene ved å legge undervisningen til flere prosjektperioder eller temauker i løpet av året. Sannsynligvis innebærer det at hele skolen eller klasseetnet setter av tid til mer konsentrert undervisning i de tverrfaglige temaene. I alt er det 36 prosent som oppgir at dette beskriver praksis svært godt og 33 prosent som oppgir at det beskriver praksis nokså godt. I søylen under ser vi også at det er noen som oppgir den samme organiseringen, men at de tverrfaglige temaene er lagt til bare én bestemt temauke i løpet av året.

En annen måte å organisere de tverrfaglige temaene på er å utarbeide en felles timeplan. Det er i alt 23 prosent som svarer at dette beskriver praksis svært godt, og 33 prosent som mener det beskriver praksis nokså godt. Dette er for øvrig en praksis som i stor grad sammenfaller med det å legge de tverrfaglige temaene til bestemte uker i løpet av skoleåret, og til det å samordne de tverrfaglige temaene etter behov.

Den mest vanlige måten å organisere de tverrfaglige temaene på er å samordne arbeidet mellom lærerne etter behov. I alt svarer 43 prosent at denne formen for organisering gir en svært god beskrivelse av praksis, mens 45 prosent mener det beskriver praksisen nokså godt. Det er rimelig å tolke dette som at det foregår en viss samordning, men at denne primært foregår etter initiativ fra enkeltlærere uten noen overordnet koordinering fra skolens side.

Det fremgår også av figuren at det er relativt få som tar inn de tverrfaglige temaene i egen undervisning uten koordinering med andre. Det er kun 14 prosent som svarer at denne beskrivelse passer svært godt, men samtidig er det også 39 prosent som svarer at det passer nokså godt.

Nederst i figuren ser vi at det er en del som oppgir at skolen ennå ikke har planlagt hvordan de tverrfaglige temaene skal inkluderes i undervisningen. Det er 9 prosent som svarer at dette er en svært god beskrivelse av praksis og 17 prosent at det gir en nokså god beskrivelse. Vi ser dessuten et det er svært få som svarer at de inkluderer eksterne fagpersoner for å holde undervisning i de tverrfaglige temaene.

Svarene på organiseringen av de tverrfaglige temaene varierer i liten grad mellom de ulike fagene. Dette gjelder spesielt der dette arbeidet er lagt til egne temauker eller perioder. Sannsynligvis har dette sin naturlige forklaring i at alle fag inngår i denne typen felles organisering på den enkelte skole eller på klassetrinnet.⁵ Praksisen med å trekke inn de tverrfaglige temaene i eget fag varierer imidlertid i noen grad mellom fagene. Her finner vi at lærere i samfunnsfag og musikk i størst grad oppgir å ha en slik praksis. Blant lærere i samfunnsfag og musikk oppgir henholdsvis 59 og 64 prosent at de har en slik praksis, mens tilsvarende for lærere i engelsk og matematikk er på henholdsvis 52 prosent og 46 prosent. Det er ellers en forholdsvis stor andel av lærere i musikk som oppgir at skolen/klassetrinnet ikke har planlagt hvordan tverrfaglige tema skal inkluderes i undervisningen. I alt er det omtrent 40 prosent av musikk lærerne som mener at dette beskriver praksis svært godt eller nokså godt, mens tilsvarende andel samlet for alle er 26 prosent. Datamaterialet gir ikke noe åpenbar forklaring på disse forskjellene. En aktuell forklaring kan imidlertid være at musikk er et forholdsvis lite fag (få timer) og at det derfor er vanskeligere å innlemme dette faget i et mer omfattende tverrfaglig arbeid. Dette kan i så fall også forklare hvorfor musikk lærerne i relativt stor grad svarer at de trekker de tverrfaglige temaene inn i egen undervisning.

I et åpent spørsmål der vi ba respondentene beskrive nærmere hvordan de tverrfaglige temaene inngår i undervisningen, er det hovedsakelig to metoder som utdypes. *Den ene metoden* er at hver enkelt lærer trekker inn de tverrfaglige temaene i egen undervisning, mer

⁵ Lærerne som svarer for de ulike fagene, vil også som regel undervise i andre fag. Dette tilsier at svarene på spørsmålene om organiseringen av de tverrfaglige temaene vel så mye kan reflektere praksisen på skolen/klassetrinnet som praksisen i det enkelte fag.

eller mindre samordnet med andre fag. Det kan med andre ord bety at praksisen med å trekke inn tverrfaglige tema i eget fag kombineres med en mer overordnet koordinering i timeplanene, jevnlig koordinering i lærerteamet eller gjennom mer uformell samordning med andre lærere. Følgende to sitater eksemplifiserer dette:

«Vi er en liten skole der hver lærer legger inn tverrfaglige tema i undervisningen, i alle fall på småskolen. Jeg lager tverrfaglighet i de fagene jeg underviser i.»

«De tverrfaglige temaene blir lagt inn i timeplanleggingen. Ut fra hva innholdet i temaet er, legges de tverrfaglige temaene naturlig inn, eller det blir flettet inn underveis i undervisning i samtale med elevene.»

Den andre metoden innebærer at de tverrfaglige temaene legges til bestemte uker eller perioder i løpet av skoleåret. Det synes imidlertid å være ulike varianter av måten dette er organisert på. Enkelte viser f.eks. til at det er én definert uke, mens andre kommenterer at det settes av lengre perioder eller flere perioder i løpet av året.

Noe forenklet kan vi si at den førstnevnte metoden innebærer at tverrfaglige tema trekkes inn i de enkelte fagene, mens i den andre metoden trekkes de enkelte fagene inn i de tverrfaglige temaene. Dette sammenfaller dermed langt på vei med skillet vi innledningsvis trakk mellom det flerfaglige og det tverrfaglige.

I kommentarene finner vi for øvrig tegn på at det kan være spenninger eller uenigheter mellom de to metodene eller strategiene for håndtering av de tverrfaglige temaene. På den ene siden er det enkelte som argumenterer for at undervisning i felles temaperiodene oppleves å være lite fleksibelt, og at de heller foretrekker å trekke inn tverrfaglige tema inn i egen undervisning. Følgende sitat illustrerer dette:

«Denne inndelingen [periodevis inndeling av tverrfaglige tema] er jeg helt uenig i, siden den er lite fleksibel og fører til at de tverrfaglige emnene blir forstått som undervisningsinnhold, heller enn en naturlig del av fagene som kan inkluderes der det passer. For min egen del inkluderer jeg de tverrfaglige emnene der det passer, selv om det ikke nødvendigvis er innenfor den perioden som årshjulet angir.»

Andre peker på at den individuelle tilnærmingen (tverrfaglige tema inn i fagene) ikke i tilstrekkelig grad bidrar til at de får utnyttet potensialet med de tverrfaglige temaene. Følgende sitat illustrerer dette:

«Det er svært personavhengig hvordan de tverrfaglige temaene inngår. Flere er fortsatt svært opptatt av den tradisjonelle faginndelingen, noe som hindrer fullt utbytte av tverrfaglighet.»

Som den første informanten ovenfor antyder, oppleves den første metoden som at de tverrfaglige temaene ikke inngår som en naturlig del av faget, samtidig som de tverrfaglige temaene etter hvert tar form av å være egne fag og ikke tema som inngår i fagene. Den andre informanten peker samtidig på at denne metoden hemmer mulighetene for å utnytte potensialet i de tverrfaglige temaene. Det er for øvrig grunn til å tro at det å avsette egne tidsperioder gir bedre forutsetninger for å koordinere de enkelte fagene opp mot de tverrfaglige temaene. Det betyr imidlertid ikke at det å trekke tverrfaglige tema inn i eget undervisningsopplegg er ukoordinert. Flere peker på at koordineringen kan foregå via timeplaner, temaarbeid eller gjennom mer ad hoc-samarbeid. Selv om de to sitatene over antyder at det er underliggende spenninger i måten å organisere de tverrfaglige temaene på, er det flere som også kommenterer at de arbeider med tverrfaglige tema både innenfor egne temadager eller temaperioder og innenfor egen individuelle undervisning.

Ellers finner vi i kommentarene at enkelte opplever at de har utfordringer med å få til en god måte å håndtere de tverrfaglige temaene på. Herunder peker enkelte på spenningen som er nevnt ovenfor, og andre på at det er behov for bedre koordinering, at det er behov for justeringer og at det kan være utfordrende å ivareta de tverrfaglige temaene over tid. Følgende sitater illustrerer dette:

«Vi jobber tverrfaglig, men vi har fremdeles behov for å planlegge bedre. Det er vanskelig å følge årsplaner og planlagt fremdrift. Det fører til at samtidighet glipper litt.»

«... planen som er lagt er ikke tverrfaglig nok og åpner ikke for å bli revidert i tilstrekkelig grad når man ser hvordan det fungerer/ ikke fungerer i henhold til fagfornyelsen.»

«Skulen har plassert tverrfaglege tema utover skuleåret. Ein tredel av undervisningstida til kvart emne. Me var flinke til å la dette prega undervisninga i starten, men usikker på om dette vert følgt godt nok opp nå.»

På samme måte som i omtalen av kompetansemål og kjerneelementer, finner vi her tegn på at det er ulike oppfatninger omkring organisering av de tverrfaglige temaene. På samme måte blir spørsmålet her hvorvidt denne spenningen gjenspeiler variasjoner i lærernes grunnleggende forståelse av de tverrfaglige temaene, om de ulike oppfatningene har sammenheng med at skolene har ulike forutsetninger eller om vektlegging av den ene modellen fremfor den andre

er uttrykk for en pragmatisk tilnærming som følge av knapphet på tid eller kapasitet. Det siste sitatet over peker i den sammenheng på et interessant poeng, nemlig kapasiteten til å ivareta det tverrfaglige arbeidet over tid. En mulig utvikling er at skolen lager systemer for dette som er lite ressurskrevende og der arbeidsmåten etter hvert blir en del av den ordinære virksomheten (institusjonaliseres). Et annet mulig utvikling er at organiseringen av det tverrfaglige arbeidet medfører en såkalt «pukkeleffekt», dvs. at det i en innledende periode med omleggingen av undervisningen krever ekstra ressurser som etter hvert avtar når over tid. En tredje mulig utvikling er at organiseringen og gjennomføringen av den tverrfaglige undervisningen i seg selv er mer ressurskrevende og at det blir utfordrende å opprettholde innsatsen over tid. Det siste sitatet over kan både være uttrykk for at skolen ikke har klart å komme over pukkeleffekten og at de har organisert arbeidet på en slik måte at det i seg selv er mer ressurskrevende. En antakelse vil da være at begge de to sistnevnte utviklingstrekkene kan føre til en dreining mot enklere løsninger i form flerfaglighet fremfor tverrfaglighet.

3.4. Dybdelæring

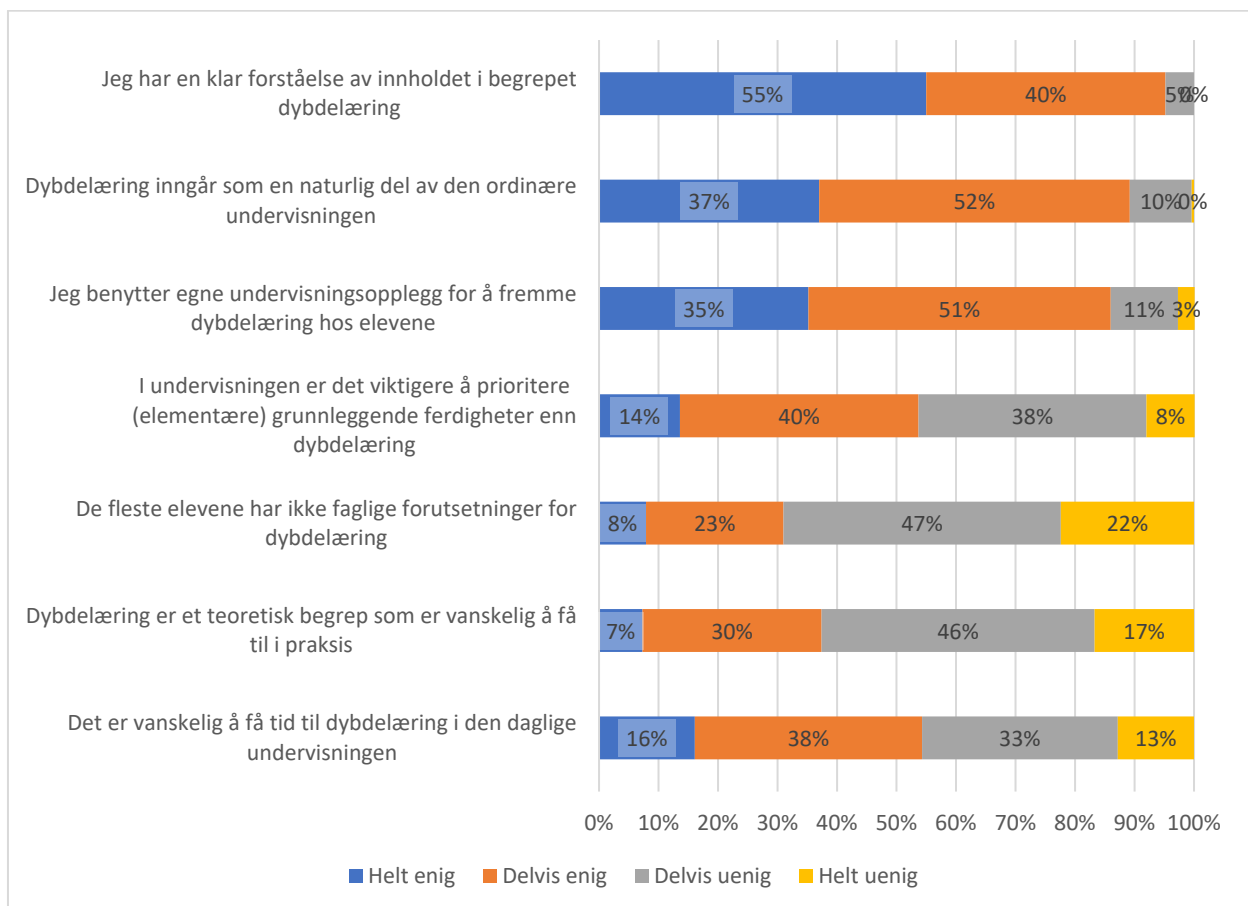
Meld. St. 28 (2015-2016) viser til flere forskningsbidrag som har fremhevet betydningen av dybdelæring, dvs. at vektlegging av dybdelæring gir bedre læringsutbytte for elevene. Ifølge meldingen betyr dybdelæring at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. Dette i kontrast til overflatelæring som legger vekt på innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng. Voll og Holt (2019) viser mer utfyllende hvordan dybdelæring skiller seg fra overflatelæring. Ifølge forfatterne kjennetegnes dybdelæring bl.a. av at elevene relaterer ny læring til tidligere kunnskap og erfaring, kunnskap organiseres i systemer av begreper som henger sammen, de søker etter mønstre og underliggende prinsipper, og de reflekterer over sin egen forståelse og læringsprosess.

I stortingsmeldingen vises det til at dybdelæring både handler om kvaliteter ved læringsprosessen og ved læringsutbytte. Læringsprosesser som fremmer dybdelæring, kjennetegnes av at elevene fordyper seg i et fag, jobber med lærestoffet over tid, at elevene reflekterer over egen læring, og at de forstår sammenhenger. Dybdelæring som læringsutbytte innebærer på sin side å utvikle god og varig forståelse, og at elevene klarer å bruke det de har lært. Et typisk tegn på utbytte av dybdelæring er at elevene kan overføre det de har lært fra en sammenheng til en annen, og at de greier å bruke kunnskap og ferdigheter til å løse problemstillinger både i kjente og ukjente omgivelser. Tilsvarende viser Bolstad (2021) til at det finnes flere ulike perspektiver på dybdelæring, og skiller mellom forståelsen av dybdelæring som en tilnærming eller prinsipp, som en prosess, som en metode og et resultat (læringsutbytte).

I den overordnede delen er det ikke noe eget avsnitt der dybdelæring omtales. Dels trekkes temaet frem under avsnittet om skolens verdigrunnlag og dels i omtalen av kompetanse i faget.

I det sistnevnte avsnittet står det at: «Skolen skal gi rom for dybdeløring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger.» Videre står det at: «Dybdeløring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre.» Både de mer generelle definisjonene, og det at det finnes ulike perspektiver på eller forståelser av dybdeløring, tilsier at det kan være utfordrende for lærere å både forstå og praktisere dybdeløring i undervisningen. Ikke minst er det grunn til å tro at dybdeløring vil komme til uttrykk i ulike praksiser avhengig av hvordan den enkelte lærer forstår begrepet.

I spørreundersøkelsen har vi utarbeidet et eget spørrebatteri som omhandler dybdeløring. Formålet her har vært å belyse hvorvidt lærerne har forstått begrepet, om dybdeløring inngår i undervisningen, betydning det har for elevene og ulike holdninger til begrepet.



Figur 3.10 Lærernes kjennskap til, bruk av og holdninger til dybdeløring

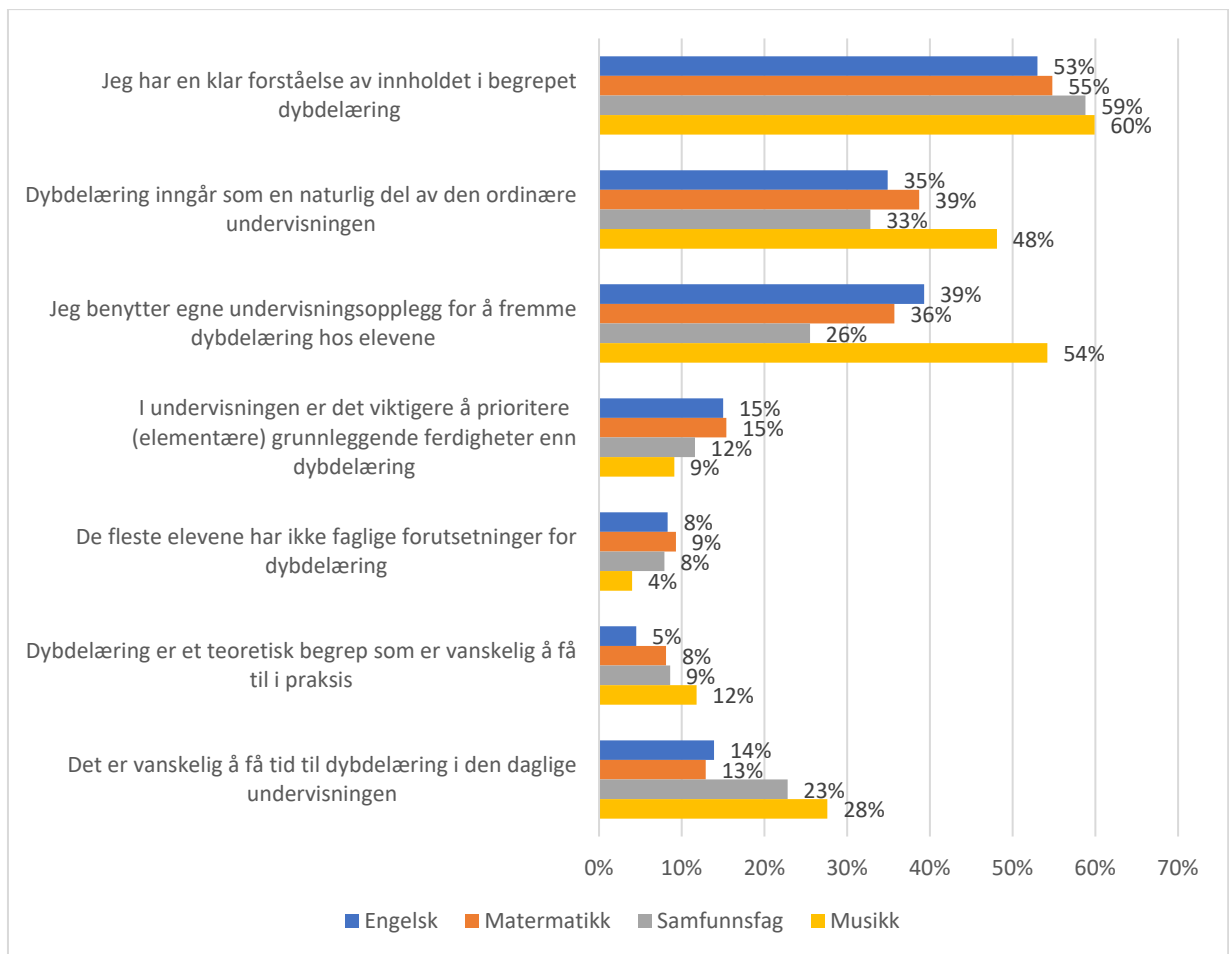
Til tross for at det finnes ulike perspektiver og tolkninger av begrepet dybdeløring, svarer de aller fleste lærerne at de har en forståelse av innholdet i begrepet dybdeløring. I alt er det 55 prosent som oppgir at de er helt enige i at de har en klar forståelse av begrepet og 40 prosent som svarer at de delvis har det. Dette er omtrent den samme andelen som svarte at de hadde

en klar forståelse av kjerneelementene i faget (53 prosent var helt enige og 43 prosent var delvis enige).

De to neste påstandene i diagrammet har til formål å fange opp hvorvidt dybdelæring inngår i den ordinære undervisningen. Her ser vi at det er henholdsvis 37 og 35 prosent som oppgir at de er helt enige i påstandene om at dybdelæring inngår i den ordinære undervisningen, og at de benytter egne undervisningsopplegg for å fremme dybdelæring. Videre er det nesten halvparten som oppgir at de delvis er enige i de to påstandene.

De fire siste påstandene har til formål å fange opp ulike holdninger til eller erfaringer med dybdelæring. I den første av de fire påstandene ber vi respondentene svar på om de er uenige eller enige i om det er viktigere å prioritere elementære grunnleggende ferdigheter fremfor dybdelæring. Her ser vi at det er en forholdsvis jevn fordeling mellom de som er enige og uenige i påstanden. På den ene siden er det 14 prosent som er helt enige, og 40 prosent som er delvis enige, i at det er viktigere å prioritere elementære grunnleggende ferdigheter. På den andre siden er det 8 prosent som er helt uenige, og 38 prosent som er delvis uenige.

De tre siste påstandene i diagrammet handler om elevenes faglige forutsetninger for dybdelæring og erfaringene med å få til dybdelæring i praksis. Generelt ser vi at lærerne er delt i disse spørsmålene. Det er nesten en tredjedel som er enige i påstanden om at elevene ikke har forutsetninger for å få til dybdelæring (31 prosent). En noe større andel er enige i påstanden om at dybdelæring er et teoretiske begrep som det er vanskelig å få til i praksis (37 prosent). Til slutt ser vi at lærerne nesten deler seg i to like grupper når det gjelder påstanden om at det generelt er vanskelig å få til dybdelæring i den daglige undervisningen. Her er det hele 54 prosent som er enige i denne påstanden. Siden det er en større andel som er enige den siste påstanden enn de to foregående, må det bety at det også er andre forhold som gjør dette vanskelig å få til dybdelæring i den ordinære undervisningen, enn elevenes forutsetninger og at begrepet er for teoretisk.



Figur 3.11 Lærernes kjennskap til, bruk av og holdninger til dybdeløring. Sammenligning av vurderingene sett fra fagene engelsk, matematikk, samfunnsfag og musikk. Andel som svarer at de er helt enige.

Figuren over viser svarene på påstandene om dybdeløring fordelt på de ulike fagene. Igjen er det lærere i musikk som skiller seg ut. Disse svarer at de i relativt stor grad inkluderer dybdeløring i undervisningen (jf. den andre og tredje påstanden i figuren), men samtidig er det også en relativt stor andel av musikkfagene som er helt enige i at det er vanskelig å få tid til dybdeløring i den daglige undervisningen. Det siste kan være resultat av at musikkfaget er et praktisk fag som krever både kognitiv og stor grad av kroppslig læring, og har svært få timer til disposisjon. Ellers er det verdt å nevne at lærere i samfunnsfag i mindre grad enn lærerne i de øvrige fagene, svarer at de benytter eget undervisningsopplegg for å fremme dybdeløring. Samtidig mener en relativt stor del av disse lærerne at det er vanskelig å få tid til dybdeløring. Ut over dette, er det små forskjeller mellom de fire fagene.

3.5. Underveisvurdering

Meld. St. 28 (2015-2016) viser til at vurderingsordninger og kvalitetsvurderingssystemet må støtte opp under en opplæring som skal legge større vekt på dybdelæring og systematisk progresjon. I tillegg fremgår det at vurderingsordningen bygger på forskning som viser at elever lærer best når de forstår hva de skal lære, hva som forventes av dem, samt når de får tilbakemeldinger og råd om hvordan de skal forbedre seg.

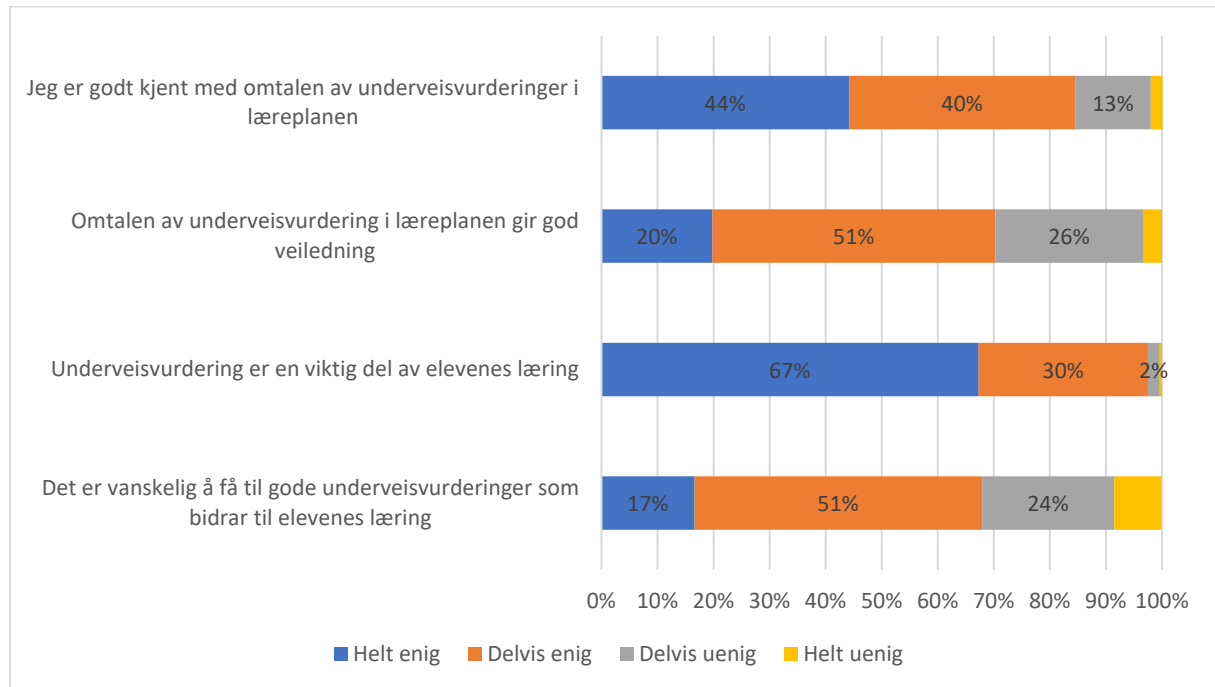
I de nye læreplanene er det også inkludert en omtale av vurderingene i de enkelte fagene. Ifølge Meld. St. 28 (2015-2016) var formålet med omtalen å synliggjøre hvordan underveisvurderingen er læringsfremmende. Det fremgår videre i meldingen at skolen skal bidra til at elevene får erfaring med ulike metoder og læringsstrategier og utvikle et bevisst forhold til egen læring.

Føringene i meldingen kommer også til uttrykk i den overordnede delen av læreplanverket, under omtalen av «å lære å lære». Her står det at elevene etter hvert kan utvikle bevissthet om egen læringsprosess ved å reflektere over egen og andres læring. Ser vi dette innenfor konteksten av underveisvurderinger, betyr det at vurderingene ikke utelukkende handler om hva elevene har lært, men vel så mye hvordan elevene lærer.

I forskriften til opplæringsloven skilles det mellom underveisvurdering og sluttvurdering. I denne sammenheng omtales kun underveisvurdering. Dette er vurderinger som skal bidra til læring gjennom skoleåret. I faglitteraturen skilles det gjerne mellom vurdering *av* læring, vurdering *for* læring og vurdering *som* læring. En sluttevaluering kjennetegnes av å være vurdering av læring, men kan også inngå som en del av underveisvurderingen. Underveisvurderingen kjennetegnes imidlertid i større grad av vurdering *for* læring og vurdering *som* læring (også omtalt som formativ vurdering). Vurdering *for* læring innbefatter ulike virkemidler for tilbakemelding fra lærer til elev. Dette kan f.eks. være muntlige eller skriftlige tilbakemeldinger. Vurdering *som* læring innebærer at elevene selv gjøres i stand til å vurdere egen læring.

Utdanningsdirektoratets (2019) oppsummering av erfaringene fra satsingen på «Vurdering for læring» i perioden 2010-2018, viser at denne satsingen bl.a. har bidratt til en mer læringsorientert vurderingskultur, og at lærerne har fått økt kompetanse på feltet. Det fremgår samtidig at det er ulike forståelser av hva som er god vurderingspraksis og dermed også ulike praksiser. Rapporten til Utdanningsdirektoratet konkluderer derfor med at det fortsatt er behov for å videreutvikle praksisen med underveisvurderinger. Dette også med bakgrunn i at vurdering for læring er et sentralt i fagfornyelsen. Ifølge rapporten «skal læreplanene for fag, annet regelverk og støtteressurser i enda større grad enn i dag bidra til å støtte opp om en læringsfremmende og rettferdig vurderingspraksis.»

I spørreundersøkelsen har vi utformet to spørrebatterier som omhandler undervisvurderinger. Det ene inneholder to påstander om omtalen av undervisvurdering i læreplanen samt to generelle påstander om viktigheten av og praktisk gjennomføring av undervisvurderinger. Det andre spørrebatteriet inneholder ulike påstander om hvordan lærerne praktiserer undervisvurderinger.

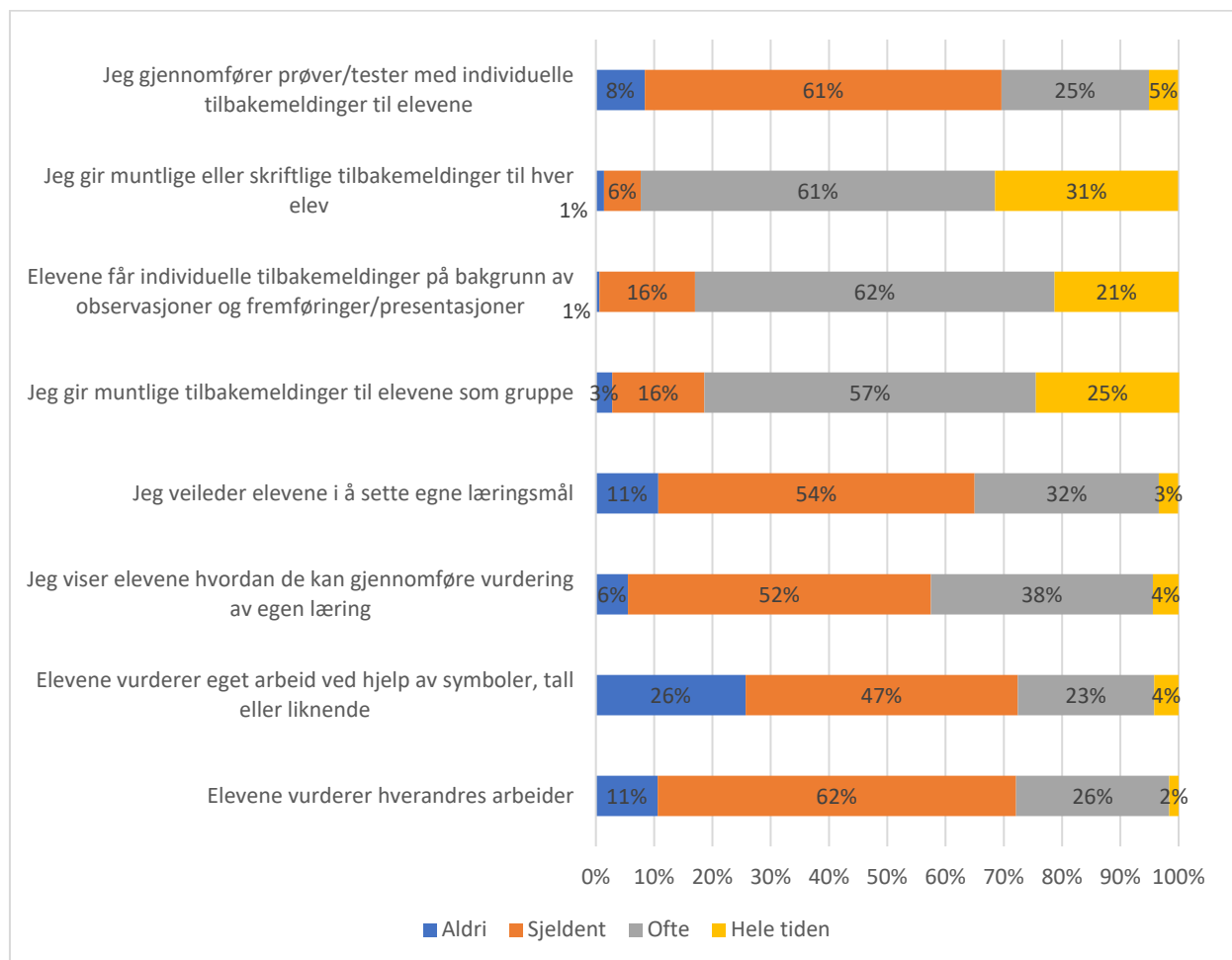


Figur 3.12 Lærernes vurdering av omtalen av undervisvurderingen i læreplanen, betydningen av undervisvurdering og gjennomføring av undervisvurderinger

Figur 3.12 viser at omtalen av undervisvurderinger i læreplanene er rimelig godt kjent blant lærerne. Det er i alt 44 prosent som er helt enige i at de er godt kjent med omtalen av undervisvurderingen, og 40 prosent som er delvis enige. Det er imidlertid langt færre som oppgir at omtalen av undervisvurderinger gir en god veiledning. På denne påstanden svarer bare 20 prosent at de er helt enige og 51 prosent at de er delvis enige. På den tredje påstanden ser vi samtidig at det er hele 67 prosent som er helt enige i at undervisvurderinger er en viktig del av elevenes læring, og 30 prosent er delvis enige. Dette viser med andre ord at det er et misforhold mellom hvordan lærerne vurderer betydningen av undervisvurdering og nytteverdien av omtalen i læreplanen. Lærerne mener med andre ord at undervisvurderinger har stor betydning, men at læreplanen gir liten veiledning i hvordan de skal gjennomføre slike vurderinger. Dette må også ses i lys av den siste søylen i figuren som viser at lærerne er delte i synet på hvor enkelt det er å få til undervisvurderinger. Her fremgår det at 17 prosent er helt enige og 51 prosent delvis enige i at det er vanskelig å få til gode undervisvurderinger som bidrar til elevenes læring. Gjennomgående tyder resultatene på at undervisvurderinger oppleves som viktig av de fleste lærerne, at mange opplever det som utfordrende å få til i praksis, men at omtalene i læreplanene i liten grad har en veiledende funksjon.

Det er ellers små forskjeller i vurderingen av undervisvurderingene mellom de ulike fagene. I den grad det er noen systematiske forskjeller, er det en tendens til at lærere i matematikkfaget oppgir at de er mindre kjent med omtalen av undervisvurderinger. Det er 40 prosent av lærerne i matematikk som er helt enige i at de er godt kjent med omtalen av undervisvurdering, mens tilsvarende andel for de øvrige fagene varierer mellom 47 og 61 prosent.

I spørreundersøkelsen har vi utarbeidet et spørrebatteri som tar sikte på å fange opp ulike praksis med undervisvurderinger. Formålet er å måle lærernes praksis med bruk av de tre formene for vurderinger nevnt over, og med vekt på vurdering *for* læring og vurdering *som* læring. Spørrebatteriet er utarbeidet dels med bakgrunn eksempler fra Utdanningsdirektoratets veiledningsmateriale og dels med bakgrunn i andre spørreundersøkelser som måler ulike former for undervisvurderinger/formative vurderinger.



Figur 3.13 Læreres beskrivelse av hvordan de gjennomfører undervisvurderinger

Søylen øverst i figuren viser svarfordelingen på spørsmålet om bruk av tradisjonelle prøver/tester med individuelle tilbakemeldinger til elevene. Vi ser her at de fleste oppgir at de sjeldenent bruker dette. Det er likevel omtrent 1/3 som oppgir at de benytte dette ofte eller

hele tiden. De tre neste formene for vurderinger er ment å fange opp «vurdering for læring». Dette ser vi er mer vanlig å benytte. Rundt 60 prosent svarer at de ofte gjennomfører slik vurdering, og 20-30 prosent at de benytter dette hele tiden. Nederst har vi fire vurderingsformer som er ment å fange opp «vurdering som læring». Dette er åpenbart mindre vanlig, men det er samtidig en god del som praktiserer denne formen for undervisvurdering. I alt er det 35 prosent som svarer at de ofte eller hele tiden veileder elevene i å sette egne evalueringsmål, og 42 prosent som ofte eller hele tiden viser elevene hvordan de kan gjennomføre vurdering av egen læring. Vi ser også at det er en del lærere som ofte eller hele tiden lar elevene vurdere eget arbeid ved hjelp av symboler, tall eller liknende, og som ofte/hele tiden lar elevene vurdere hverandres arbeid. Gjennomgående viser resultatene at det likevel er «vurdering for læring» som er mest vanlig.

I undersøkelsen ba vi respondentene i et åpent spørsmål om å beskrive metodene de benyttet for undervisvurdering. Gjennomgående reflekterer svarene på det åpne spørsmålet svarene i figuren over. Det vil si at de aller fleste kommenterer at de gir muntlige tilbakemeldinger eller skriftlige tilbakemeldinger. Inntrykket fra kommentarene er at den muntlige undervisvurderingen i all hovedsak foregår kontinuerlig, enten individuelt med hver enkelt elev eller for hele klassen eller gruppen. De skriftlige tilbakemeldingene innbefatter bl.a. skriftlige kommentarer på prøver eller elevarbeider, kommentarer i arbeidsbøker, ukentlige tilbakemeldinger på lekseinnlevering og mappevurderinger. Et gjennomgående trekk synes imidlertid å være at én og samme lærer benytter flere ulike former for undervisvurderinger som er tilpasset elevgruppen eller læringssituasjonen. Følgende sitater illustrerer dette:

«Mye spontane muntlige tilbakemeldinger i undervisningen, hverandrevurdering og egenvurdering ut ifra gitte kriterier, men prøver også å snakke litt om fagene på elevsamtaler som vi har kontinuerlig gjennom hele året.»

«Skriftlig tilbakemelding på lekser hver uke. Mest skryt. Individuelle samtaler med elever om lesing og arbeid med ulike fag, for eksempel under morgenstund. Setter mål på utviklingssamtaler. Kommuniserer med foreldre om hva en kan snakke om eller jobbe med hjemme. Gir generelle tips og ros i felles undervisning ...».

Selv om de fleste kommentarene beskriver en tradisjonell muntlig eller skriftlig undervisvurdering, dvs. det vi innledningsvis omtaler som «vurdering for læring», finner vi også enkelte eksempler på «vurdering som læring», eller kombinasjoner av de to. Eksempler på dette er:

«Elevene må hver uke beskrive hva de har fått godt til, og hva de tenker de kan jobbe mer med å få til. Jeg kommenterer skriftlig i etterkant.»

«Elevmedvirkning ved å lage felles kriterier, for så å vurdere ut fra disse kriteriene. Temaene er trinnvis, så vi vurderer for hvert steg. Elevene leverer arbeid digitalt, det henges opp og vises frem mens de er i prosess, ikke bare når produktet er ferdig. De har også temabøker som får skriftlige kommentarer. De sitter ofte i samarbeidsgrupper som reflekterer og finner løsninger sammen.»

«Vi tek ei oppsummering etter kvar time. Vi har målet klart framfor oss, og prøver å finne ut i fellesskap korleis vi ligg an og kor mykje som må gjerast for å nå måla.»

3.6. Oppsummering

Dette kapitlet har tatt for seg lærernes kjennskap til, vurderinger av og bruk av sentrale deler av fagfornyelsen. Konkret innbefatter dette innholdet i den overordnede delen av læreplanverket, kompetansemålene, kjerneelementene, de tverrfaglige temaene og underveisvurderinger.

Gjennomgående viser resultatene at de fleste lærere er godt kjent med innholdet i fagfornyelsen, de støtter i hovedsak opp om innholdet, og langt på vei tilrettelegger de undervisningen i tråd med føringene i fagfornyelsen. Dette generelle bildet må imidlertid nyanseres. For det første viser svarene fra skoleledelsen at det varierer hvor langt skolene har kommet i arbeidet med å innføre fagfornyelsen. For det andre er det en forholdsvis stor andel av lærere som synes å støtte opp om reformen og realisere den i praksis, men som likevel er noe mer kritisk til deler av innholdet eller til muligheten for å realisere det i praksis. For det tredje er det også en liten del av lærerne som åpenbart er mer kritisk til reformen.

Intensjonen med den overordnede delen av læreplanverket har vært å gjøre den til et bedre utviklingsverktøy, mer aktuell for dagens og fremtidens samfunn, og ikke minst skape bedre sammenheng i læreplanverket. Resultatene fra undersøkelsen viser at de aller fleste lærerne kjenner godt til den overordnede delen av læreplanverket, de opplever at det er en god sammenheng i læreplanverket, og en stor del brukere den også helt eller delvis i planleggingen av undervisningen. Dette tyder i det minste på at den overordnede delen oppleves som relevant, og at den langt på vei har bidratt å skape mer sammenheng i læreplanverket.

Et sentralt grep i fagfornyelsen har vært å redusere antall kompetansemål, og da med tanke på å redusere stofftrengselen i fagene. Tilsvarende har formålet med å innføre kjerneelementer vært å avgrense fagene og legge et faglig grunnlag for å utforme fagets kompetansemål.

De aller fleste lærerne i undersøkelsen svarer at de bruker kompetansemålene i planleggingen av undervisningen. Men det er likevel omtrent halvparten av dem igjen som svarer at de bare delvis tar de i bruk i praksis. Det siste kan både bety at lærerne ennå ikke har fått tid til å gjøre endringer eller at de av ulike grunner opplever at det er vanskeligheter med å ta kompetansemålene i bruk.

I undersøkelsen inngår det også spørsmål om innholdet i kompetansemålene, herunder om de gir en god beskrivelse av ferdighetene elevene skal mestre eller læringsutbytte de skal oppnå. Inntrykket er at lærerne i all hovedsak opplever at kompetansemålene er utformet på en god måte. Det er imidlertid flere som bare delvis er enige i dette, enn de som er helt enige. Samtidig er det også en del som mener at kompetansemålene ikke dekker fagets bredde, og at kompetansemålene er for generelle til at de egner seg å bruke i praksis. Det at noen mener kompetansemålene er for generelle og andre at de ikke dekker fagets bredde, kan også være en illustrasjon på at lærerne har ulike forventinger til utformingen av kompetansemålene.

Langt på vei viser resultatene det samme mønstret når det gjelder kjerneelementene. De aller fleste lærere svarer at de kjenner godt til kjerneelementene, og at de har en klar forståelse av innholdet. Men det er likevel bare halvparten av dem som svarer at det bare delvis er tilfellet. Videre er det en enda større andel som bare delvis er enige i at læreplanene gir en god beskrivelse av kjerneelementene. Tilsvarende opplever en stor del av lærerne at kjerneelementene bare delvis kommer til uttrykk i fagenes kompetansemål. På samme måte som for kompetansemålene, finner vi i tillegg at det er en del lærere som i noen grad mener at kjerneelementene ikke dekker fagets bredde eller at de oppleves som å være uklare.

I de åpne spørsmålene i undersøkelsen kommer det til uttrykk to ulike oppfatninger av kompetansemålene og kjerneelementene. Den ene oppfatningen legger vekt på alle mulighetene som ligger i kompetansemålene og kjerneelementene. Inntrykket er at dette er lærere som verdsetter friheten som ligger i kompetansemålene og kjerneelementene. Disse synes også å legge mest vekt på kjerneelementene som ramme for å definere faget og innretningen av undervisning. Den andre oppfatningen er mer kritisk, og kommentarene her peker i all hovedsak på utfordringer ved primært kompetansemålene, men i noen grad også kjerneelementene. Dette handler om mangel på struktur i kompetansemålene, at målene er for uklare, og at de mangler enkelte tema. Inntrykket er at disse synspunktene kommer til uttrykk blant lærer som ser mindre verdi i den faglige friheten, og som i større grad etterlyser mer struktur og styring av det faglige innholdet.

De tverrfaglige temaene skal bidra til at elevene bl.a. skal få mulighet til å jobbe med problemstillinger på tvers av fagene, få bedre forståelse for de aktuelle temaene, og bidra til å

ivareta elevenes dybdelæring. Svarene fra lærerne viser at de tverrfaglige temaene langt på vei er innlemmet i undervisningen, men i varierende grad. Videre kan vi grovt sett skille mellom to måter å organisere de tverrfaglige temaene på. Den ene kjennetegnes av at lærerne trekker temaene inn i egen undervisning, eventuelt i kombinasjon med mer uformell koordinering med andre faglærere. Den andre måten kjennetegnes av at de ulike fagene trekkes inn i de tverrfaglige temaene, og der de tverrfaglige temaene er organisert innenfor bestemte tidsrom i skolens årsplan. Det fremgår også at det er ulike synspunkter blant lærerne på om det er den ene eller andre måten som er mest hensiktsmessig å organisere de tverrfaglige temaene på. Samtidig er det også noen som svarer i undersøkelsen, at skolen eller det aktuelle klassetrinnet ennå ikke har planlagt hvordan de skal organisere arbeidet med de tverrfaglige temaene.

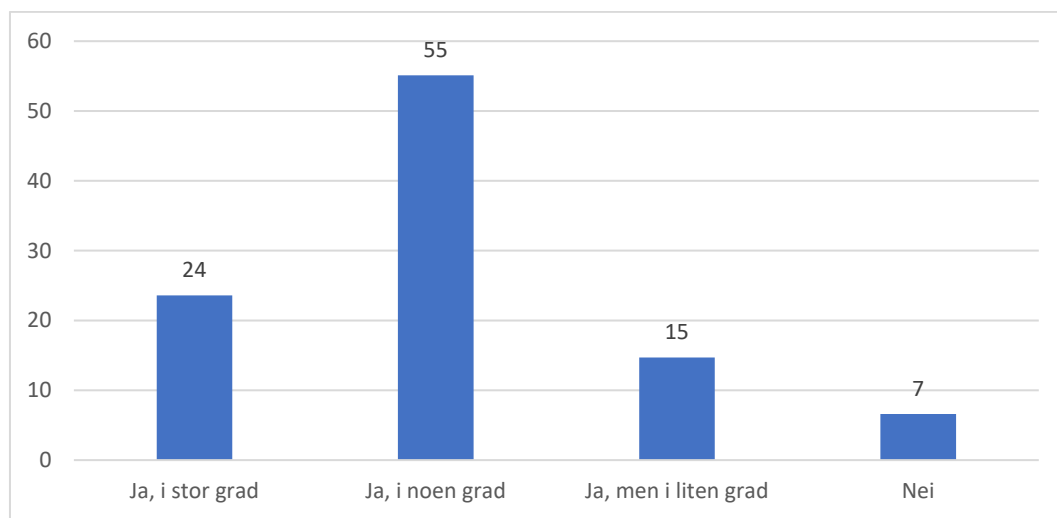
I tillegg til kjerneelementene og de tverrfaglige temaene, er dybdelæring et begrep som innføres i det nye læreplanverket. Læringsprosesser som fremmer dybdelæring, kjennetegnes av at elevene fordyper seg i et fag, jobber med læringsstoffet over tid, at de reflekterer over egen læring, og at de forstår sammenhenger i faget. På samme måte som for kjerneelementene, svarer de fleste lærerne at de har en forståelse av begrepet dybdelæring. De fleste oppgir også at dybdelæring inngår i undervisningen. Men som for de øvrige elementene i fagfornyelsen nevnt over, er det også her en forholdsvis stor del som svare at de bare delvis er enige i at de har en forståelse av begrepet, og at de har utarbeidet undervisningsopplegg som fremmer dybdelæring. Det fremgår også at en del av lærerne helt eller delvis mener at elevene ikke har faglige forutsetninger for dybdelæring, og at det er viktigere å prioritere (elementære) grunnleggende ferdigheter enn dybdelæring. En god del mener i tillegg at det kan være vanskelig å få tid til dybdelæring i den daglige undervisningen.

Det siste temaet som er omtalt i kapitlet er underveisvurderinger. Formålet med underveisvurderingene er å støtte opp under opplæringen, og i de nye læreplanene er det inkludert en omtale av vurderingene i de enkelte fagene. De aller fleste lærerne mener at underveisvurderinger er en viktig del av elevenes læring, og de er godt kjent med omtalen av dette i læreplanene. Samtidig viser resultatene at mange opplever det som vanskelig å få til gode underveisvurderinger, og det er få som mener omtalen av underveisvurderinger i læreplanen gir noe god veiledning. Sentralt her er også hvordan underveisvurderinger gjennomføres, herunder spesielt skillet mellom vurdering for læring og vurdering som læring. Ifølge svarene fra lærerne, er det langt mer vanlig med vurderinger *for* læring enn vurderinger *som* læring.

4. Endringer i klasserommet

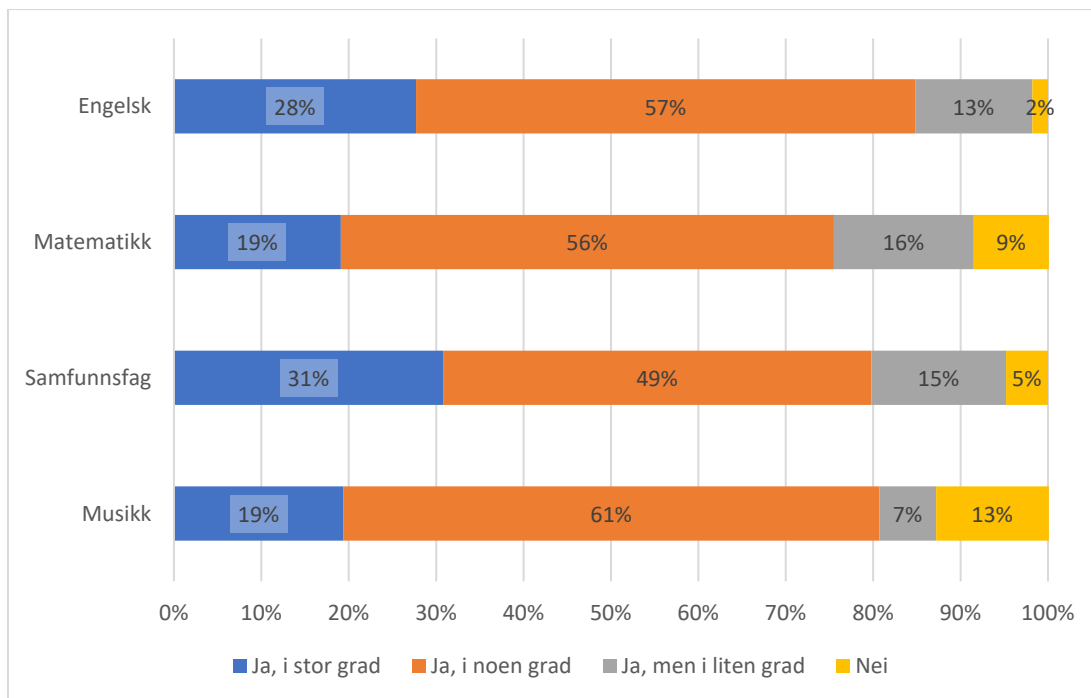
I denne delen har vi presentert resultater fra undersøkelsen som har til formål å belyse hvorvidt fagfornyelsen har skapt endringer i undervisningen i klasserommet. For å belyse dette har vi i undersøkelsen stilt et direkte spørsmål til lærerne om fagfornyelsen har hatt praktisk betydning for hvordan de planlegger og gjennomfører undervisningen. Videre har vi to spørrebatterier som har til formål å beskrive elev- og lærerrollen.

4.1. Fagfornyelsens praktiske betydning for undervisningen



Figur 4.1 Fagfornyelsens praktiske betydning for hvordan lærerne planlegger og gjennomfører undervisningen i fagene

Figuren over viser hvordan lærerne svarer på spørsmålet om fagfornyelsen har hatt praktisk betydning for hvordan de planlegger og gjennomfører undervisningen. Omtrent $\frac{1}{4}$ mener det har endret undervisningen i stor grad, mens noe over halvparten mener det i noen grad har endret undervisningen. Samtidig er det også noe over 20 prosent som mener de ikke har eller i liten grad har endret praksisen.



Figur 4.2 Fagfornyelsens praktiske betydning for hvordan lærerne planlegger og gjennomfører undervisningen i fagene, fordelt på fag

Figur 4.2 viser at det er relativt små forskjeller mellom fagene i hvordan lærerne vurderer den praktiske betydningen av fagfornyelsen. Det er likevel lærerne i engelsk og samfunnsfag som i størst grad svarer at det har hatt stor betydning. Blant lærerne i samfunnsfag er andelen som svarer i stor grad, 31 prosent, mens den blant lærerne i engelsk er 28 prosent.

4.2. Hva slags endringer gjennomføres i praksis

I forbindelse med spørsmålet om fagfornyelsen hadde noen praktisk betydning for undervisningen, hadde vi også et åpent spørsmål der vi ba respondentene gi utfyllende kommentarer. Vi kan her skille mellom tre hovedtyper kommentarer. Den ene handler om ulike positive endringer som er gjennomført, og som er i tråd med fagfornyelsen. Den andre hovedtypetypen kommentarer kjennetegnes av at respondentene enten er kritiske til føringene i fagfornyelsen eller peker på forhold som begrenser mulighetene for å gjøre endringer. En egen undergruppe her er kommentarer fra lærere ved udelte eller fådelte skoler. En tredje hovedtype kommentar handler om at fagfornyelsen mer eller mindre er en forlengelse av eksisterende praksis eller at nyutdannede opplever at fagfornyelsen har vært en del av utdanningen og/eller at de ikke har andre praksiser å sammenligne med.

Den første hovedtypen kommentarer beskriver hva som har bidratt til endring i planleggingen og i den praktiske undervisningen. Et tema som går igjen i disse kommentarene, er at lærerne legger mer vekt på tverrfaglighet og dybdelæring i undervisningen. Av kommentarene kan man imidlertid få inntrykk av at noen legger vekt på tverrfaglighet og andre på dybdelæring. Samtidig

finner vi også eksempler på at tverrfaglighet og dybdelæring ses i sammenheng. Eksempler på denne typen kommentarer er:

«Jeg prøver særlig å trekke tråder til det tverrfaglige emnet vi er inne i (bruker 6-ukers perioder). Har også større fokus på relevans – forklare hva dette skal brukes til og hvorfor vi trenger å lære dette.»

«Fagfornyelsen gir meg i mye større grad rom til å utforme gode og gjennomarbeidede undervisningsopplegg. Noe som igjen kan føre til dybdelæring.»

«Legger mer fokus på tverrfaglig arbeid. Det er gjennomført årsplaner i alle fag der vi samkjører ulike tema. På denne måten ønsker vi å fordre dybdelæring.»

Et annet tema er knyttet til endringer av det pedagogiske opplegget. Dette innebærer f.eks. at det legges mer vekt på refleksjon i undervisningen, muntlig undervisning, undervisvurderinger og at undervisningen i større grad knyttes til praktiske situasjoner. Eksempler på denne typen kommentarer er:

«Fokuset på undervisvurdering har blitt større, også fokuset på metoder for god undervisvurdering OG dokumentasjon av denne uten å drukne seg i arbeid.»

«Tar utgangspunkt i formålet med faget under planlegging. Vektlegger mer muntlig aktivitet og problemløsning.»

Et tredje tema handler om at fagfornyelsen har endret planleggingen av undervisningen og derigjennom gitt økt frihet og større muligheter for å fordype seg i enkelttema. Blant disse kommentarene vises det relativt ofte til at kompetansemålene og kjerneelementene benyttes som grunnlag for planleggingen av undervisningen. Enkelte viser også til at kompetansemålene gir bedre grunnlag for såkalt baklengs planlegging, dvs. at kompetansemålene danner utgangspunkt for å planlegge undervisningen. Innrykket er samtidig at lærerne enten legger vekt på kompetansemålene eller kjerneelementene, men enkelte viser også til at de veksler mellom å bruke det ene og det andre i planleggingen. Følgende sitat illustrerer dette:

«Kjerneelementene forteller hva som er det overordna viktigste i engelsk og det preger min planlegging i større grad enn tidligere.»

«Det er flere prosesser nå. Jeg begynner i større grad med målet. Det er lettere å få til å samarbeide med kolleger når omvendt planlegging er en

konkret måte å planlegge på. Det er tidkrevende å endre gamle planleggingsmønstre.»

«Opplever å ha et større overblikk [når] vi syr undervisningen sammen etter å ha brukt planleggingsverktøyet.»

«Man blir mer bevisst hva elevene skal lære og jeg bytter litt på å bruke kompetansemål og kjerneelementer når jeg planlegger undervisningen.»

Som vi ser eksempel på i et av sitatene over, trekker flere inn Utdanningsdirektoratets planleggingsverktøy som et nyttig hjelpemiddel når de benytter kompetansemål og/eller kjerneelementene som utgangspunkt for planleggingen av undervisningen. I forlengelsen av at planleggingen har endret seg, viser også flere til at de opplever større grad av frihet i planleggingen, og at de er mindre styrt av lærebøkene.

«Jeg føler meg mer fri til å løsrive meg fra lærebøkene og finnet egnet stoff/høytlesingslitteratur som passer til tverrfaglig tema og kompetansemål.»

Det er videre enkelte som knytter friheten til muligheten for å gå mer i dybden av enkelttema. Inntrykket er med andre ord at friheten oppleves å skape rom for å realisere de ulike målene med fagfornyelsen, herunder finne mer egnet læringsmateriale, det å gå mer i dybden av enkelte tema, bruke mer tid på enkelttema og realisere tverrfagligheten. Kommentarene gir dels uttrykk for at lærerne ser på friheten som en mulighet til å realisere flere eller alle intensjonene med fagfornyelsen, mens andre igjen gir uttrykk for å fokusere på ett bestemt tema. I den grad det siste viser seg å være et utberedt fenomen, er det også grunn til å tro at vi vil finne variasjoner i hva den enkelte lærer eller enkelte skole vektlegger av tema i fagfornyelsen, uten nødvendigvis å se hvordan de ulike delene utgjør en helhet.

Den andre hovedtypen kommentarer går ut på at respondentene enten peker på forhold som begrenser mulighetene for å gjøre endringer eller at de gir uttrykk for en generell skepsis til ulike deler av fagfornyelsen. Her viser respondentene for det første til at elevene generelt eller enkelte grupper elever har begrensede forutsetninger for å jobbe tverrfaglig eller med dybdelæring. To av informantene uttrykker dette på følgende måte:

«Når det kommer til dybdelæring og tverrfaglig arbeid så krever det faktisk en viss grunnleggende fagkunnskap før man til fulle kan dra nytte av dette, derfor må man på barnetrinnet finne en balanse her.»

«[Det] krever mye mer av lærer og elever. Ny læreplan gjør at mange flere elever føler seg utenfor fordi de ikke greier å være så reflekterende og ha slik

oversikt som forventes i læreplan. Mange flere fortvila elever som føler seg dum og ikke ser alle sammenhenger som forventes fra læreplan, dessverre.»

Et annet tema innenfor den andre hovedtypen kommentarer, handler om at det er begrenset med tid. Dette handler enten om at planleggingen er mer tidkrevende eller at et begrenset antall undervisningstimer gjør det vanskelig å gi undervisning ut over det som inngår i kjerneelementene. Følgende kommentarer illustrerer dette:

«Har ikke lenger lærebøker i faget, så må bruke mer tid på planlegging og forberedelse.»

«Faget er kun 1 time per uke på 2. trinn og det er mye elevene skal lære /erfare i løpet av året, det blir derfor lite tid til å gå utenfor kjerneelementene for at elevene skal få nok kunnskap om engelsk.»

Fra lærere ved mindre fådelt eller udelte skoler er det også flere kommentarer som viser til at det er utfordrende å realisere målene med fagfornyelsen. Dette gjelder spesielt lærere som svarer for matematikkfaget. Følgende sitat illustrerer dette:

«På ein fådelt skule gjer den nye inndelinga av matematikkfaget det SÆRS vanskeleg å ha undervisning med fleire klassar på same tid. Tema passar ikkje saman i bøkene, og all den tid elevane har fått kompetansemål pr. trinn (...), så er det ekstremt utfordrande å ha undervisning. Som lærar veit eg at eg gjeng heim etter endt dag, og veit at elevane ikkje har fått så god undervisning som ein burde fått om det var fulldelt skule.»

Andre kommentarer som legger vekt på begrensningene, peker på at koronaen har vært et hinder for å gjennomføre endringer, at lærerne har utfordringer med å forstå læreplanen eller at den har blitt for komplisert. Enkelte gir også uttrykk for at de er grunnleggende uenige i retningen det aktuelle faget har fått i fagfornyelsen.

Den tredje hovedtypen kommentarer går ut på at fagfornyelsen ikke representerer noen vesentlig endring fra hva lærerne har praktisert tidligere eller som de har fått opplæring i, fra utdanningen. Dette synes i stor grad å være nyutdannede lærere som dermed bare har forholdt seg til LK20 eller som gjenkjenner LK20 fra egen utdanning.

«Ble ferdigutdannet da LK20 skulle tre i kraft. Fikk opplæring og kjennskap til planen underveis. Samt at mye av utdannelsen min praktisk talt kunne vært LK20. Veldig stort samsvar mellom utdanning og læreplanen.»

Vi finner samtidig andre kommentarer der informantene antyder at det ikke har vært store endringer siden de opplever at deres tidligere praksis har vært i tråd med fagfornyelsen.

«Jeg har ikke gjort de helt store endringene, men jeg føler selv at undervisningen min i utgangspunktet passet godt med Fagfornyelsen. Jeg har noe mer fokus på folkehelse, bærekraft, demokrati og medvirkning.»

Den siste kommentaren kan både forstås som at praksisen alltid har vært i tråd med fagfornyelsen, og at den eksisterende praksisen fortolkes inn i fagfornyelsen. Det siste innebærer med andre ord at innholdet i fagfornyelsen fortolkes på en sån måte at den passer inn i eksisterende praksis..

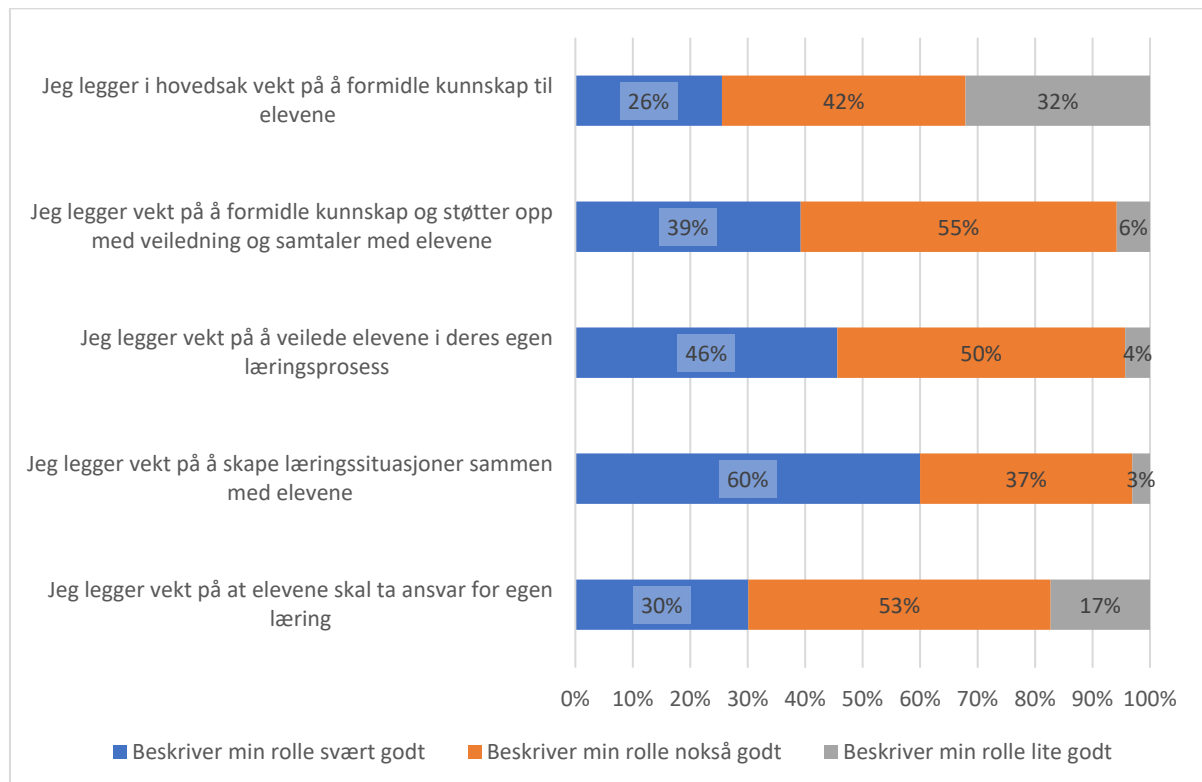
4.3. Lærerrollen

I denne delen har vi presentert resultater som har til formål å beskrive lærerrollen. I St.meld. nr. 11 (2008-2009) defineres lærerrollen som summen av forventinger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Hermansen mfl. (2018) skiller videre mellom en performativ og en organisatorisk dimensjon ved lærerrollen. Sentrale kjennetegn ved den organisatoriske dimensjonen er lærerens sosiale status, grad av profesjonell frihet og rekruttering av lærere. Den performative dimensjonen handler om forventinger til hvordan læreren utformer sin undervisningspraksis, herunder forventinger til differensiering og tilpasset opplæring, bruk av IKT i undervisningen, vurderingspraksis og bruk av ulike fagdidaktiske tilnærminger i undervisningen. I en litteraturgjennomgang av Bernard mfl. (2019) skilles det videre mellom fem ulike lærerroller knyttet til undervisningen. Dette er:

- Læreren praktiserer i hovedsak kateterundervisning, lærerens undervisning utgjør hovedkilden til informasjon og læreren fremstår som en faglig autoritet
- Læreren gir noe veiledning, gir i noen grad tilbakemeldinger og inviterer i noen grad til diskusjoner
- Læreren fungerer som en veileder eller coach og stimulerer til at elevene skal tenke selv
- Læreren fungerer som en kollega eller læringspartner
- Læreren fungerer ene og alene som en tilrettelegger for læring og følger opp når elevene har behov for bistand.

De fem lærerrollene kan betraktes som ulike varianter langs en dimensjon hvor vi på den ene siden har en lærersentrert, og på den andre siden en elevsentrert lærerrolle eller undervisningspraksis. Imsen og Ramberg (2014) trekker opp et tilsvarende skille mellom det de kaller kateterpedagogikk og progressivismen. I undersøkelsen sammenligner de resultater fra to undersøkelser i 2001 og 2012 og viser at det har vært en endring i retning av mer kateterstyrt undervisning. Til tross for disse endringene, viser begge undersøkelsene at progressivismen har stått sterkt i norsk skole.

I denne undersøkelsen har vi utarbeidet spørsmål som har til formål å fange opp en tilsvarende dimensjon mellom det vi kaller lærersentrert og en elevsentrert undervisning. Med lærersentrert menes at læreren legger vekt på formidling av kunnskap til elevene, mens med elevsentrert undervisning menes at læreren i større grad legger til rette for at elevene selv er aktive i egen læring. I undersøkelsen har vi forsøkt å fange opp dette på ved bruk av et spørrebatteri med fem påstander og et direkte spørsmål der vi ber respondenten vurdere sin undervisningspraksis langs dimensjonen lærer- og elevsentrert undervisning.



Figur 4.3 Svarfordeling på ulike påstander om lærernes undervisningsrolle

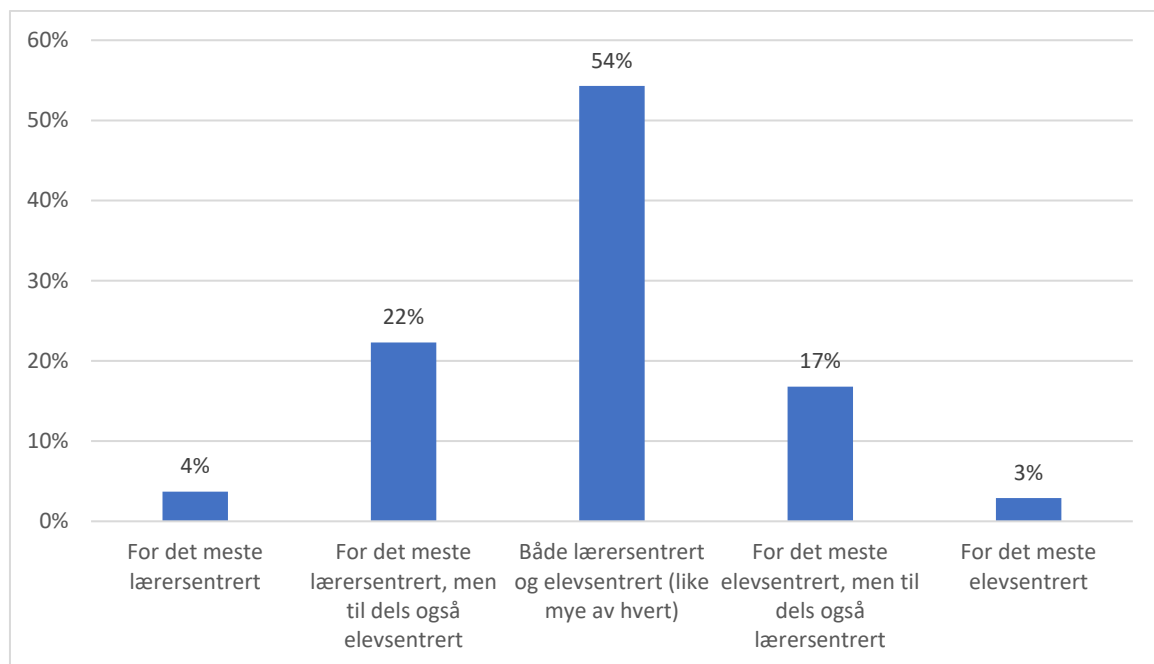
I figuren over er den øverste påstanden ment å i størst grad beskrive den lærersentrerte rollen, mens den nederste påstanden er ment å fange opp den elevsentrerte lærerrollen. Påstandene i midten har til formål å fange opp ulike grader av lærer- og elevsentrert undervisning.

Dersom vi ser på andelen som oppgir at de ulike påstandene beskriver lærerrollen svært godt, ser vi at de fordeler seg langs hele dimensjonen lærer-elevsentrert undervisning. Vi ser samtidig at fordelingen er skjev i den forstand at det er en overvekt av respondenter som oppgir at de legger vekt på å skape læringssituasjoner sammen med elevene. I alt er det 60 prosent som oppgir at dette beskriver læringssituasjonen svært godt. Til sammenligning er det bare 26 prosent som oppgir de i hovedsak legger vekt på å formidle kunnskap til elevene.

Resultatene viser at det er en viss overlapping i svarene på de fem påstandene, noe som betyr at respondentene ikke entydig plasserer seg i den ene eller andre kategorien. Størst

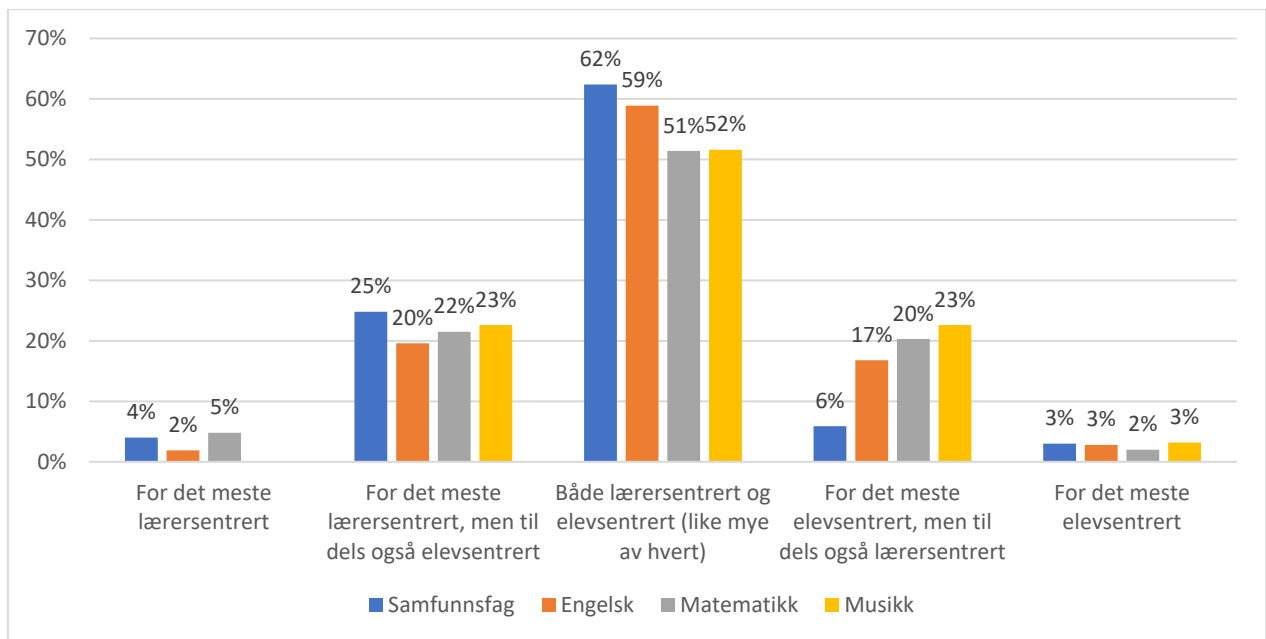
overlapping er det mellom den første og andre påstanden, dvs. at en god del oppgir at begge disse påstandene beskriver rollen deres svært godt. På samme måte finner vi overlapping i svarene på de tre siste påstandene.

Det direkte spørsmålet om lærerne karakteriserer sin egen undervisning som lærersentrert eller elevsentrert var formulert på følgende måte i spørreskjemaet: «Det skiller ofte mellom en lærersentrert og en elevsentrert undervisning. Med lærersentrert menes i grove trekk at læreren legger vekt på formidling av kunnskap til elevene. Med elevsentrert undervisning menes at læreren i større grad legger til rette for at elevene selv er aktive i egen læring. Hvordan vil du karakterisere din undervisning i det valgte faget?».



Figur 4.4 Lærersentrert og elevsentrert undervisningsrolle

Figur 4.4 viser at svarfordelingen er forholdsvis jevnt fordelt på spørsmålet om den lærersentrerte og elevsentrerte undervisningsrollen, men med en liten skjevhet i retning av den lærersentrerte rollen. Resultatet her tenderer med andre ord i motsatt retning av resultatene fra spørrebatteriet over. Samtidig viser resultatene at de aller fleste både har en lærer- og elevsentrert undervisning (54 prosent). Videre ser vi at det er svært få som ensidig plasserer seg i ytterpunktene av skalaen. Dette gjenspeiler for øvrig også resultatene over som viser at mange mente flere av kategoriene beskrev deres rolle svært godt.



Figur 4.5 Lærer- og elevsentrert rolle fordelt etter fag

I figuren over har vi presentert resultatene på spørsmålet om lærer- og elevsentrert rolle fordelt på fag. Generelt er det små forskjeller i svarene mellom de ulike fagene. Vi ser likevel en tendens til at lærere i samfunnsfag heller mer i retning av å være lærersentrert, mens lærere i musikk og matematikk tenderer mot å være mer elevsentrert. Hovedmønsteret er likevel at lærere i alle fagene opplever at de kombinerer lærer- og elevsentrert undervisning.

4.4. Elevrollen

Dersom vi tar utgangspunkt at roller er summen av de forventinger som omgivelsene har til individer eller grupper i samfunnet, gir læreplanen tydelige signaler om forventingene til elevrollen. Dette kommer spesielt fram under omtalen av skolens verdigrunnlag i den overordnede delen. Her fremgår det at skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige, stiller spørsmål, utvikler kritisk tenkning, i tillegg til at skolen skal la elevene få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Dette er begreper som kan knyttes til forventinger om den aktive og selvstående eleven (Rise, Hilt og Søreide 2020). Tilsvarende kan forventingene til den aktive elevrollen ses i lys av Kedar-Voivodas (1983) skille mellom den passivt lærende eleven og den aktivt lærende eleven. Med andre ord kan forventingene til elevrollen forstås som en dreining fra den passive til den mer aktive lærende eleven.

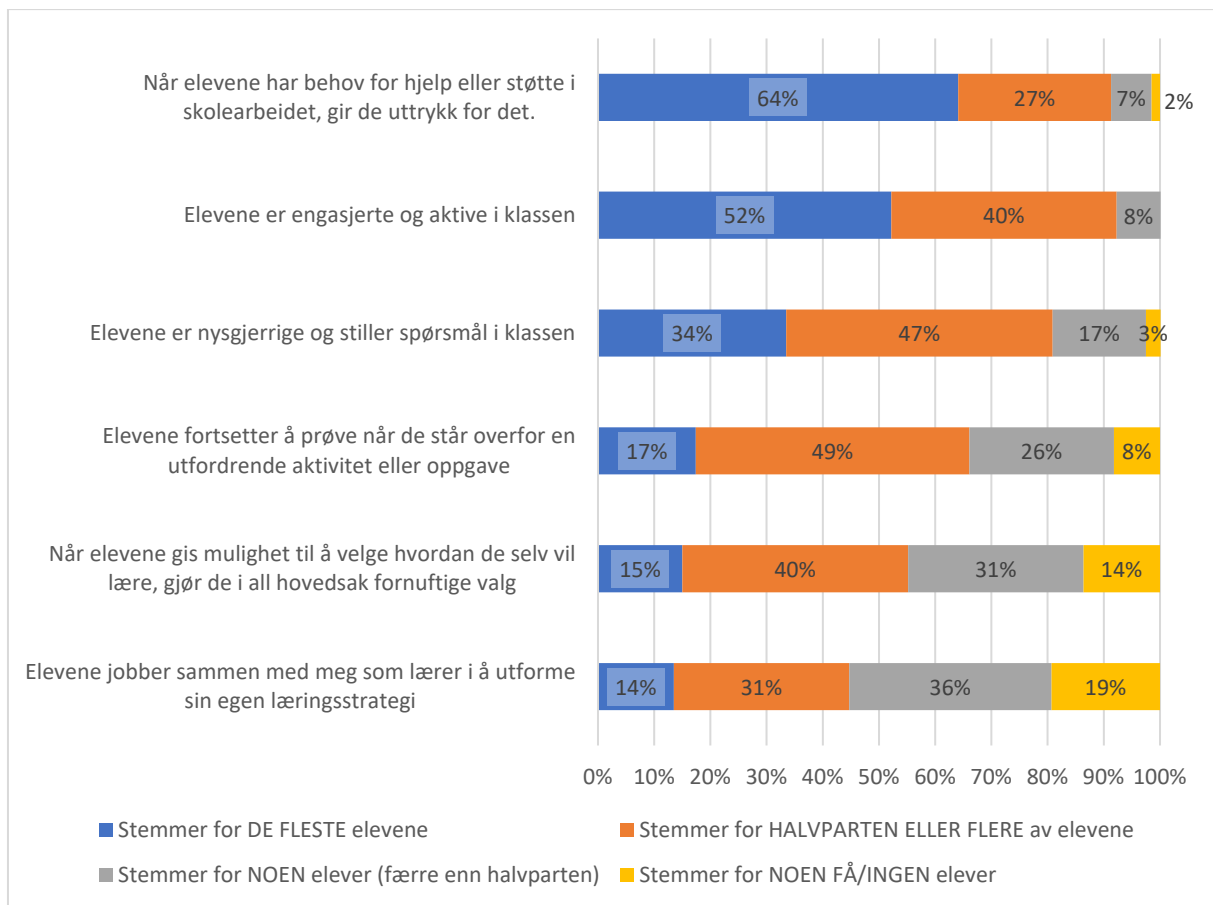
I tilknytning til forventingen til den aktive elevrollen, er det også relevant å trekke inn forskningen som har vist at elevenes engasjement og interesse for skolen daler gjennom skoleløpet (Fredricks mfl. 2004; Martins mfl. 2022). En indikasjon på dette i norsk sammenheng, er resultatene fra elevundersøkelsen som viser at elevenes motivasjon for skolen eller læring er dalende fra 5. trinn og opp til 10. trinn (Wendelborg og Utmo 2022). Et sentralt spørsmål er

dermed om forventingene til elevenes aktive engasjement – og virkemidlene som skal fremme dette – er noe som kan motvirke en dalende motivasjon, eller om det skaper et større gap mellom forventinger og praksis.

I spørreundersøkelsen har vi utarbeidet et spørrebatteri der formålet er å fange opp lærernes vurdering av hvor aktive egne elever er. Utformingen av påstandene baserer seg i stor grad på erfaringer fra den kvalitative delen av undersøkelsen (Burner mfl. 2022). Det betyr at vi ikke har tatt sikte på å utforme påstander som inneholder begreper og formuleringer som beskriver den aktive elevrollen i den overordnede delen av læreplanverket. Som nevnt over, består denne av mange ulike aspekter som bl.a. nysgjerrighet og det å tenke kritisk. Samtidig kan det bety at vi med spørrebatteriet mister viktige aspekter ved elevrollen som beskrives i den overordnede delen. Vår vurdering er likevel at spørrebatteriet i det minste fanger opp en grunnleggende dimensjon mellom de mer og mindre aktive elevene.

Siden aktiviteten eller engasjementet vil variere mellom elevene, har vi i spørrebatteriet bedt respondentene svare på hvor stor andel av elevene de mener de ulike påstandene passer for (1. de fleste, 2. halvparten eller flere, 3. noen elever (færre enn halvparten), 4. noen få elever eller 5. ingen elever).⁶ I spørreskjemaet opererte vi med fem svarkategorier, men har slått sammen to av kategoriene i presentasjonen under.

⁶ Teknisk sett er svarkategoriene i dette spørrebatteriet overlappende. Siden svarkategoriene er rangert fra høyest til lavest i spørreskjemaet, antar vi likevel at respondentene samlet sett har en forståelse av skillene mellom kategoriene. Samtidig er det grunn til å tro at de som svarer på spørsmålene, svarer ut fra omtrentlige vurderinger.



Figur 4.6 Lærernes vurdering av hvor aktive elevene er i undervisningen (aktiv elevrolle)

Figuren over viser at lærerens vurdering av aktiviteten til elevene varierer mye avhengig av den enkelte påstanden. Det er en forholdsvis stor andel av lærerne som oppgir at de to første påstandene i figuren passer for de aller fleste elevene. I alt er det 64 prosent som mener at de fleste elevene gir uttrykk for det dersom de har behov for hjelp eller støtte i skolearbeidet. Videre er det omtrent halvparten som mener at de fleste elevene er engasjerte og aktive i klassen. Selv om det er en stor andel av lærerne som mener dette kjennetegner de fleste elevene, er det likevel en forholdsvis stor del som mener at det ikke gjelder alle. En liten andel på 8-9 prosent av lærerne mener i tillegg at disse egenskapene kun gjelder noen få elever.

Den tredje påstanden knytter aktive elever til en vurdering av hvorvidt elevene er nysgjerrighet og aktive med å stille spørsmål. Forventingene om at elevene skal være nysgjerrige og stille spørsmål er for øvrig eksplisitt formulert i den overordnede delen av læreplanen. Det er en mindre andel av lærerne som mener at denne påstanden stemmer for de fleste elevene (34 prosent). De fleste lærerne mener likevel at dette stemmer for halvparten eller flere av elevene. Samtidig er det 20 prosent av lærerne som mener at det er færre enn halvparten av elevene som er aktive ved at de er nysgjerrige og stiller spørsmål i klassen.

De tre siste påstandene i figuren er ment å fange opp aspekter den aktive elevrollen. Her ser vi imidlertid at det er relativt få lærere som svarer at dette er egenskaper som kjennetegner de fleste elevene (mellom 14 og 17 prosent). På disse påstandene svarer en forholdsvis stor andel at dette gjelder noen eller noen få elever. F.eks. ser vi at det er 45 prosent av lærerne som mener at det bare er noen (eller færre) elever som selv er i stand til å velge fornuftige læringsstrategier.

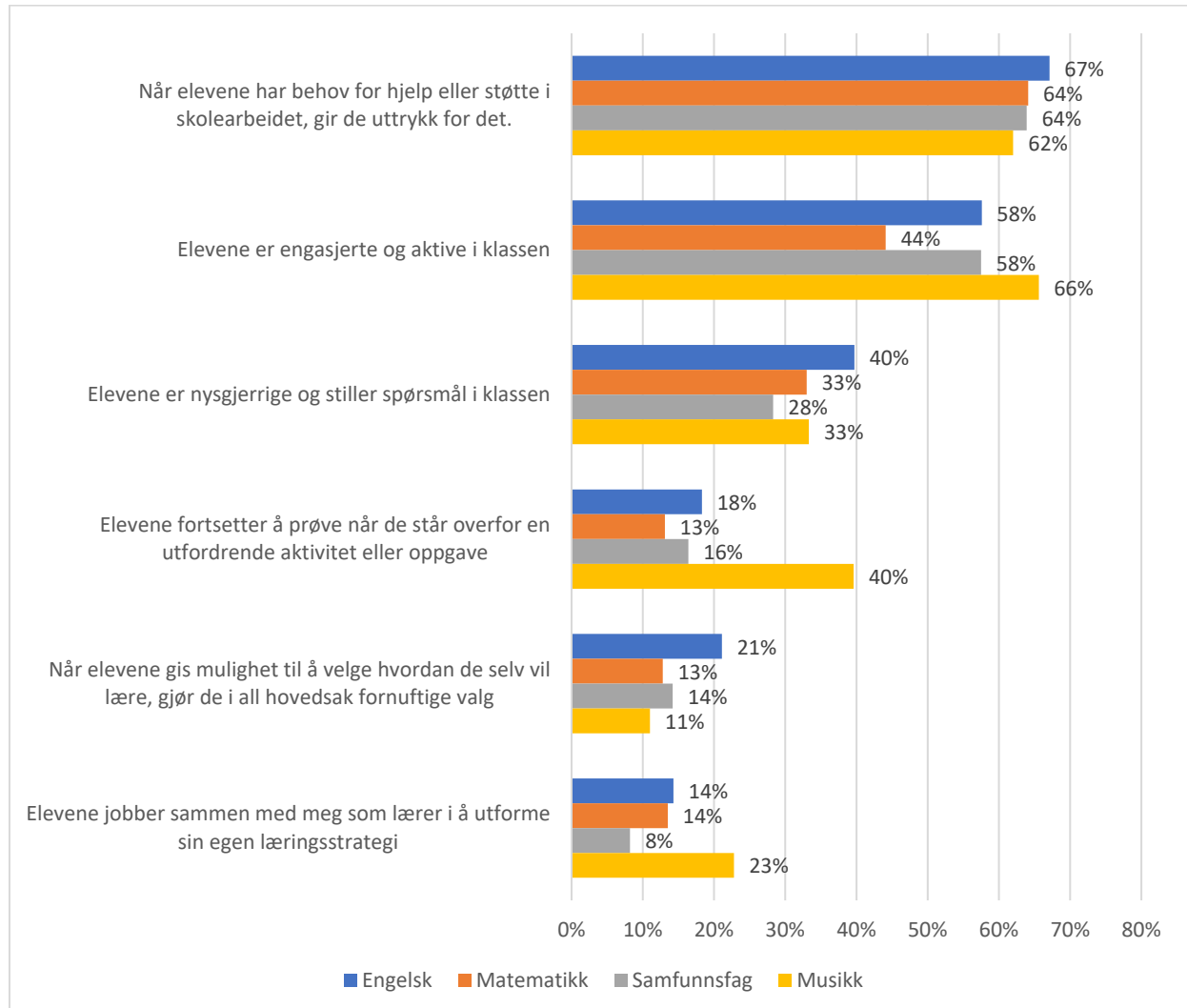
I den kvalitative delen av denne evalueringen omtales også elevrollen (Burner 2022). En av konklusjonene her er at lærerne på den ene siden legger opp til å fremme en mer aktivisert og kritisk elevrolle. Samtidig tyder resultatene på at forutsetningene for dette er kontekstavhengig. Med kontekst menes da at graden av elevens aktivitet er avhengig av både eleven selv (elevens modenhet) og undervisningstemaet. Den aktive elevrollen kan derfor både være et resultat av lærernes forventinger og tilrettelegging av undervisningen på den ene siden, og kontekstuelle begrensninger hos eleven eller i temaet på den andre.

Tabell 4.1 Sammenhengen mellom lærernes oppfatning av egen rolle (elevsentrert rolle) og oppfatningen av den aktive elevrollen

		Jeg legger vekt på å skape lærings situasjoner sammen med elevene			
		Beskriver min rolle svært godt	Beskriver min rolle nokså godt	Beskriver min rolle lite godt	Total
Elevene jobber sammen med meg som lærer i å utforme sin egen læringsstrategi	Stemmer for DE FLESTE elevene	19 %	5 %		14 %
	Stemmer for HALVPARTEN ELLER FLERE av elevene	33 %	28 %	31 %	31 %
	Stemmer for NOEN elever (færre enn halvparten)	33 %	40 %	44 %	36 %
	Stemmer for NOEN FÅ elever	14 %	23 %	19 %	17 %
	Stemmer IKKE FOR NOEN av elevene	1 %	4 %	6 %	2 %
	Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Som en illustrasjon på betydningen av lærernes tilrettelegging/innsats og eventuelle kontekstuelle begrensninger (herunder elevenes forutsetninger) for å fremme den aktive elevrollen, har vi i tabellen over vist sammenhengen mellom én av påstandene som beskriver den elevsentrerte lærerrollen, og én av påstandene som beskriver den aktive elevrollen. Tabellen viser at det er en forholdsvis klar sammenheng, dvs. at lærere som oppgir å ha en elevsentrert lærerrolle, i større grad enn de med en lærersentrert rolle, opplever at elevene har en aktiv deltakende elevrolle. Dette kan tyde på at lærernes undervisningsstrategi (og rolle) bidrar til å fremme den aktive elevrollen. Lærerne med en elevsentrert lærerrolle oppgir imidlertid at en stor del av elevene ikke lever opp til forventningene om den aktive og deltakende

elevrollen. Resultatene gir med andre ord støtte til at lærerens rolle har betydning for å fremme den aktive elevrollen, men også at det kan være kontekstuelle forhold som begrenser disse mulighetene (herunder elevenes forutsetninger).



Figur 4.7 Prosent av lærerne som svarer at ulike påstander om elevenes rolle stemmer for de fleste elevene, fordelt etter fag

Figur 4.7 viser lærernes svar på spørsmålet om elevenes rolle fordelt på fag. Søylene viser andelen av lærerne innenfor de ulike fagene som mener at de aktuelle påstandene passer for de fleste elevene. Generelt viser resultatene at det er små forskjeller mellom de fire fagene. Det faget som likevel skiller seg ut fra de øvrige, er musikk. Blant lærerne som svarer for dette faget, er det en større andel enn i de øvrige fagene, som mener at de fleste elevene er engasjerte og aktive, at de fleste prøver når de står overfor utfordrende aktiviteter/oppgaver, og at de fleste jobber sammen med læreren for å utforme egne læringsstrategier. Ellers ser vi en tendens til at lærerne i matematikk opplever at elevene er noe mindre aktive på et par av påstandene. Dette gjelder spesielt påstanden om at elevene er engasjerte og aktive i timen, og

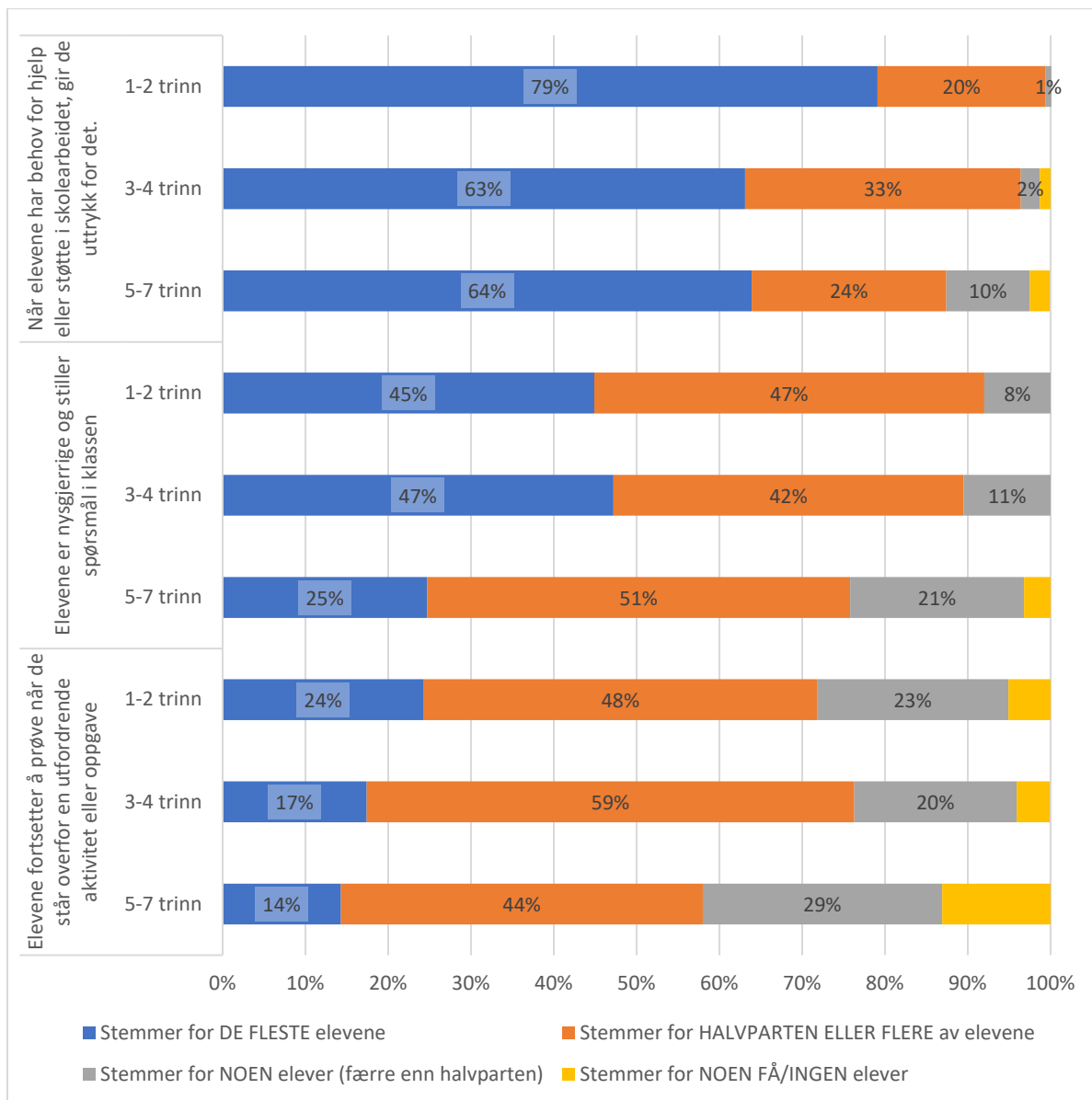
på påstanden om at elevene fortsetter å prøve når de står overfor en utfordrende aktivitet/oppgave.

Med bakgrunn i undersøkelser som har vist at engasjement og interesse for skolen daler gjennom skoleløpet, har vi også undersøkt hvorvidt dette er tilfellet i vår undersøkelse. Selv om elevundersøkelsen viser at motivasjonen først og fremst er dalende hos elevene gjennom ungdomstrinnet, er det også en tilsvarende trend på barnetrinnet (Wendelborg og Utmo 2022). Det betyr at vi også kan forvente å finne et tilsvarende mønster i vårt datamateriale.

Lærerne i barneskolen vil ofte ha undervisning på flere klassetrinn, og det er derfor i utgangspunktet vanskelig å knytte svarene i undersøkelsen til bestemte klassetrinn. Innledningsvis i undersøkelsen ga vi imidlertid respondentene mulighet for å krysse av for ett bestemt klassetrinn de ønsket å ha som bakgrunn for svarene i undersøkelsen.⁷ En god del lærere krysset likevel av for flere klassetrinn. Dersom vi kategoriserer disse i tre kategorier (1-2 trinn, 3-4 trinn og 5-7 trinn) kan vi imidlertid knytte svarene til (kategorier av) klassetrinn for 88 prosent av lærerne.⁸

⁷ I undersøkelsen ble spørsmålet om klassetrinn innledet med følgende tekst: «Dersom du underviser på flere klassetrinn og har ulike erfaringer med fagfornyelsen (LK20) på de ulike klassetrinnene, kan du her markere for ett eller flere klassetrinn som du relaterer svarene til.»

⁸ De øvrige 12 prosentene krysset av på flere av kategoriene med klassetrinn.



Figur 4.8 Prosent av lærerne som svarer at ulike påstander om elevenes rolle stemmer for de fleste elevene, fordelt etter klasstrinn

Resultatene av elevenes aktivitetsnivå fordelt på klasstrinn, understøtter bare delvis antakelsen om avtakende aktivitet blant elevene. Vi finner riktignok et forventet mønster på de fleste av påstandene, men det varierer hvor klar trenden er. Figur 4.8 viser fordelingen på klasstrinn for tre av påstandene. På den første påstanden (om at elevene ber om hjelp), ser vi at det er en nedgang i andelen som svarer at dette gjelder de fleste elevene, fra 1.-2. trinn til 3.-7. trinn. På den andre påstanden (om elevenes nysgjerrighet) er det en nedgang i tilsvarende andel fra 1.-4. trinn til 5.-7. trinn. Til slutt ser vi at det er en jevn, men liten nedgang i tilsvarende andeler på påstanden om at elevene prøver når de står overfor utfordringer. Siden vi bare finner et delvis forventet mønster i svarene etter klasstrinn, skal vi være forsiktige med å trekke noen konklusjoner om at aktivitetsnivået, slik vi har målt det, er avtakende. Samtidig må

vi ta høyde for at det i en slik undersøkelse er utfordrende å koble lærernes svar til spesifikke klassetrinn, og at nedgangen i elevenes aktivitetsnivå kanskje først og fremst skjer gjennom ungdomstrinnet. Det vil likevel være interessant å undersøke i den andre runden av undersøkelsen (som gjennomføres i 2024) om det mønstret vi tross alt finner, har endret seg.

Det er ellers grunn til å se elevrollen i lys av lærerrollen som er omtalt over. Dersom vi legger til grunn at definisjonen av (elev)rollen er summen av de forventingene omgivelsene har til elevene, vil lærerne være en helt sentral del av elevenes nære omgivelse. Det betyr også at den aktive elevrollen langt på vei vil avhenge av den rollen læreren selv ikler seg, og hva lærerne åpner for eller oppmuntrer til. Som vist over, er lærernes vurderinger av sin egen rolle forholdsvis jevnt fordelt mellom den lærersentrerte og elevsentrerte rollen. Tabell 4.1 gir samtidig en indikasjon på at lærerrollen har betydning for hva slags rolle elevene utvikler.

4.5. Oppsummering

Formålet med dette kapitlet har vært å belyse hvorvidt fagfornyelsen har bidratt til praktiske endringer. Med praktiske endringer menes i første rekke om det er gjennomført endringer i undervisningen. I tillegg inngår også en kartlegging av lærer- og elevrollen. Dette med tanke på å sammenligne tilsvarende rolleforståelser i den andre runden av undersøkelsen. I kapitlet skiller vi mellom den elevsentrerte og lærersentrerte lærerrollen. I tillegg har vi også, sett ut fra lærernes perspektiv, forsøkt å kartlegge den aktive elevrollen.

Resultatene viser at det er omtrent 1/4 av lærerne som mener at fagfornyelsen i stor grad har bidratt til å endre praksisen i klasserommet. Videre er det noe over halvpartene som mener den har bidratt til endringer i noen grad og omtrent 1/5 at den i liten grad eller ikke har bidratt til endringer. I undersøkelsen har vi også stilt et åpent spørsmål der vi ba respondentene utdype eventuelle endringer. Vi kan her skille mellom tre typer kommentarer. Den første typen kommentarer beskriver at planleggingen av undervisningen har endret seg (økt frihet), at lærerne legger mer vekt på tverrfaglighet og dybdelæring, og at det er gjennomført endringer i det pedagogiske opplegget (refleksjon, muntlig undervisning, vektlegging av underveisvurdering). Den andre typen kommentarer legger mer vekt på ulike faktorer som begrenser mulighetene for å gjøre endringer. Dette innbefatter bl.a. at elever generelt eller enkelte grupper elever har begrensede forutsetninger for å leve opp til intensjonene med spesielt dybdelæring og de tverrfaglige temaene, og at tiden begrenser mulighetene for å gjøre endringer. Herunder inngår også kommentarer som peker på at det er spesielt utfordrende og gjennomføre fagfornyelsen i fådelt eller udelte skoler. En tredje type kommentar handler om at fagfornyelsen ikke nødvendigvis representerer en vesentlig endring fra tidligere erfaringer eller praksis. Dette innbefatter i stor grad yngre lærer som har tilegnet seg kunnskap om fagfornyelsen fra utdanningen. Samtidig er det også andre lærere som viser til at eksisterende praksis langt på vei er i tråd med føringene i fagfornyelsen.

I analysen av den lærsentrerte og elevsentrerte lærerrollen viser resultatene at omtrent halvpartene av lærerne opplever at de praktiserer begge rollen i like stor grad. Ut over dette er det omtrent likt fordeling av de lærersentrerte og elevsentrerte rollene, men med en liten overvekt for den lærersentrerte rollen.

I analysen av lærernes vurdering av den aktive elevrollen, viser resultatene et noe blandet bilde. Det generelle bildet er at det er store variasjoner hvor aktive elevene er. Det betyr at lærernes vurderinger av elevene er ulike, samtidig som at hver enkelt lærer uttrykker at det er forskjeller mellom elevene. Videre avhenger svarene av spørsmålene. På de mer generelle spørsmålene om elevenes aktivitetsnivå, svarer en stor del av lærerne at de fleste elevene er aktive. På de mer spesifikke spørsmålene som legger til grunn at aktivitet handler om at elevene selv tar initiativ, er det derimot en stor del av lærerne som mener dette kun gjelder et mindretall av elevene.

Lærerrollen og elevrollen kan imidlertid ikke ses uavhengig av hverandre, og det er rimelig å anta at elevrollen vil være et produkt forventingene til skolen og lærerne. Dersom vi legger til grunn at definisjonen av (elev)rollen er summen av de forventingene omgivelsene har til elevene, vil lærerne være en helt sentral del av elevenes nære omgivelse. Det betyr også at den aktive elevrollen langt på vei vil avhenge av den rollen læreren selv ikler seg, og hva lærerne åpner for eller oppmuntrer til.

5. Kapasitetsbygging

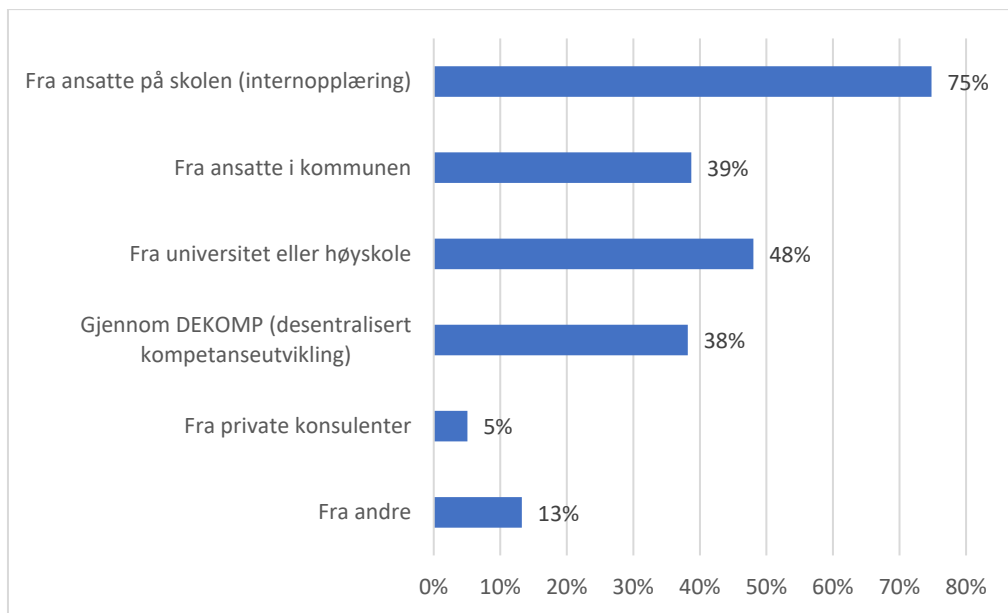
I de foregående kapitlene har vi lagt vekt på å belyse hvordan lærerne opplever og erfarer utformingen av innholdet i fagfornyelsen. Mer overordnet handler dette om hvordan lærerne opplever innholdet i politikken som i dette tilfellet er innholdet i fagfornyelsen. Innenfor implementeringsforskningen legger top-down-perspektivet vekt på dette (Nilsen 2015). En annen viktig faktor som springer ut av bottom-up-perspektivet, er lokal kapasitetsbygging (Fullan 2009). Dette dreier seg noe forenklet om hvordan den enkelte skole tilrettelegger for og iverksetter lokale læringsprosesser. Tilrettelegging vil i den sammenheng innbefatte både det å avsette tid og ressurser, planlegging, etablering av strukturer, definere roller og skape læringsarenaer i organisasjonen.

I spørreundersøkelsen har vi kartlagt kapasitetsbyggingen ved å spørre lærere og skoleledere om ulike former for opplæring de har hatt, om profesjonsfellesskapet, og om de selv har drevet egenopplæring i temaer knyttet til fagfornyelsen.

5.1. Opplæring av skolens ansatte

I undersøkelsen har vi stilt spørsmål til både lærere og skoleledelsen om hva slags opplæring de har hatt i forbindelse med innføringen av fagfornyelsen. Konkret har vi stilt spørsmål om hvem de har fått opplæring fra, hva slags form opplæringen har hatt, og hvor nyttig de opplever at opplæringen har vært. I spørsmålet om hvem de har fått opplæring fra, skilte vi mellom opplæring fra ansatte i skolen, ansatte i kommunen, fra universitet eller høyskoler (herunder gjennom Dekomp-ordningen), fra private konsulenter og fra andre aktører. De som svarte «ja» på at de hadde fått opplæring, fikk videre et oppfølgingsspørsmål om type opplæring. Her skilte vi mellom informasjonsmøter, konferanser eller dagsseminar, veiledning eller opplæring over lengre tid og annet. Til slutt ble informantene spurt om hvor nyttig de opplevde at opplæringen hadde vært. Spørsmålene ble stilt til både skoleledelsen og lærere.

I kapitlet brukes begrepet opplæring som et samlebegrep om de læringsaktivitetene som skolene har gjennomført med interne fagpersoner eller i samarbeid med eksterne aktører. Begrepet opplæring kan imidlertid være lite dekkende for de læringsaktivitetene skolene har gjennomført. Dette fordi det dels handler om informasjonsmøter, dels om tradisjonell opplæring og dels om å gjennomføre lokale læringsprosesser med bistand fra eksterne. Når vi likevel bruker begrepet opplæring, må dette forstås som å romme et bredt spekter av læringsaktiviteter.



Figur 5.1 Prosent av respondentene som oppgir at de har fått opplæring fra ansatte på skolen eller fra andre eksterne kompetansemiljøer

Figuren over viser at 75 prosent av respondentene oppgir at de har fått internopplæring fra ansatte på skolen. Videre svarer 39 prosent at de har fått opplæring fra andre ansatte i kommunen og 48 prosent at de har fått opplæring fra universitet/høyskole. I tillegg oppgir 38 prosent at de har fått opplæring gjennom ordningen med desentralisert kompetanseutvikling (Dekomp).⁹ En liten gruppe på 5 prosent svarer også at de har fått opplæring fra private konsulenter og 13 prosent at de har hatt opplæring fra andre.

Informantene kan ha deltatt på flere aktiviteter i regi av de ulike aktørene. Når vi summerer opp hvor mange aktørene de har fått opplæring fra, svarer nesten 30 prosent at de bare har opplæring fra én av aktørene, og noe over 70 prosent at de har fått opplæring fra flere. De som kun har opplæring fra to av aktørene, svarer at dette i størst grad gjelder en kombinasjon av opplæring fra ansatte på skolen og opplæring i regi av høyskole/universitet/Dekomp (58 prosent).

⁹ Siden det er universiteter/høyskoler som gjennomfører opplæringen innenfor Dekomp-ordningen, kan det være at de som svarer at de har fått opplæring fra universitet/høyskole, har fått dette gjennom Dekomp-ordningen.

Tabell 5.1 Type opplæring i tema knyttet til fagfornyelsen etter hvem som har stått for opplæringen

	Informasjons- møte	Konferanse/ dagsseminar	Veiledning/ opplæring over lengre tid	Annet
Fra ansatte på skolen (internopplæring)	50 %	28 %	55 %	7 %
Fra ansatte i kommunen	32 %	57 %	28 %	5 %
Fra universitet eller høyskole	13 %	37 %	50 %	13 %
Gjennom Dekomp (desentralisert kompetanseutvikling)	16 %	33 %	56 %	12 %
Fra private konsulenter	23 %	44 %	41 %	0 %
Fra andre	19 %	29 %	13 %	30 %

I undersøkelsen har vi også stilt spørsmål om hva slags type informasjon eller opplæring de ansatte har hatt. Formålet med dette har først og fremst vært å skille mellom mindre omfattende orienterings- eller informasjonsmøter og mer omfattende veiledning eller opplæring. Tabell 5.1 viser hva slags type opplæring respondentene oppgir å ha fått fra de ulike aktørene. I tabellen summerer hver rad seg til mer enn 100 prosent siden respondentene kunne markere for flere alternativer i spørreskjemaet.

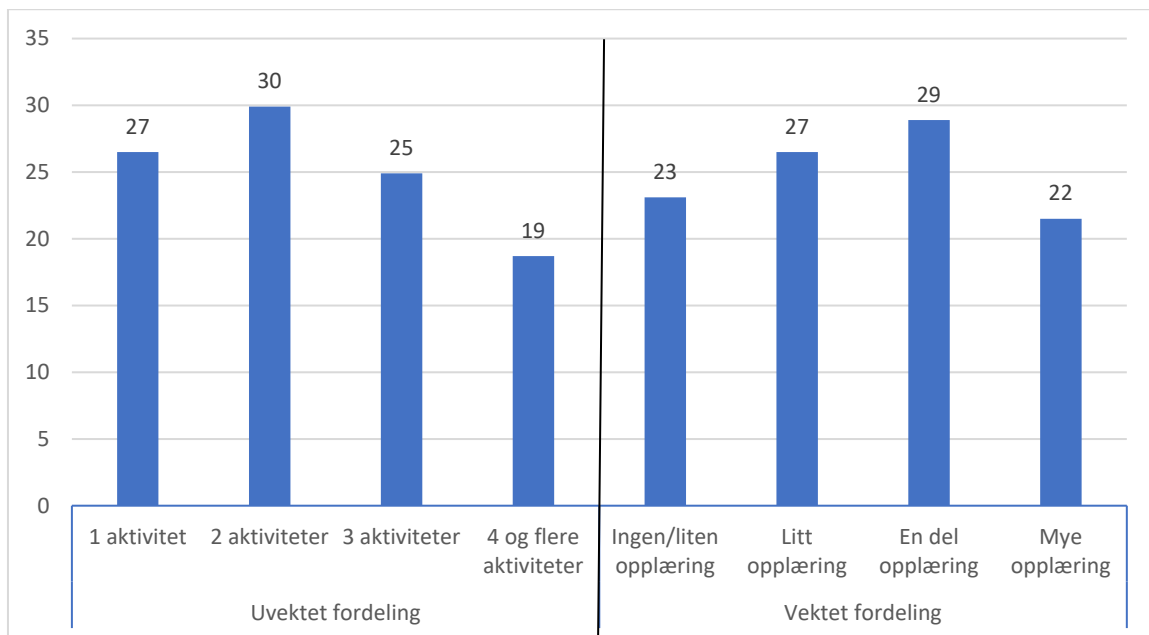
Tabell 5.1 viser at det er 50 prosent som oppgir at de har fått opplæring i form av informasjonsmøter fra ansatte i skolen. Nærmere gjennomgang av datamaterialet viser at de fleste oppgir dette i kombinasjon med andre former for opplæring. Av de som svarer at de har deltatt på slike informasjonsmøter, er det bare omtrent 20 som oppgir at de kun har deltatt på informasjonsmøter. Ellers er det vanlig at dette kombineres med konferanser/dagsseminar og/eller mer omfattende veiledning/opplæring.

Opplæring fra ansatte i kommunen har i størst grad bestått av konferanser/dagsseminar. I alt 57 prosent oppgir at de har deltatt på dette. Godt over halvparten av disse igjen oppgir bare denne typen opplæring, men det er ikke uvanlig at det kombineres med informasjonsmøte, dagsseminar eller begge deler.

Opplæring og undervisning fra universitet eller høyskoler består i mindre grad av informasjonsmøter og i større grad av konferanser/dagsseminar og veiledning/opplæring over lengre tid. Opplæringen fra universitet og høyskoler ser ut til å i liten grad bestå av kombinasjoner av ulike former for opplæring, dvs. at det enten består av dagsseminar eller mer langvarig opplæring. Dette gjelder også for opplæring innenfor Dekomp-ordningen.

Vi har også slått sammen de ulike spørsmålene om opplæringskilder og opplæringsformer, og beregnet to mål på omfang av opplæring. I det ene har vi bare summert opp alle aktivitetene de har hatt, uavhengig av hvem som står bak opplæringen og hva slags type opplæring (uvektet fordeling). Fordelingen baserer seg dermed på antall aktiviteter den enkelte lærer eller

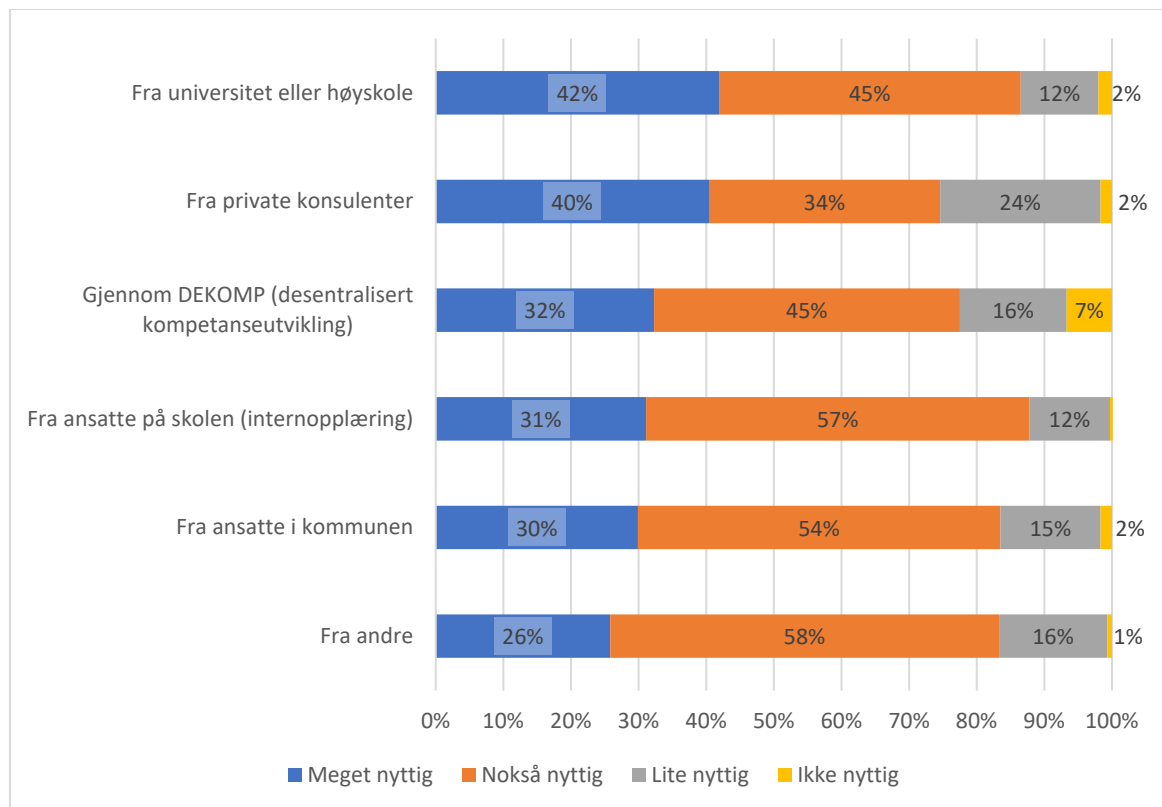
skoleleder har deltatt på. I det andre målet har vi vektet opplæringen etter type opplæring, dvs. at det å ha deltatt på informasjonsmøte får mindre verdi enn å ha deltatt i mer langvarig opplæring.¹⁰ Dette målet er videre kategorisert i følgende fire kategorier: ingen/lite opplæring, litt opplæring, en del opplæring og mye opplæring. Lite/ingen opplæring innebærer at vedkommende på det meste har deltatt på én konferanse/ett dagsseminar. Mye opplæring innebærer at vedkommende har deltatt på mer omfattende opplæring og opplæring fra flere aktører. Det vektete målet viser sannsynligvis et mer riktig bilde av opplæringens omfang, men kategoriene for hva som er lite og mye er mer tilfeldig valgt. Det uvektete målet er derimot mer intuitivt forståelig, men gir sannsynligvis et mindre presist bilde.



Figur 5.2 Uvektet og vektet fordeling av ulike former for opplæring. Uvektet fordeling viser antall opplæringsaktiviteter ansatte i skolen har deltatt på. Den vektete fordelingen viser antall aktiviteter vektet etter type opplæring.

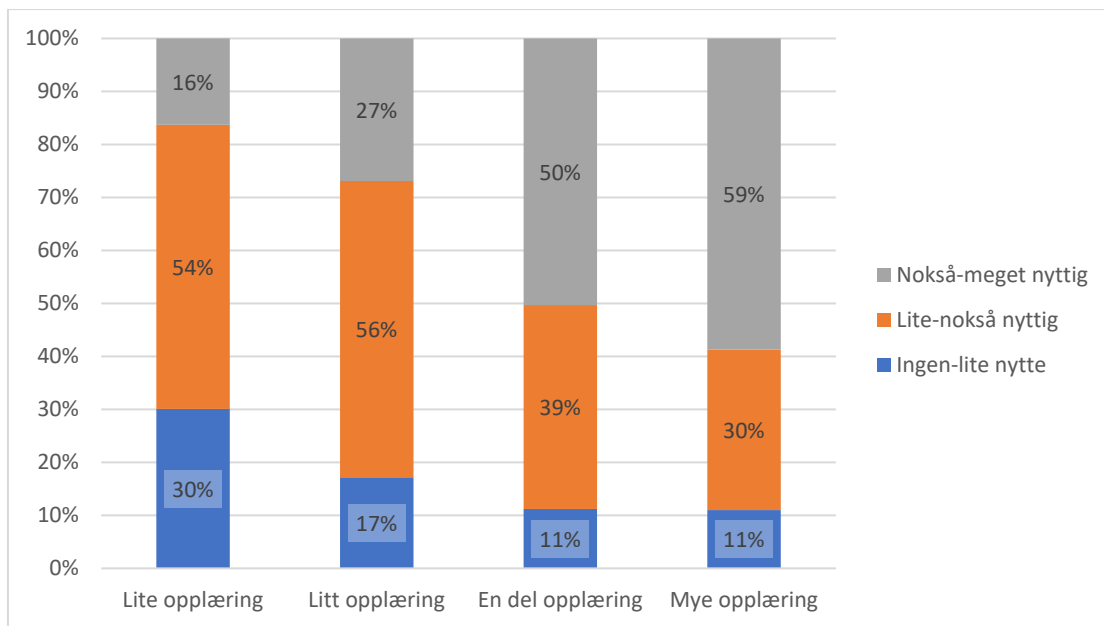
Figurene over viser fordelingen av det uvektede og vektete målet på omfanget av opplæring den enkelte lærer eller skoleleder oppgir å ha deltatt på. Det uvektede målet viser at det samlet er 27 prosent som oppgir å kun ha deltatt på én aktivitet, mens 19 prosent har deltatt på 4 og flere aktiviteter. De fleste har imidlertid deltatt på 2 aktiviteter (30 prosent). Når vi benytter det vektete utvalget, er det 23 prosent som kategoriseres som å ha ingen/lite opplæring, mens på den andre siden er det 22 prosent som har hatt mye opplæring. De fleste her befinner seg i kategorien med «en del» opplæring (29 prosent). Uavhengig av hva slags mål vi benytter, viser grafene at omfanget av opplæring varierer forholdsvis mye.

¹⁰ Kategoriene er vektet på følgende måte: informasjonsmøte = 1; konferanse/dagsseminar = 2; veiledning/opplæring over lengre tid = 4 og annet = 1.



Figur 5.3 Vurdering av nytten av opplæringen fra de ulike tilbyderne av opplæring

I undersøkelsen stilte vi også spørsmål om opplevd nytteverdi av de ulike aktørene som har bidratt med informasjon eller opplæring om fagfornyelsen. De aller fleste svarer at opplæringen har vært nyttig uavhengig av hvem som har stått for opplæringen. Det vil si at uavhengig av hvem som har stått for opplæringen, er det 75 prosent eller mer som svarer at opplæringen har vært nokså eller meget nyttig. I figuren over ser vi likevel en tendens til at respondentene opplever at opplæringen fra universitet og høyskoler har vært mest nyttig, også mer nyttig enn den desentraliserte ordningen (Dekomp). Vurderingen av nytten fra private konsulenter er mer polarisert i den forstand at det både er en relativt stor andel som opplever opplæringen som meget nyttig, og en stor andel som opplever den som lite nyttig.



Figur 5.4 Sammenheng mellom omfang av opplæring og vurdering av nytteverdien av opplæringen

Figur 5.4 viser at det er en klar sammenheng mellom omfanget av opplæringen og opplevd nytte. Omfanget av opplæringen er målt som vektete antall opplæringsaktiviteter. Målet på graden av nytte baserer seg på svarene på spørsmålene om nytten av opplæringen fra de ulike aktørene. Mens det blant de med lite og litt opplæring er henholdsvis 16 og 27 prosent som oppgir at opplæringen har vært nokså-meget nyttig, er tilsvarende for de med en del eller mye opplæring henholdsvis 50 og 59 prosent.

I undersøkelsen har vi også et åpent spørsmål der vi ba respondentene om å utdype hva slags opplæringsaktiviteter skolen har gjennomført i forbindelse med innføring av fagfornyelsen (LK20). En gjennomgang av kommentarene viser at relativt mange svarer at de har kombinert bruk av Utdanningsdirektoratets hjelpemidler og gjennomført kollektive læringsprosesser i skolen. Mens enkelte gir uttrykk for at de har fulgt opplæringspakkene til Utdanningsdirektoratet mer systematisk, ser det ut til at andre har benyttet dem mer selektivt innenfor rammen av et opplæringsopplegg skolen eller kommunen selv har utformet. Følgende to sitater illustrerer de to måtene å benytte opplæringspakkene fra Utdanningsdirektoratet:

«Vi har jobbet oss gjennom Udir sin kompetansepakke, hvor alle har hatt ulike oppdrag i forbindelse med de ulike modulene. Vi har sett filmer, jobbet i refleksjonsgrupper på tvers av trinn og delt undervisningsopplegg med hverandre. Vi har også blitt kjent med og tatt i bruk planleggingsverktøyet.»

«Vi har brukt mye tid i fellestid, i faggrupper og på teams siden oppstarten i august 2020. Vi har brukt kompetansepakker fra Udir, men også "tenkt" selv og laget opplegg selv. Ledelsen leder og holder tak i utviklingsarbeidet.»

En god del av kommentarene viser også til at skolene har hatt hjelp fra eksterne kompetansemiljøer. Dette synes i hovedsak å omfatte høyskoler/universiteter, herunder tilknyttede kompetansesentre (f.eks. Matematikksentret) og ordningen med desentralisert kompetanseutvikling (Dekomp). Ifølge kommentarene består dette av forelesninger eller mer omfattende opplæring, og i en del tilfeller kombinert med lokale læringsprosesser ved den enkelte skole eller i kommunen. I tillegg er det flere eksempler på at bruk av eksterne kompetansemiljøer kombineres med Utdanningsdirektoratets opplæringspakker. Inntrykket er at mens noen har lagt stor vekt på å benytte eksterne kompetansemiljøer i arbeidet med fagfornyelsen, har andre i større grad trukket kompetansemiljøer inn som en del av en egendefinert opplæringsprosess. Følgende sitater illustrerer dette:

«Kollegiet bruker den ukentlige fellestiden til å diskutere og jobbe med oppgaver for å bevisstgjøre oss på hvordan vi kan gjøre LK20 gjeldende. Vi har hatt kurs og foredrag i regi av kommunen/PPT og fagfolk fra universiteter/høgskoler. Vi får oppdateringer på hva forskning viser med hensyn til f.eks. læring og trivsel. Som regel har vi gruppeoppgaver og mye refleksjon.»

«Vi har sett mange digitale forelesninger, som vi skulle jobbe med innleveringsoppgaver til. Og vi har hatt planleggingsdager med besøk fra [universitet], sammen med andre skoleansatte i kommunen, gjentatte ganger.»

Vi finner også i kommentarene eksempler på at opplæringen i kommunene er organisert i en slags to-trinns modell der utvalgte lærere på de enkelte skolene deltar i mer omfattende ekstern opplæring, og som dermed får rollen som ressursperson på den enkelte skole:

«Kommunen har samlet deltagere fra alle skolene for gjennomgang av fagfornyelsen. Minst en lærer fra hver skole har deltatt på kurs, som de igjen har tatt ut på skolene til sine kolleger.»

Analysen av kommentarene gir også et bilde av at det varierer hvor aktive eller omfattende læringsprosessene har vært på den enkelte skole. Foruten at de fleste gir uttrykk for at de har hatt opplæring om innholdet i selve fagfornyelsen, legger flere også vekt på at de har hatt læringsprosesser innenfor rammen av det lokale planarbeidet og læring i form av å prøve ut metoder eller undervisningsopplegg i praksis. Følgende sitater illustrerer dette:

«Vi har jobbet med overordnet plan, de ulike delene i fagplanene [læreplanene] og med å lage periodeplaner der vi sikrer at kompetansemålene er ivaretatt på de ulike trinnene. Vi jobber nå jevnlig

med å se på planen sammen, og lærerne deler i profesjonsfellesskapet hvordan de jobber med tverrfaglige tema, overordnet del og fagplanene [læreplanene] i praksis på sine trinn.»

«Øving gjennom utprøving: gjennomgang av teori og begrunnelse for hvorfor, modellering og øving i kollegiet, utprøving i klasserom og refleksjon i kollegiet.»

Samtidig fremgår det også av kommentarene at flere lærere har tilegnet seg kunnskap og kompetanse om fagfornyelsen på individuell basis eller i kombinasjon med andre opplæringstiltak. Delvis synes dette å være et supplement til annen opplæring, delvis som resultat av koronapandemien og dels som følge av at tilbudet i regi av skolen eller kommunen har vært mangelfullt. Følgende sitater illustrerer dette:

«Vi har måttet finne ut det meste selv. Fagfornyelsen kom på et tidspunkt med pandemi og digitale møter. Det var ingen kursing på grunn av pandemien.»

«Må selv lese meg opp i fagfornyelsen og finne veien selv.»

«Vi så gjennom den da den først kom, men det har vært opp til hver enkelt lærer å sette seg inn i denne selv.»

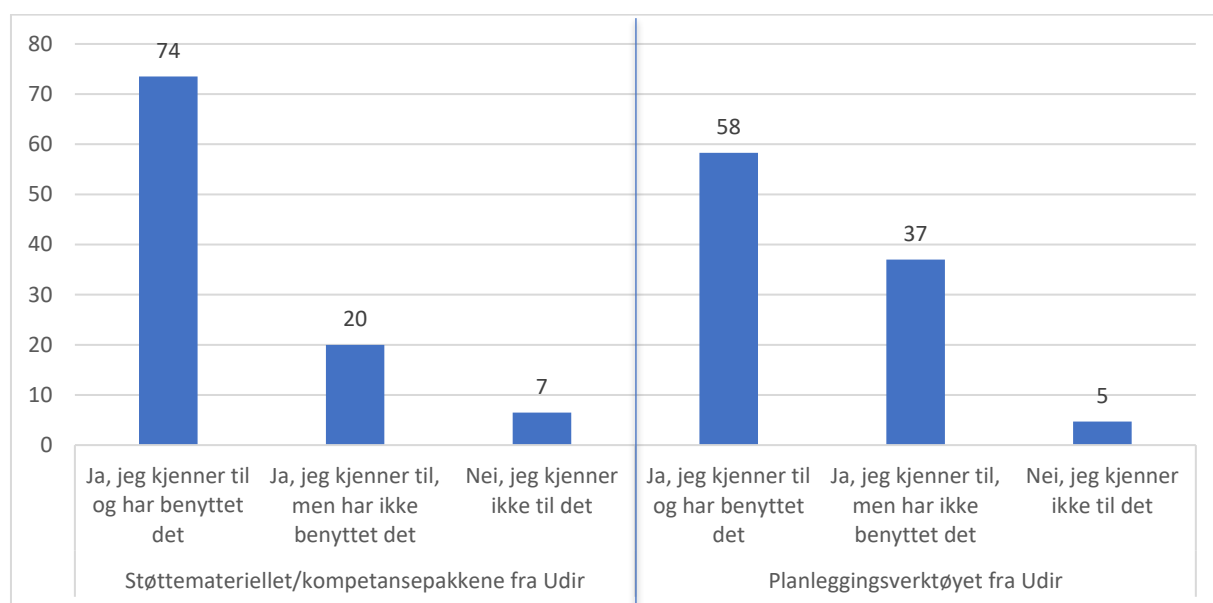
«Opplegget fra Udir om lk20 skulle en ikke tro var laget av pedagoger. Fryktelig kjedelig og tørt. Mye følte ikke relevant for barneskolen. Har rett og slett måtte lese en del selv.»

Et gjennomgående inntrykk av både svarene på de standardiserte spørsmålene og de åpne spørsmålene er at opplæringsaktivitetene varierer mellom skolene. For det første viser spørsmålene om hva slags opplæringsaktiviteter lærerne har deltatt på, at noen kun har deltatt på informasjonsmøter, mens andre har deltatt i flere og mer omfattende læringsaktiviteter. For det andre gir kommentarene i de åpne spørsmålene inntrykk av at det varierer hvordan skolene (eller kommunene) benytter eksterne kompetansemiljø. Mens noen lener seg til den opplæringen de får av eksterne aktører, synes det som at andre i større grad velger å trekke eksterne kompetansemiljøer inn som elementer i et egendefinert opplærings- eller læringsopplegg. For det tredje kan kommentarene også gi inntrykk av at noen går forholdsvis langt i å utvikle lokale læringsprosesser der de kollektivt tester ut konkrete undervisningsopplegg, mens andre i større grad overlater dette til den enkelte lærer. Disse variasjonene bør også ses i sammenheng med at omfanget av opplæringen synes å ha betydning for hvor nyttig den oppleves av lærerne. Sett i lys av at en del lærere gir uttrykk for

at de opplever at det er utfordrende å iverksette intensjonene i fagfornyelsen i praktisk undervisning (jf. kapitel 4), er det også grunn til å tro at den kollektive læringen med å teste ut konkrete undervisningsopplegg kan være av stor betydning. Dette i kontrast til å overlate selve implementeringen i klasserommet til den enkelte lærer.

5.2. Bruk av Utdanningsdirektoratets støttmateriell og kompetansepakker

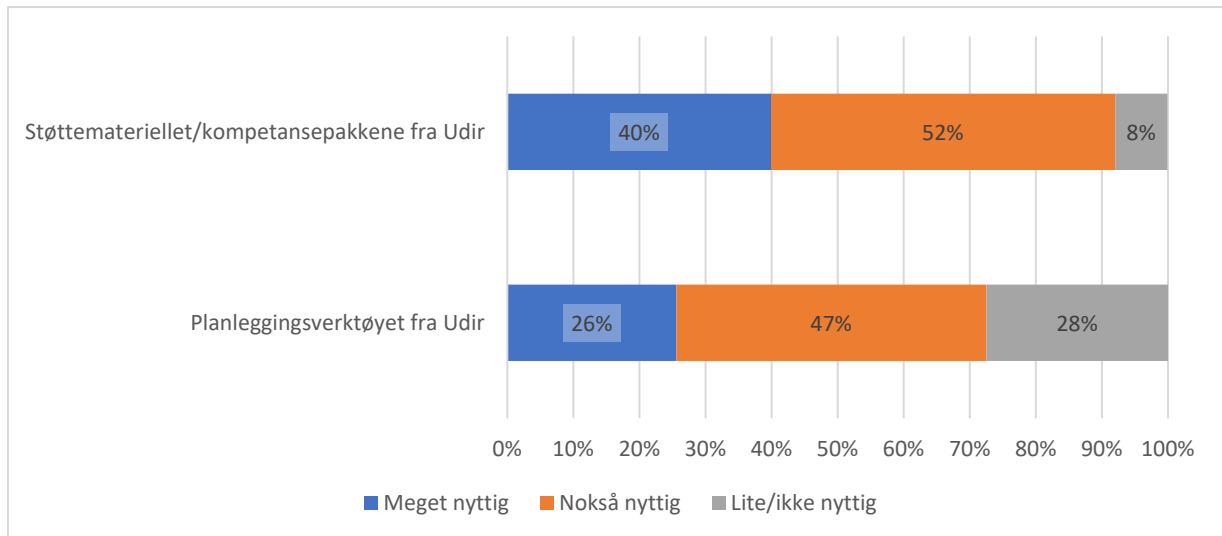
Utdanningsdirektoratet har utarbeidet støttmateriell eller kompetansepakker som hjelp til skolene i arbeidet med innføringen av fagfornyelsen. Støttmateriell består av ulike typer veiledningsmateriale som orienterer om og utdyper ulike begreper i læreplanene. Kompetansepakkene er opplæringstilbud som tilbys gjennom direktoratets hjemmeside innenfor ulike tema, herunder fagfornyelsen. I tillegg er det utarbeidet et planleggingsverktøy som lærere kan benytte i egen undervisning.



Figur 5.5 Kjennskap til og bruk av Utdanningsdirektoratets støttmateriell/kompetansepakker og planleggingsverktøy. Prosent.

Figur 5.5 viser at det er omtrent 3 av 4 som oppgir at de kjenner til og har benyttet støttmaterialet eller kompetansepakkene. Videre er det 20 prosent som oppgir at de kjenner til tilbudet, men ikke benyttet det, og 7 prosent som svarer at de ikke kjenner til det.

Det er en noe mindre andel som oppgir at de kjenner til og har benyttet planleggingsverktøyet sammenlignet med støttmaterialet/opplæringspakkene. I alt svarer 58 prosent at de har benyttet planleggingsverktøyet, 37 prosent at de kjenner til det, men ikke har benyttet det, og bare 5 prosent svarer at de ikke kjenner til planleggingsverktøyet.



Figur 5.6 Vurdering av nytten av Utdanningsdirektoratets støttmateriel/kompetansepakker og planleggingsverktøy. Prosent.

I spørreundersøkelsen ba vi respondentene svare på hvor nyttig de opplevde Utdanningsdirektoratets støttmateriel/kompetansepakker og planleggingsverktøy. Figur 5.6 viser at de aller fleste oppgir at støttmaterialet er meget eller nokså nyttig. Det er i alt 40 prosent som mener det er meget nyttig, 52 prosent at det er nokså nyttig, mens bare 8 prosent oppgir at det er lite/ikke nyttig. Dette resultatet er for øvrig omtrent det samme som for respondentenes vurdering av nytten av opplæringen fra universiteter/høgskoler. Det er en mindre andel som opplever nytten av planleggingsverktøyet. Her ser vi at det bare er 26 prosent som mener det er meget nyttig, mens 47 prosent oppgir at det er nokså nyttig. Samtidig er det hele 28 prosent som mener det er lite eller ikke er nyttig. Det er elles grunn til å nevne at forholdsvis mange av respondentene har trukket fram Utdanningsdirektoratets kompetansepakker og støttmateriel i et åpent spørsmål om hva som har bidratt til å fremme innføringen av fagfornyelsen. Dette utdypes nærmere i neste kapittel.

5.3. Profesjonsfellesskapet og egenopplæring

I Meld. St. 28 (2015-2016) står det at skoleledelsen har ansvar for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon, der lærerne som et kollegium samarbeider om å gi elevene en opplæring som er i tråd med målene i læreplanverket. I meldingen benyttes også begrepet profesjonsfellesskapet som en betegnelse på et faglig fellesskap som skal utvikle felles standarder og profesjonelle normer som grunnlag for å ivareta skolens brede mandat. Det betyr også at profesjonsfellesskapet har en sentral rolle i å implementere fagfornyelsen.

I den overordnede delen av læreplanverket inngår profesjonsfellesskapet som et prinsipp for skoles praksis. Her vises det bl.a. til at felles refleksjon, planlegging og gjennomføring av

undervisningen bidrar til å utvikle en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. I tillegg knyttes en god skoleutvikling til profesjonsfellesskapet.

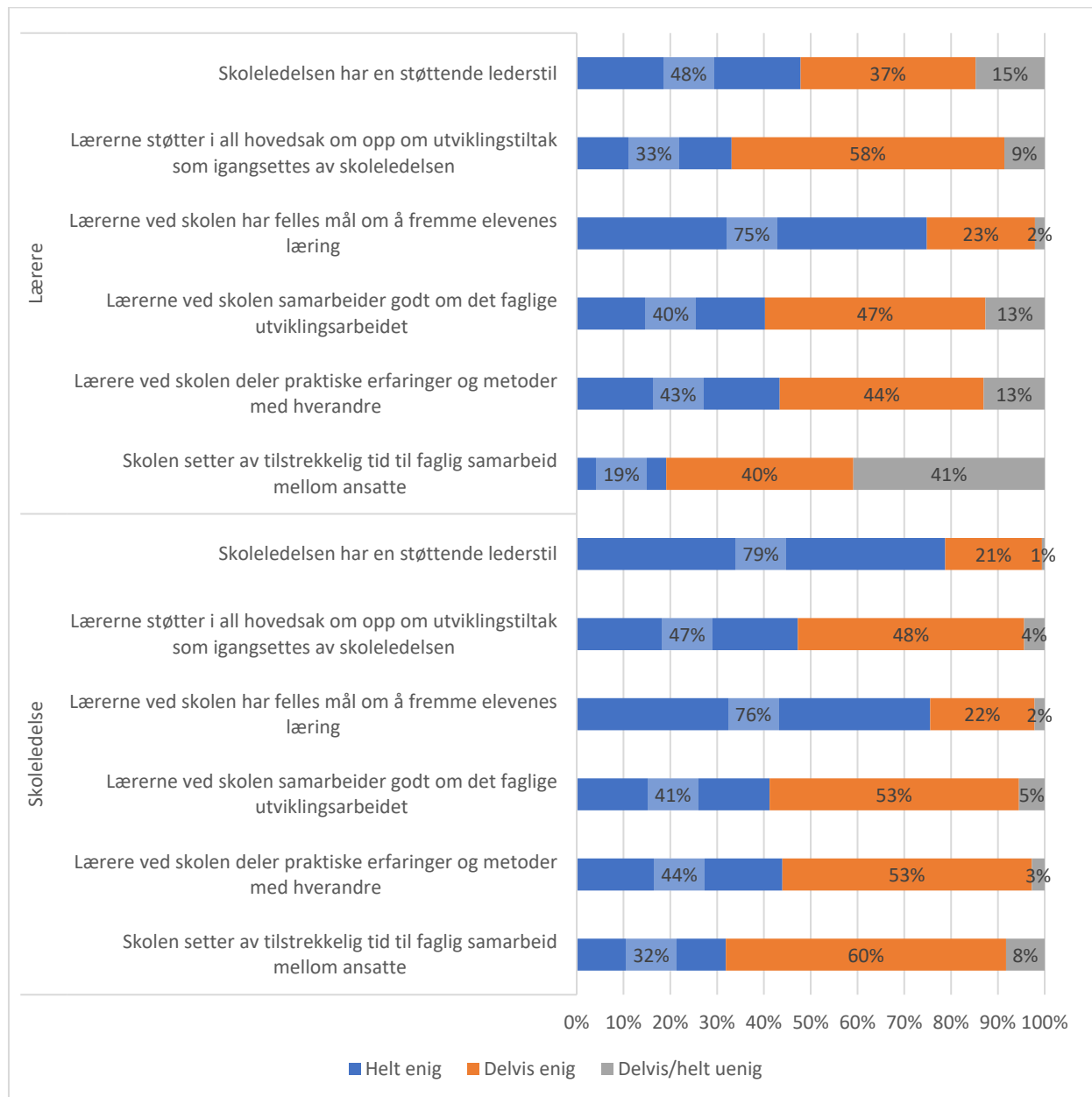
Bakgrunnen for oppmerksomheten knyttet til profesjonsfellesskapet i skolen er studier som har vist at det har effekt på lærernes praksis og på elevenes læringsresultater (Dogan og Adams 2018; Jones mfl. 2013; Vescio mfl. 2008). Dogan og Adams (2018) har dessuten pekt på ulike trekk ved profesjonsfellesskapet som har betydning, herunder lederstøtte, samarbeid, aktive læringsstrategier, elevfokus og refleksive dialoger. Voelkel og Chrispeels (2017) har videre vist at aktive profesjonsfellesskap bidrar til økt kollektiv mestringstro, noe som igjen antas å bedre elevenes læringsresultater. Flere studier legger også vekt på profesjonsfellesskapets betydning for å skape endringer i skolen (Harris og Jones 2010, Philott og Oates 2016).

Det finnes ulike definisjoner og beskrivelser av profesjonsfellesskapet. Felles for dem er at definisjonene vektlegger samarbeid og utforskende læring; at det jobbes kontinuerlig med forbedringer; at det er handlingsorientert; og at det har felles verdier og mål (Moosa mfl. 2022). Med bakgrunn i en litteraturgjennomgang skiller Stoll mfl. (2006) mellom fem sentrale kjennetegn ved profesjonsfellesskapet. Dette er: 1) *felles verdier* (bidrar til at den enkelte har andre å støtte seg på); 2) *kollektivt ansvar* (kollektivt ansvar for opplæring av den enkelte elever, og kollektivets rolle i å begrense «freeridere»); 3) *reflekterende aktiviteter* (reflekterende dialoger, samtale om utdanning og problemløsning; utveksling av praksiserfaringer, evaluering av undervisning, og gjøre taus kunnskap til felles kunnskap); 4) *samarbeid* (deltakelse i utviklingsarbeid); og 5) *gruppebasert og individuell læring*. I tillegg viser Stoll mfl. (2006) til tre andre karakteristika som innbefatter: gjensidig tillit, respekt og støtte; helhetlig inkludering i skolen (i motsetning til sub-grupper); og at skolen har nettverk til omverdenen med kilde til kunnskap.

Det er også utarbeidet standardiserte spørreskjema som har til formål å måle profesjonsfellesskapet. Ifølge Moosa mfl. (2022) er det mest benyttede ILCA/ILCA-R (Professional Learning Community Assessment – Revisted) som er utarbeidet av Oliver mfl. (2010). Et annet skjema er SPSLCQ (School Professional Staff as Learning Community Questionnaire). I mange undersøkelser er det imidlertid benyttet egenutviklede spørsmål. Det er likevel noen tema som er gjennomgående både i de to standardiserte skjemaene og i andre spørreundersøkelser som tar sikte på å måle profesjonsfellesskapet. Dette er felles verdier, støttende og demokratisk ledelse, samarbeid mellom lærerne, deling av erfaring og metoder, gjensidig respekt og tillit mellom lærerne samt et støttende miljø både relasjonelt og strukturelt.

I denne undersøkelsen har vi målt profesjonsfellesskapet ved hjelp av seks påstander som fanger opp sentrale deler av definisjonene og de standardiserte spørreskjemaene nevnt over. Hver av påstandene har til formål å fange opp ulike dimensjoner ved begrepet. Dette til forskjell fra de standardiserte måleinstrumentene som opererer med flere påstander for hver

dimensjon. I tillegg har vi tatt med en påstand om at lærerens faglige utvikling er et selvstendig ansvar. Dette er ment å fange opp motsatsen til den kollektive læringen som kjenner profesjonsfellesskapet. I undersøkelsen har vi også inkludert et eget spørsmål om betydningen profesjonsfellesskapet har for implementeringen av fagfornyelsen. Spørsmålet er generelt, men har til formål å relatere det faglige fellesskapet mer direkte opp til arbeidet med aktiviteter i fagfornyelsen.



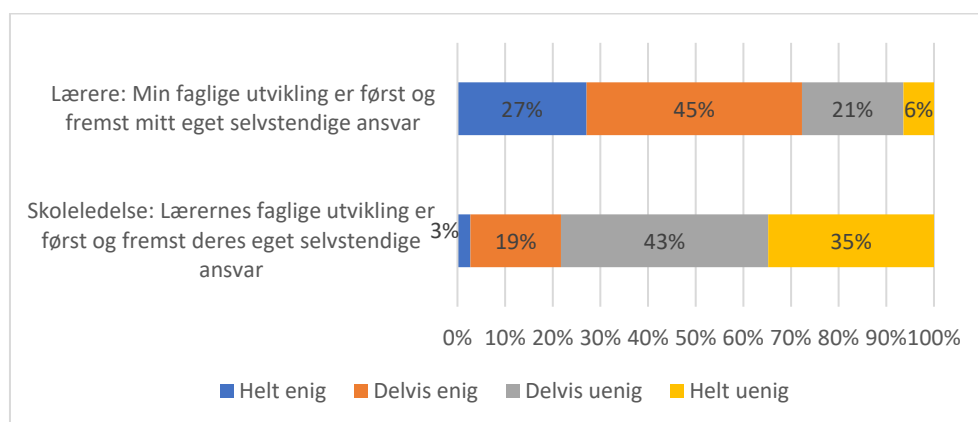
Figur 5.7 Svarfordeling på påstander som belyser lærere og skolelederes syn på profesjonsfellesskapet

Figur 5.7 viser svarene på de seks påstandene som har til hensikt å måle profesjonsfellesskapet. Øverst i figuren finner vi svarene fra lærerne og nederst svarene fra skoleledelsen.

Svarene fra lærerne viser at de er noe delt i oppfatningen av profesjonsfellesskapet. I størst grad opplever lærerne at de ved skolen har et felles mål om å fremme elevenes læring, dvs. at 3 av 4 lærere er helt enige i denne påstanden. Videre er nesten halvparten helt enige i påstandene om at skoleledelsen har en støttende lederstil (48 prosent), at lærerne ved skolen samarbeider om det faglige utviklingsarbeidet (40 prosent), og at lærerne deler erfaringer og metoder med hverandre (43 prosent). En noe mindre andel er enige i at lærerne generelt støtter opp om utviklingstiltak som igangsettes i skolen (33 prosent). Det er videre en relativt liten andel som svarer at skolen setter av tilstrekkelig tid til faglig samarbeid mellom lærerne (19 prosent). Samtidig ser vi at det er relativt få som oppgir at de er delvis/helt uenige i påstandene. Ser vi bort fra den siste påstanden om tidsbruken til faglig samarbeid, varierer andelen som er helt eller delvis uenige påstandene, mellom 2 og 15 prosent. Det er imidlertid hele 41 prosent av lærerne som mener at det er satt av for liten tid til faglig samarbeid mellom de ansatte. En rimelig tolkning av disse resultatene er at mange opplever at det er muligheter for å forbedre profesjonsfellesskapet. Samtidig er det grunn til å se dette i sammenheng med at relativt mange opplever at det settes av for liten tid til det faglige samarbeidet.

Resultatene viser at skoleledelsen har en mer positiv vurdering av enkelte av dimensjonene ved profesjonsfellesskapet. Dette gjelder spesielt påstanden om at lederne har en støttende lederstil (79 prosent er helt enige) og at det settes av tilstrekkelig tid til faglig samarbeid (32 prosent er helt enige). I noen grad svarer skoleledelsen også mer positivt på påstanden om at lærerne støtter opp om utviklingstiltak (47 prosent er helt enige). Det er ellers få skoleledere som oppgir at de er helt eller delvis uenige i påstandene som tar sikte på å måle et godt profesjonsfellesskap.

I tillegg til spørsmålene om profesjonsfellesskapet inkluderte vi også et spørsmål til lærere og skoleledere om lærernes personlige ansvar. Formålet med spørsmålet var å undersøke hvorvidt holdninger til lærernes eget personlige ansvar sammenfalt med oppfatningen av den kollektive læringen som kjennetegner profesjonsfellesskapet.



Figur 5.8 Svarfordeling på påstanden om den faglige utviklingen er et individuelt ansvar hos den enkelte lærer. Svar fra lærere og skoleledelse

Figur 5.8 viser svarfordelingen for lærerne og skoleledelsen på påstanden om at lærernes faglige utvikling i første rekke er deres individuelle selvstendige ansvar. Det mest interessante her er de ulike oppfatningene som skoleledelsen og lærerne har. Det er nesten 3 av 4 lærere som oppgir at de er helt eller delvis enige i påstanden om at den faglige utviklingen først og fremst er deres eget ansvar, mens det bare er omtrent 1 av 5 i skoleledelsen som mener det samme. De fleste lærerne har med andre ord en oppfatning av at de selv har et ansvar for den faglige utviklingen, mens de fleste i skoleledelsen åpenbart er noe uenige i dette. Når en stor del av skoleledelsen er uenige, er det rimelig å tolke svarene dithen at de mener at dette er skoleeier, skolens eller et kollektivt ansvar. Vi har ingen åpenbare forklaringer på disse forskjellene. En mulig forklaring kan imidlertid være at skoleledelsen svarer på hvordan det ideelt sett bør være, mens lærerne i større grad svarer ut fra hva de opplever er praksis.

Det viser seg ellers at det ikke er noen sammenheng mellom svarene på spørsmålet om lærernes individuelle ansvar og hvordan de svarer på påstandene om profesjonsfellesskapet. Med andre ord er det ikke noen motsetningsforhold mellom det å oppleve et godt profesjonsfellesskap og samtidig ha en oppfatning om at den faglige utviklingen er den enkelte lærers ansvar. Tvert imot viser det seg at over halvparten av lærerne mener at de både har et selvstendig ansvar samtidig som de opplever å ha et godt profesjonsfellesskap. Dette kan tolkes som at det individuelle og kollektive ansvaret oppfattes å gå hånd i hånd eller at de gjensidig forsterker hverandre.

I undersøkelsen har vi også tatt med et spørsmål om profesjonsfellesskapet har bidratt til å fremme arbeidet med fagfornyelsen. På dette spørsmålet svarer 32 prosent at det i stor grad har gjort det, og 49 prosent at det har bidratt i noen grad. Det betyr at det er 19 prosent som oppgir at det ikke har bidratt eller bidratt i liten grad. Svarene fra skoleledelsen er imidlertid en del mer positive enn svarene fra lærerne. Omtrent halvparten av skolelederne oppgir at profesjonsfellesskapet i stor grad har bidratt til å fremme arbeidet med fagfornyelsen.

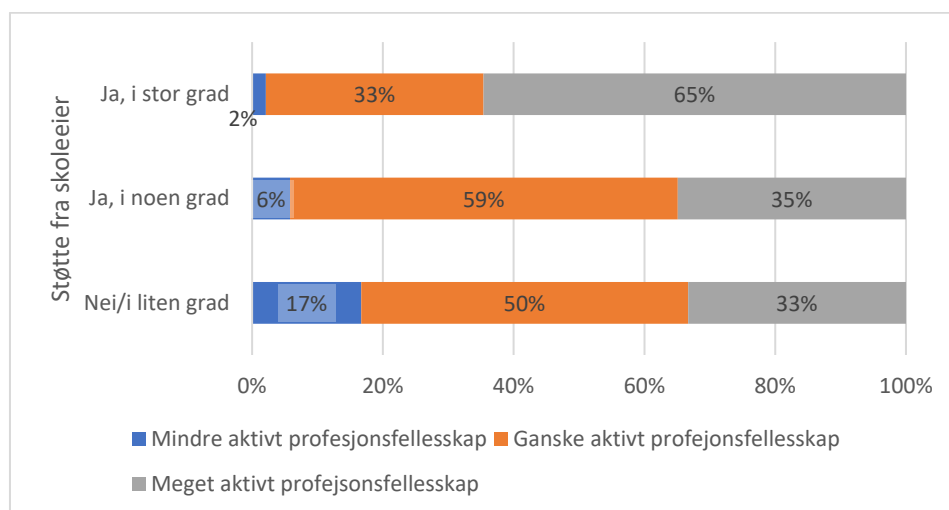
5.4. Skoleeiers rolle

Denne undersøkelsen tar i liten grad for seg rollen til skoleeier. Det inngår likevel to spørsmål i undersøkelsen som omhandler skoleeier. Det ene spørsmålet handler om hvorvidt skoleeier bidrar med informasjon og opplæring til skolene. Det andre er et spørsmål til skoleledelsen om deres opplevelse av støtte fra skoleeier. Ut over det å tilby informasjon eller opplæring, inngår det ikke noe spørsmål i undersøkelsen om hva slags støtte skolene kan få av skoleeier. Ifølge rapporten til Gunnulfsen mfl. (2022) kan skolene tilbys ulike former for støtte eller hjelp. Bl.a. fremgår det av rapporten at skoleeier kan opprette egne stillinger for å støtte, koordinere eller påvirke arbeidet i skolene; de kan bistå med å engasjere eksterne ressurser; og de kan etablere systemer for å ansvarliggjøre skolene.

I denne undersøkelsen har både lærere og skoleledelsen svart på spørsmålet om hvorvidt de har fått opplæring eller informasjon i regi av skoleeier. I alt er det nesten 40 prosent som oppgir at de har hatt slik opplæring. Dette innbefatter i første rekke dagsseminar eller konferanser, men i en del tilfeller også rene informasjonsmøter og mer omfattende veiledning/opplæring over lengre tid. Det fremgår av svarene at de fleste opplever at denne opplæringen har vært nyttig (30 prosent opplever at dette har vært meget nyttig og 54 prosent at det har vært nokså nyttig). Dette gjelder spesielt i de tilfellene hvor skolene har hatt mer omfattende veiledning/opplæring over tid. I disse tilfellene oppgir 52 prosent at opplæringen har vært meget nyttig og 37 prosent at det har vært nokså nyttig. Dette viser med andre ord at den opplæringen som skoleeier har tilbudt, gjennomgående er godt mottatt av ansatte ved skolene. Det er likevel bare 40 prosent som oppgir at de har fått slik bistand, og det er bare en liten del av disse igjen som har deltatt i mer omfattende opplæring i regi av skoleeier.

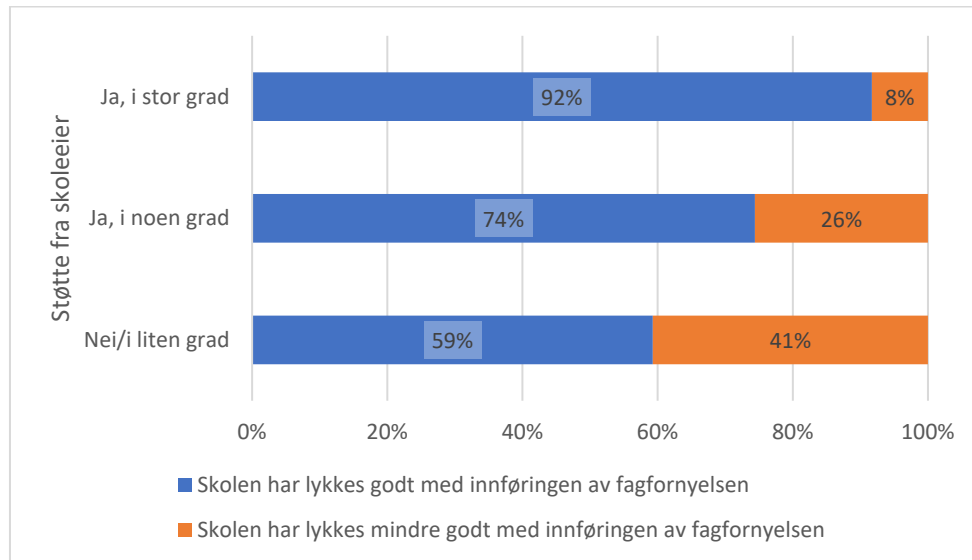
I undersøkelsen stilte vi også spørsmål til skoleledelsen om betydningen av skoleeiers oppmuntring og støtte i arbeidet med fagfornyelsen. Svarene fra skolelederne varierer. I alt er det 1 av 4 som oppgir at de i stor grad har fått støtte, nesten halvparten at de i noen grad har fått støtte, og noe over 1 av 4 svarer at de ikke har fått eller i liten grad har fått støtte. Ikke overraskende finner vi at skoleledelsens opplevelse av støtte fra skoleeier har sammenheng med hvorvidt skoleeier har bidratt med opplæring, og spesielt i de tilfeller skoleeier har bidratt med mer omfattende veiledning og opplæring.

Det er også interessant å observere at det er en forholdsvis klar sammenheng mellom skoleledelsens opplevelse av støtte fra skoleeier på den ene siden, og vurderingen av skolens profesjonsfelleskap og fremgangen i innføringen av fagfornyelsen på den andre.



Figur 5.9 Sammenheng mellom skoleledernes vurdering av støtten fra skoleeier og vurderingen av profesjonsfelleskapet ved skolen

Figur 5.9 viser sammenhengen mellom skoleledelsens opplevde støtte fra skoleeier og vurderingen av skolens profesjonsfelleskap.¹¹ Blant skoleledere som oppgir at de i stor grad har hatt støtte fra skoleeier, er det hele 65 prosent som mener skolen har et meget aktivt profesjonsfelleskap. Tilsvarende andel blant de som opplever liten støtte fra skoleeier, er kun 33 prosent.



Figur 5.10 Sammenhengen mellom skoleledelsens opplevelse av støtte fra skoleeier og vurderingen av hvor godt skolen har lyktes med å innføre fagfornyelsen

Figur 5.10 viser tilsvarende en klar sammenheng mellom støtten fra skoleeier og skoleledelsens opplevelse av å ha lyktes med innføringen av fagfornyelsen. Blant de som i stor grad opplever støtte fra skoleeier, er det hele 92 prosent som oppgir at de har lyktes godt med innføringen av fagfornyelsen. Blant skolelederne som opplever å ha liten støtte fra skoleeier, er tilsvarende andel bare 59 prosent.

Disse resultatene – sammen med resultatene som viser betydningen av skoleledelse og profesjonsfelleskapet – kan tyde på at kapasitetsbyggingen rundt arbeidet med fagfornyelsen både handler om skoleeiers rolle i å støtte skolen eller skolelederne, om skoleledernes evne eller ferdigheter i å støtte opp om skolens profesjonsfelleskap og profesjonsfelleskapets støtte til den enkelte lærer. Som pekt på tidligere, vil alternativet være en lite støttende ledelse, et svakt profesjonsfelleskap og at arbeidet med fagfornyelsen overlates til den enkelte lærers ansvar. Vi har imidlertid ikke grunnlag for å si noe om hva slags rolle skoleeier kan eller bør ta for å støtte opp om skoleledelsen eller skolene, og sannsynligvis vil både skolenes behov og de lokale forutsetningene variere.

¹¹ Kategoriseringen av profesjonsfelleskapet baserer seg på svarene på påstandene i Figur 5.7, men bare de fire påstandene som omhandler lærerne.

5.5. Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert resultater som viser hvordan skolene har bygd opp kunnskap og kompetanse i forbindelse med innføringen av fagfornyelsen. I den første delen har vi tatt for oss hvilke aktører som har bidratt med kunnskap og kompetanse, i den andre delen bruken av Utdanningsdirektoratets støttemateriell og kompetansepakker, og i den tredje delen profesjonsfelleskapet. Til slutt i kapitlet har vi også belyst skoleeierens involvering og støtte samt betydningen dette kan ha for det lokale arbeidet med fagfornyelsen.

Resultatene viser at en stor del av de ansatte har hatt opplæring fra egne ansatte på skolen (75 prosent). Samtidig er det forholdsvis vanlig å benytte ansatte fra kommunen eller eksterne ressurser fra høyskoler eller universitet i opplæringen. De ulike aktørene tilbyr imidlertid noe ulik opplæring. Mens den interne opplæringen både består av korte informasjonsmøter og mer omfattende opplæring over tid, ser det ut til at opplæringen fra høyskoler/universitet i større grad handler om mer omfattende veiledning eller opplæring. Resultatene viser ellers at det er forholdsvis lite bruk av private konsulenter.

Når vi summerer opp antall opplæringsaktiviteter den enkelte ansatte har deltatt på, finner vi at det varierer forholdsvis mye. På den ene siden har vi omtrent $\frac{1}{4}$ som kun har deltatt på én type opplæring, herunder også opplæring av mindre omfang. På den andre siden har vi en tilsvarende andel som har deltatt på flere former for opplæring, og blant disse, opplæring og veiledning over lengre tid. Resultatene viser likevel at de aller fleste opplever at opplæringen har vært nyttig eller nokså nyttig. Samtidig finner vi at de ansattes vurdering av nytteverdien av opplæringen, avhenger av hvor mye opplæring de har deltatt på.

Det fremgår av svarene på et åpent spørsmål om hvilken type opplæring de ansatte har deltatt på, at det er forholdsvis vanlig å kombinere bruk av Utdanningsdirektoratets hjelpemidler med gjennomføring av kollektive interne læringsprosesser. I tillegg ser det også ut til at det er vanlig å trekke inn eksterne kompetansemiljøer som en del av den interne læringsprosessen. Av kommentarene ser vi videre at noen skoler har organisert opplæringen i form av en to-trinns modell der noen utvalgte lærere deltar på mer omfattende ekstern opplæring, og som derigjennom får rollen som ressurspersoner i lokale læringsprosesser på skolen.

I spørreundersøkelsen inngår det spørsmål om Utdanningsdirektoratets støttemateriell, kompetansepakker og planleggingsverktøy. Resultatene viser at de aller fleste respondenten kjenner til støttemateriellet og kompetansepakkene, og omtrent 3 av 4 svarer at de har benyttet det. I tillegg viser resultatene at de fleste opplever at dette materialet har vært meget eller nokså nyttig. Disse resultatene, sammen med flere av kommentarene fra de åpne spørsmålene i undersøkelsen, viser at verktøyene fra Utdanningsdirektoratet både er benyttet i stor grad og har bidratt vesentlig i de lokale læringsprosessene.

Nesten samtlige svarer også at de har kjennskap til Utdanningsdirektoratets planleggingsverktøy, men det er en mindre andel som oppgir at de har benyttet dette sammenlignet med støttemateriellet/kompetansepakkene (3 av 5). Selv om en stor del også har erfart at planleggingsverktøyet har vært nyttig, er denne andelen mindre enn andelen som opplever at støttemateriellet og kompetansepakkene har vært nyttig.

Samlet sett tyder resultatene på at profesjonsfellesskapet ved skolene har vært viktig for å fremme kunnskap og kompetanse i arbeidet med å innføre fagfornyelsen. De fleste ansatte gir også uttrykk for at de har et faglig fellesskap som i mer eller mindre grad sammenfaller med definisjonen av et godt profesjonsfellesskap. En stor del av lærerne opplever videre at profesjonsfellesskapet har spilt en stor rolle i arbeidet med å innføre fagfornyelsen, men det er også en del som svarer at det har hatt liten betydning. Samtidig fremgår det av undersøkelsen at en stor del av lærerne opplever at de har et personlig ansvar for sin egen faglige utvikling. Dette i kontrast til skoleledelsens svar som kan tolkes dithen at den faglige utviklingen primært er skolens og kollektivets ansvar.

I kapitlet har vi vist at skoleeier kan spille en viktig rolle i arbeidet med fagfornyelsen. Der skoleledelsen opplever støtte fra skoleeier, finner vi at de opplever å ha et mer aktivt profesjonsfellesskap og at de i større grad har lyktes med å innføre fagfornyelsen. Disse resultatene kan tyde på at kapasitetsbyggingen rundt arbeidet med fagfornyelsen både handler om skoleeiers rolle i å støtte skolen eller skolelederne, om skoleledernes evne eller ferdigheter i å støtte opp om skolens profesjonsfellesskap og profesjonsfellesskapets støtte til den enkelte lærer.

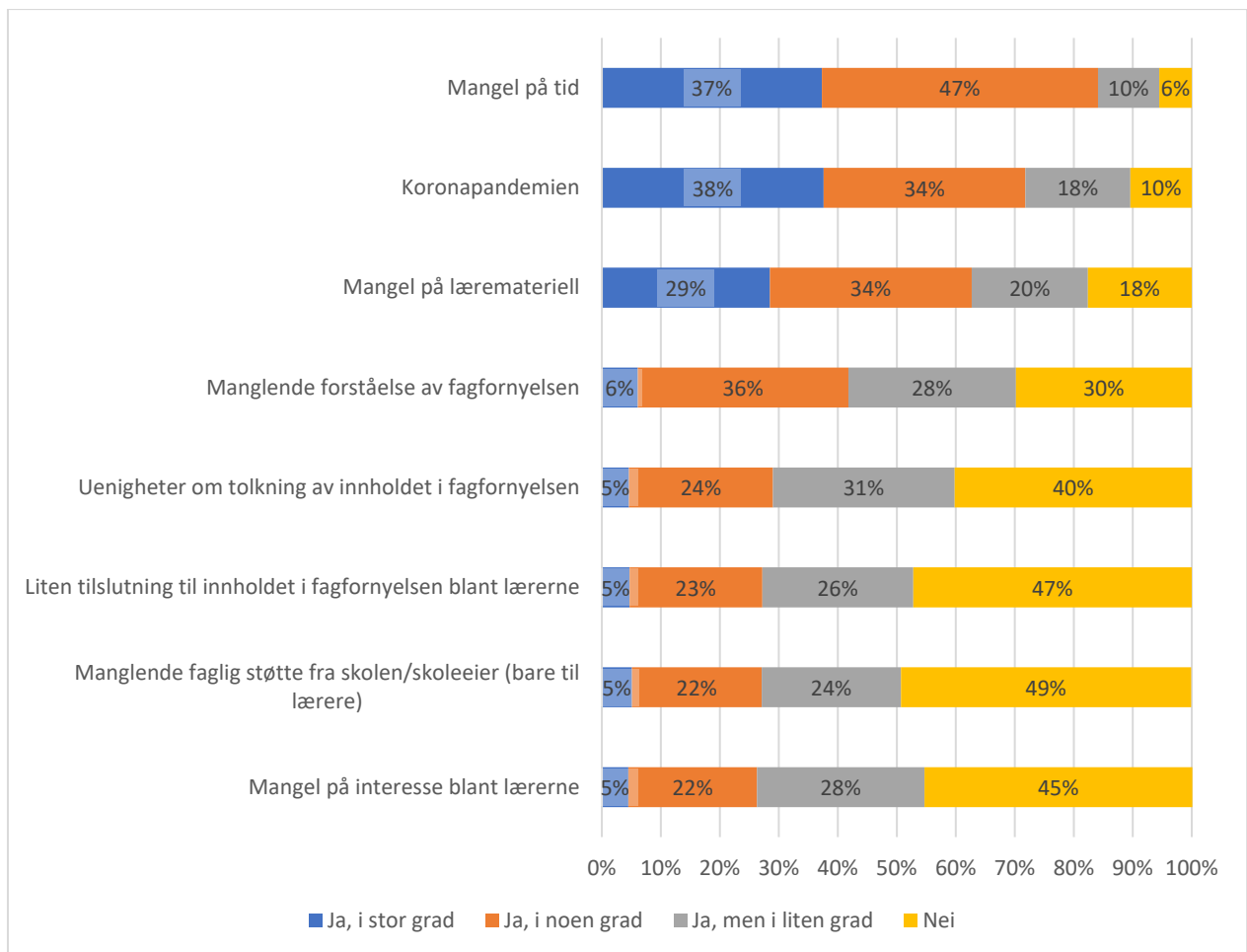
6. Forhold som hemmer og fremmer innføringen av LK20

Implementering av reformer som fagfornyelsen kan forstås som en prosess bestående av forhold som fremmer og hemmer gjennomføringen. En underliggende antakelse er at den relative styrken til disse faktorene avgjør utfallet av reformen. En annen antakelse er at disse faktorene har universell betydning, men at styrken på dem varierer lokalt, og at dette forklarer lokale variasjoner i hvordan reformer implementeres.

Tidligere undersøkelser har pekt på en rekke faktorer som fremmer og hemmer implementering. Dette er forhold knyttet til både makronivå (hvordan politikken/reformen er utformet), mesonivå (koordinering og støtte fra lokale myndigheter) og mikronivå (ledelse, kapasitetsbygging og tilpasning lokalt på skolen). En litteraturgjennomgang av Desimone (2002) konkluderer med at jo mer spesifikk, konsistent, autoritativ (legitim) og jo mer stabilitet, desto bedre fungerer implementeringen. Andre tar utformingen av politikken mer for gitt og ser i større grad på fremmere og hemmere som oppstår lokalt. Et eksempel er Fox mfl. (2022) som med bakgrunn i en gjennomgang av 29 studier, kommer frem til 22 forhold som fremmer eller hemmer implementering av et skoleprogram som har til formål å bedre skolemiljø og skoleresultater. De viktigste faktorene er inkluderende ledelse, kjennetegn ved skolen (f.eks. skolestørrelse), tilgang til ressurser (herunder tid og innleie av personell), informasjon og beslutninger, effektiviteten til arbeidsgrupper og løpende opplæring. Den sistnevnte litteraturgjennomgangen bygger på studier av evidensbaserte programmer, noe som tilsier at innholdet i programmet (politikken) tas for gitt, og at oppmerksomheten derfor rettes mot faktorer i de lokale prosessene. En underliggende premiss i implementeringslitteraturen er for øvrig at konsensus er noe som støtter opp om implementering, mens uenigheter og konflikt er noe som hemmer (se f.eks. Guhn 2009). Selv om dette har støtte i en del undersøkelser, er det likevel grunn til å minne om at andre teoretiske perspektiver legger til grunn at det tvert imot er spenninger og motstand som skaper endring (Ford og Ford 2010, Engström og Sannino 2021).

6.1. Hva har hemmet innføringen av fagfornyelsen?

I denne undersøkelsen har vi utformet to spørrebatterier om hva som har hemmet eller fremmet implementeringen av fagfornyelsen. I spørrebatteriet om hemmere har vi inkludert både faktorer knyttet til den lokale prosessen og til innholdet i fagfornyelsen. Den første typen faktorer innbefatter mangel på tid, læremateriell, støtte hos ledelsen/skoleeier og interesse blant lærerne. Den andre typen faktorer innbefatter forståelse av fagfornyelsen, uenighet om tolkningen av innholdet og tilslutning til innholdet. I tilknytning til spørrebatteriet har vi også et åpent spørsmål der vi ba respondentene beskrive med egne ord hva som eventuelt har hindret eller forsinket arbeidet med å innføre fagfornyelsen. Formålet med det åpne spørsmålet er dels å få en mer utfyllende beskrivelse og dels å fange opp andre faktorer som ikke inngår i spørrebatteriet.



Figur 6.1 Forhold som har hemmet innføringen av fagfornyelsen

Figuren over viser at det er spesielt tre forhold som har hemmet innføringen av fagfornyelsen. Dette er mangel på tid, koronapandemien og mangel på læremateriell. I alt svarer 37 prosent at mangel på tid i stor grad har hemmet arbeidet og 47 prosent at det i noen grad har vært hemmende. Når vi sammenligner svarene fra lærerne og skoleledelsen, finner vi at lærerne i større grad enn skoleledelsen opplever at knapphet på tid har vært en barriere. Mens 41 prosent av lærerne oppgir at dette i stor grad har hindret innføringen av fagfornyelsen, er tilsvarende andel hos skoleledelsen 27 prosent.

En nesten like stor andel oppgir at koronapandemien har hindret innføringen i stor eller noen grad. Det er i alt 38 prosent som oppgir at dette i stor grad har vært et hinder, og 34 prosent i noen grad. Vi finner ellers at det er skoleledelsen som i størst grad opplever at koronapandemien har vært et hinder. Mens 35 prosent av lærerne som oppgir at pandemien i stor grad har vært et hinder, er tilsvarende andel blant skolelederne 46 prosent.

Det viser seg å være et visst sammenfall i vurderingene av koronapandemien og mangel på tid som hemmere. Det er rimelig å forstå dette som at koronapandemien har skapt merarbeid for skolene, og at dette gått ut over tiden til arbeidet med fagfornyelsen. Samtidig er det også en

del som svarer at mangel på tid har hemmet innføringen, men ikke koronapandemien (omtrent 20 prosent). Dette kan tolkes dithen at det ikke utelukkende er koronapandemien som har skapt tidspress, men at tiden er en knapphetsfaktor i seg selv.

I tillegg til mangel på tid og koronapandemien, er det en god del som oppgir at mangel på læremateriell har vært en hemmende faktor. Det er 29 prosent som svarer at dette har hindret innføringen i stor grad, og 24 prosent i noen grad. Lærerne opplever i klart større grad enn skoleledelsen dette som en barriere. Mens det er 35 prosent av lærerne som i stor grad opplever at mangel på læremateriell har vært en barriere, er tilsvarende andel blant skolelederne bare 11 prosent.

Ellers ser vi i figuren at det er få som mener at innholdet i fagfornyelsen i stor grad har hemmet innføringen. Verken manglende forståelse, uenigheter om tolkningen eller manglende tilslutning blant lærerne synes å ha hindret innføringen i stor grad. Det er likevel en del som mener disse forholdene i noen grad har vært hemmende. Spesielt gjelder dette manglende forståelse av fagfornyelsen hvor 36 prosent svarer at dette har hemmet i noen grad.

Som nevnt over, ba vi også respondentene om å gi en utfyllende beskrivelse av forhold som hadde hindret eller forsinket innføringen av fagfornyelsen. Svarene i de åpne spørsmålene viser at vi langt på vei har fanget opp de viktigste barrierene i spørrebatteriet. Dette gjelder ikke minst betydningen av koronapandemien og mangel på tid. Det er likevel to forhold respondentene trekker fram i kommentarene som ikke inngår i spørrebatteriet. Det ene er at andre oppgaver i skolen har forsinket arbeidet, og det andre at skoleledelsen ikke i tilstrekkelig grad har tilrettelagt for å innføre fagfornyelsen.

I de åpne svarene er det først og fremst koronapandemien de fleste oppgir har hemmet innføringen av fagfornyelsen. I 3 av 5 kommentarer trekkes koronapandemien inn som en viktig faktor. Mange viser til at de allerede var i gang med forberedelsene før pandemien, men at arbeidet ble utsatt eller stoppet opp våren 2020.

«Vi opplevde å ha et veldig godt arbeid med fagfornyelsen frem til koronapandemien. Under pandemien var det utfordrende å holde læringstrykket i personalet oppe fordi det var vanskelig å få til gode samlæringsprosesser og felles fokus over tid. Det er først denne høsten [2022] at vi føler at vi har kommet skikkelig i gang igjen med det kollektive utviklingsarbeidet. Under pandemien krevde utviklingsarbeidet større selvstendighet fra den enkelte og lærerteamene.»

Det synes å variere noe hvor mye koronapandemien hindret arbeidet med fagfornyelsen i skolene. Mange kommenterer at arbeidet stoppet opp ved utbruddet i 2020, men det er få som tidfester når de startet opp igjen. Ifølge informanten over, var det først høsten 2022 at de kom

i gang med utviklingsarbeidet. En annen informant svarer at det var vanskelig å få til noe felles hele skoleåret 2020-2021, noe som betyr at de sannsynligvis kom i gang skoleåret 2021-2022. Andre igjen viser til at det var en viss aktivitet under koronapandemien, men at dette foregikk via digitale møter. Gjennomgående peker disse likevel på at prosessen ble forsinket:

«Vi har holdt trykket oppe og tilpasset oss koronaperioden. Digitale møter gjorde det mer krevende med profesjonsfellesskap, og i enkelte perioder fikk vi ikke til så mye som vi ønsket på tvers i kollegiet. men vi har fått til mye :)»

Selv om koronapandemien åpenbart har vært den viktigste faktoren som har forsinket prosessen, trekker informantene også frem andre faktorer som har hindret prosessen. To andre faktorer som nevnes relativt ofte er mangel på tid og/eller at arbeidet med fagfornyelsen har blitt fortrent av andre oppgaver eller prioriteringer. Blant annet nevnes mye undervisningsplikt, arbeid med elevmiljøet eller utsatte elever, arbeid med innføring av BTI-modellen (bedre tverrfaglig innsats) og andre større satsinger i skolen samtidig med fagfornyelsen. Flere oppgir at dette er aktiviteter som har begrenset tiden til arbeidet med fagfornyelsen.

En tredje faktor som nevnes i en del kommentarer, er mangel på ledelse. Her viser kommentarene enten til at ledelsen ikke har tatt tilstrekkelig initiativ eller forståelse for utviklingsarbeidet, at det har vært utskiftninger av eller lengre sykmelding i ledelsen, og at ledelsen har for mange andre oppgaver eller har prioritert andre oppgaver. Det siste kan også ses i sammenheng med det forrige punktet om at skolene har hatt flere satsinger samtidig med innføringen av fagfornyelsen.

Et fjerde forhold som flere kommenterer har hindret innføringen av fagfornyelsen, er mangel på læremateriell. Her viser kommentarene til at skolen ikke har kjøpt inn eller har oppdatert læreverker, at det har vært vanskelig å treffe beslutninger om valg av læreverker, at det har tatt tid å få nytt læreverk/nye bøker, at nytt læreverk har vært for dårlig, samt at de har hatt dårlig tilgang til relevante nettressurser. En av respondentene uttrykker dette på følgende måte:

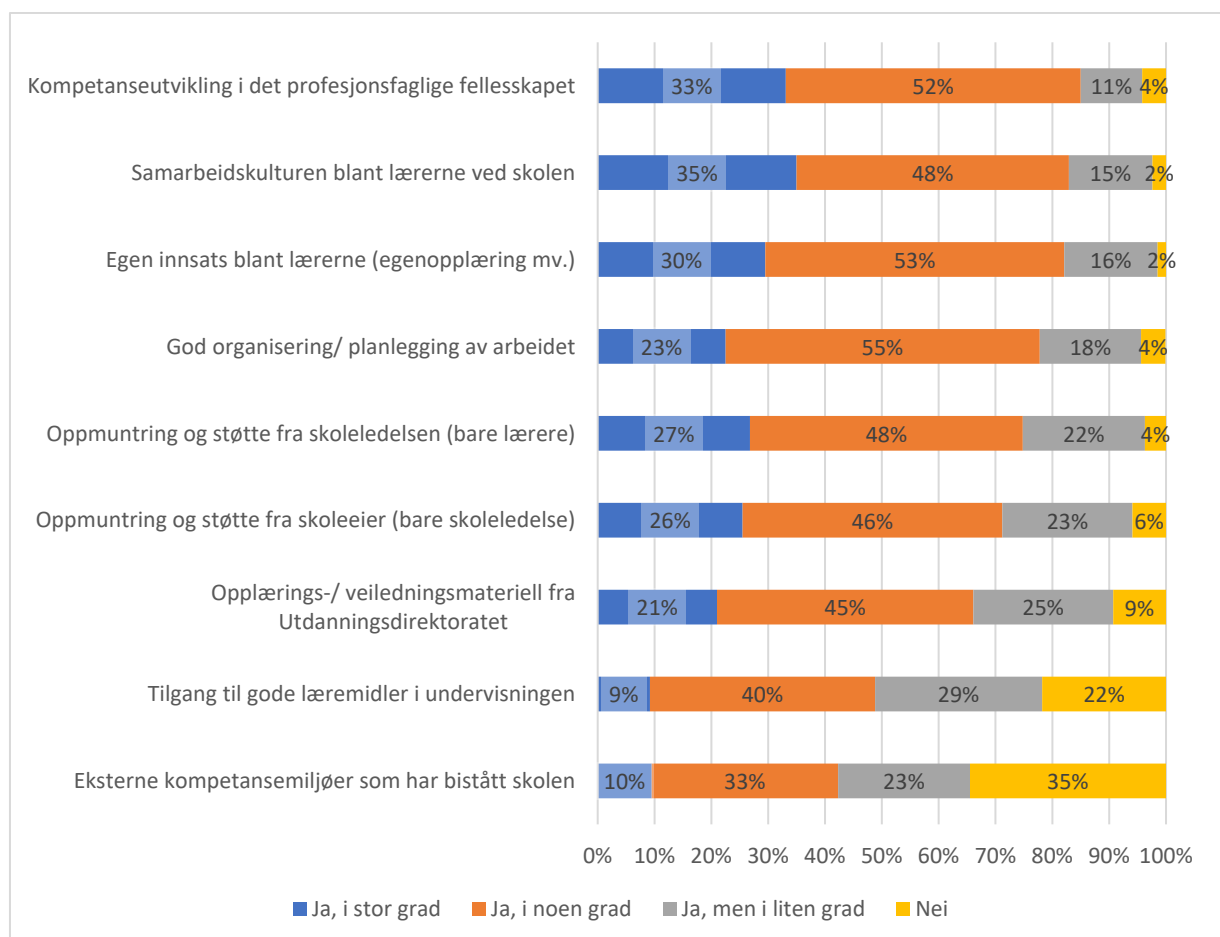
«Manglende læremateriell har vært en problemstilling, men også at de faktisk har tilgang til er såpass dårlige at det går med mye tid til å "finne opp kruttet". Det kan virke som om korrekturlesing er lite gjennomført ..., samtidig som det også kan virke som om ingen sjekker sannhetsgehalten i innholdet ... Dette har generert ekstraarbeid, og tid har som en konsekvens blitt brukt til å lage opplegg selv hele tiden i stedet for å jobbe med læreplanen/tankegangen bak denne.»

Ut over de fire nevnte faktorene – hvorav koronapandemien nevnes absolutt oftest – nevnes også av enkelte respondenter at det har vært utfordrende å forstå innholdet i fagfornyelsen, at

arbeidet har vært preget av utmattende diskusjoner om tolkningen av innholdet, og at de har opplevd det vanskelig å sette teorien eller begrepene ut i praksis. I tillegg kommenterer enkelte at det har vært manglende vilje til å gjøre endringer eller at det har vært en viss motstand mot reformen blant lærerne. Det er imidlertid relativt få kommentarer som hevder at disse forholdene har hindret innføringen av fagfornyelsen.

6.2. Hva har fremmet innføringen av fagfornyelsen

I spørreundersøkelsen inngår det også et spørrebatteri om forhold som har fremmet innføringen av fagfornyelsen. I spørrebatteriet inngår det både faktorer knyttet til prosessene i skolen (profesjonsfellesskapet, samarbeidskultur, ledelse og organisering, lærernes egeninnsats) og tilgang til eksterne ressurser eller støttemateriell (bruk av eksterne kompetansemiljø, tilgang til læremateriell og Utdanningsdirektoratets støttemateriell). I tilknytning til spørrebatteriet inngår det i undersøkelsen også et åpent spørsmål der vi ba respondentene gi mer utfyllende opplysninger.



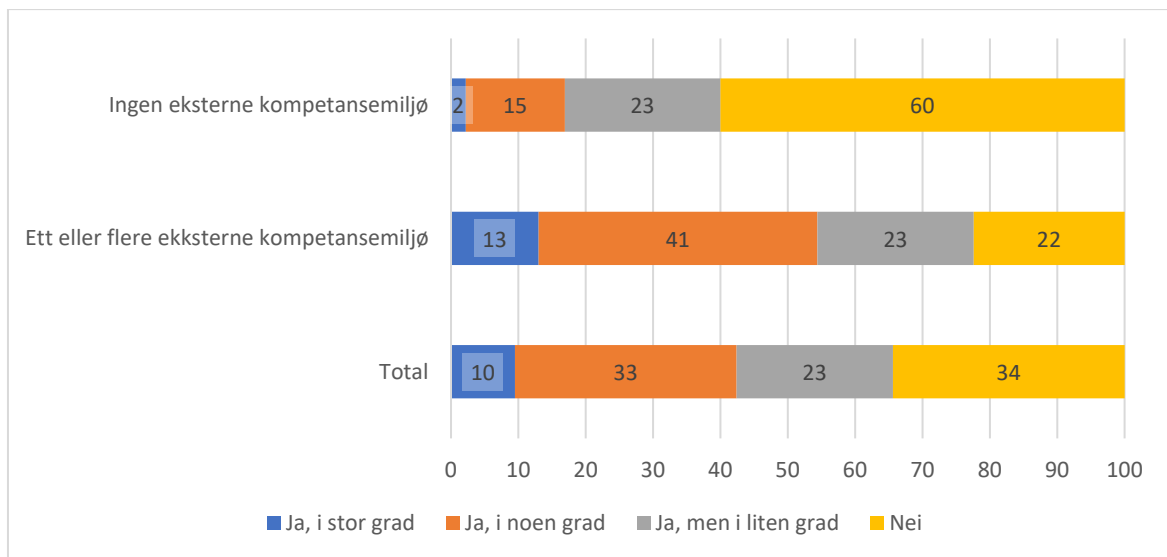
Figur 6.2 Forhold som fremmer innføringen av fagfornyelsen

Figuren over viser svarene på forhold som har fremmet fagfornyelsen. Her ser vi at det er en større spredning i svarene enn det var i spørsmålene om forhold som hemmet innføringen av

fagfornyelsen. Det er likevel tre faktorer som skiller seg noe ut fra de øvrige. Dette er kompetanseutvikling i profesjonsfellesskapet, samarbeidskulturen blant lærerne og egeninnsatsen blant lærerne. Det er mellom 30 og 35 prosent som oppgir at disse tre faktorene i stor grad har bidratt til å fremme arbeidet med fagfornyelsen, mens det er mellom 48 og 53 prosent som mener at de i noen grad har bidratt. Det er spesielt skoleledelsen som legger vekt på profesjonsfellesskapet og samarbeidskulturen blant lærerne. Mens 50 prosent av skolelederne mener at profesjonsfellesskapet har bidratt i stor grad, er tilsvarende blant lærerne bare 27 prosent. Videre er det 43 prosent blant skolelederne som mener samarbeidskulturen har bidratt i stor grad, mens tilsvarende blant lærerne er 32 prosent.

I tillegg til de tre faktorene nevnt over, ser vi også at andre interne forhold som organisering av arbeidet og støtte fra henholdsvis skoleeier og skoleledelse, har hatt en positiv betydning for en del respondenter. Spørsmålene om støtte fra skoleeier er imidlertid bare stilt til skoleledelsen, og spørsmålet om skoleledelsen er bare stilt til lærere. Når vi tar hensyn til dette, betyr det at støtte fra skoleledelsen har vel så stor betydning for lærerne som de tre førstnevnte faktorene (profesjonsfellesskap, samarbeidskultur og egeninnsats). Blant lærerne er det 27 prosent som oppgir at støtten fra skoleledelsen i stor grad har betydning og 48 prosent at det i noen grad har betydning.

Figur 6.3 viser at bruken av eksterne kompetansemiljøer oppleves å ha relativt liten betydning for å fremme innføringen av fagfornyelsen. De som svarer på dette spørsmålet, inkluderer imidlertid både de som har fått og ikke fått opplæring av eksterne kompetansemiljøer. Det er derfor grunn til å tro at svarene avhenger av om lærerne har hatt et slikt tilbud og hvor omfattende det har vært. I figuren nedenfor har vi derfor skilt mellom respondenter som oppgir å ha hatt opplæring fra eksterne kompetansemiljøer, fra de som ikke har hatt slik opplæring.



Figur 6.3 Vurdering av om eksterne kompetansemiljø har bidratt til å fremme innføringen av fagfornyelsen. Sammenligning av de som har hatt og de som ikke har hatt opplæring fra eksterne kompetansemiljø.

Figur 6.3 viser naturlig nok at de som har hatt opplæring fra eksterne kompetansemiljøer, opplever at dette i større grad har fremmet arbeidet med fagfornyelsen enn hos de som ikke har hatt slik opplæring. Andelen som oppgir at slike kompetansemiljøer har hatt stor betydning, er likevel mindre enn f.eks. betydningen av opplærings- og veiledningsmateriellet fra Utdanningsdirektoratet (jf. Figur 6.2).¹²

Det er heller ikke alle som har oppgitt at de har benyttet støttematerialet fra Utdanningsdirektoratet, men som likevel har svart på spørsmålet om hvilken betydning dette har hatt for å fremme arbeidet med fagfornyelsen. Når vi skiller ut de som faktisk har benyttet støttematerialet, er det i alt 27 prosent som oppgir at materialet i stor grad har bidratt til å fremme innføringen av fagfornyelsen, og 50 prosent at det i noen grad har bidratt. Det betyr at dette støttematerialet vurderes som å ha omtrent samme betydning som det å ha oppmuntring og støtte fra skoleledelsen (jf. Figur 6.2).

Svarene i de åpne spørsmålene gjenspeiler langt på vei svarene i spørrebatteriet. Det betyr at de inneholder en større bredde av faktorer enn det vi fant i spørrebatteriet om forhold som hemmet innføringen. Det som likevel nevnes oftest, er betydningen av profesjonsfellesskapet. Et eksempel på en av disse kommentarene er som følger:

¹² Det kan virke ulogisk at enkelte respondenter som oppgir å ikke ha hatt bistand fra eksterne kompetansemiljø, likevel svarer at slike miljøer har hatt betydning for innføringen av fagfornyelsen. Forklaringen kan være at respondentene svarer på et mer generelt grunnlag (f.eks. på bakgrunn av hva de har hørt fra andre), at de har innhentet kunnskap på egenhånd fra kompetansemiljøer eller at det er feilregistreringer (dvs. at de har krysset av uten å ha grunnlag for det).

«Alle pedagoger er både engasjert og utviklingsvillige. Ledelsen forventer lojalitet fra de ansatte i arbeidet. Vi har i stor grad kjørt fellestemaer for hele skolen. Vi legger opp til jevnlig refleksjonsøkter omkring arbeidet i etterkant av fellestema. Alle trinn presenterer da eget arbeid. Jevnlig blir personalet oppdatert på teoretisk innhold slik at vi alle har et felles språk.»

Sitatet viser at i det aktuelle tilfellet er det gjennomført både opplæring i fellestemaer for hele skolen og etterfølgende refleksjonsøkter der lærerne er aktive med å presentere eget arbeid. I tillegg legges det også vekt på lærerstabens engasjement, noe som går igjen relativt ofte i kommentarene, og gjerne i kombinasjon med beskrivelsen av et aktivt profesjonsfellesskap. Et annet sitat illustrerer noe av det samme.

«En positiv lærerstab som har vært villig til å "hive" seg på innføringen av fagfornyelsen. I tillegg har vi satt av mye av vår fellestid til planlegging av undervisningsopplegg, samt evaluering og deling i etterkant. Videre har våre to ressurslærere vært viktige bidragsyttere i arbeidet. De har blitt kurset og deltatt på kommunens nettverksmøter i forbindelse med innføringen av fagfornyelsen.»

I tillegg til å peke på en positiv lærerstab, viser informanten til at de har satt av mye fellestid til planlegging, evaluering og deling av erfaringer. Det er ellers tre forhold som går igjen i kommentarene som omhandler profesjonsfellesskapet. For det første at det avsettes tilstrekkelig fellestid til arbeidet. Det er grunn til å tro at dette også handler om å ha en viss kontinuitet i arbeidet. For det andre er det flere som nevner betydningen av ressurslærere som bidragsyttere i prosessen. Flere kommenterer at de i profesjonsfellesskapet har hatt lærere ved skolene som har hatt rollen som ressurspersoner, og som igjen har hatt en sentral rolle i de lokale læringsprosessene, og/eller at enkeltlærere har «gått foran» eller vært rollemodeller for andre lærere. For det tredje vises det i flere tilfeller til at profesjonsfellesskapet kjennetegnes av mye erfaringsdeling mellom lærerne. Ut over dette trekkes det frem betydningen av å ha eksterne ressurser å støtte seg til. Dette innbefatter både Utdanningsdirektoratets hjelpemidler og bistand i prosessen fra universiteter. En av informantene peker på betydningen av både ledelse av prosessen, ressurspersoner i skolen og bruk av eksterne ressurspersoner.

«Ledelse som har holdt i den røde tråden og lagt til rette for felles opplæring i kollegiet. Fagpersoner på skolen som har bidratt med opplæring i kollegiet og vært forbilder for kollegaer og sterke fagpersoner fra universitet som har inspirert oss og hjulpet oss med utprøving av undervisningsopplegg.»

Både informanten over og andre har i kommentarene pekt på at ledelsen har betydning for å fremme innføringen av fagfornyelsen. Når informantene beskriver betydning av ledelsen,

brukes begreper eller utsagn som engasjert ledelse, kompetente ledere og evne til å holde i den røde tråden eller samle trådene. I et forsøk på å trekke ut essensen av kommentarene, kan vi si at god ledelse handler om ledere som motiverer, er kompetente og har evne til å styre prosessen. Samtidig tyder flere av kommentarene på at disse erfaringene vel så mye handler om ledergruppens rolle som den enkelte rektor. Videre trekkes det også frem betydningen av at ledere eller ledergruppen har hatt støtte fra eksterne ressurser (lederstøtte).

Med bakgrunn i kommentarene som vektlegger betydningen av skoleledelsen, kan det også tenkes at skoleledelsens rolle har betydning for å fremme profesjonsfellesskapet ved skolen. En sammenstilling av lærernes vurdering av skoleledelsens rolle og profesjonsfellesskapet ved skolen kan tyde på at det er en slik kobling.

Tabell 6.1 Sammenheng mellom lærernes vurdering av skoleledelsen og vurderingen av profesjonsfellesskapet ved skolen¹³

		Hvor godt eller dårlig mener du skoleledelsen har lagt til rette for å gjennomføre fagfornyelsen (LK20) i skolen?			
		Skoleledelsen har lagt godt til rette	Verken godt eller dårlig	Skoleledelsen har lagt dårlig til rette	Total
Lærernes vurdering av profesjonsfellesskapet ved skolen	Meget dårlig	9 %	21 %	37 %	15 %
	Nokså dårlig	11 %	18 %	26 %	15 %
	Nokså godt	37 %	36 %	26 %	35 %
	Meget godt	44 %	26 %	11 %	35 %
	Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Tabell 6.1 viser at der lærerne vurderer at skoleledelsen har lagt godt til rette for å gjennomføre fagfornyelsen, vurderer de aller fleste at de også har et godt profesjonsfellesskap (81 prosent). Der de mener skoleledelsen har lagt dårlig til rette for fagfornyelsen, er det tilsvarende bare 37 prosent som mener de har et godt profesjonsfellesskap. Det kan med andre ord bety at skoleledelsen betydning i arbeidet med å innføre fagfornyelsen, i stor grad virker gjennom arbeidet med å etablere et godt profesjonsfellesskap ved skolen.

Det er også noen som trekker frem at bruk av ekstern kompetanse har bidratt til å fremme innføringen av fagfornyelsen. Dette innbefatter både universiteter, kompetansesentre og ressurser fra kommunen. I den sammenheng viser flere til nytten av å ha deltatt på felles seminar med andre skoler i kommunen. Men selv om flere trekker frem betydningen av ekstern

¹³ Lærernes vurdering av profesjonsfellesskapet baserer seg på et utvalg av påstandene i spørrebatteriet om profesjonsfellesskapet (jf. avsnitt 5.3). De påstandene som inngår, inkluderer kun de som omhandler lærernes rolle i profesjonsfellesskapet (påstand 2 til 5). I tabellen har vi beregnet et gjennomsnitt for de aktuelle påstandene og videre kategorisert gjennomsnittet i de fire kategoriene.

kompetanse, er hovedinntrykket likevel at det er arbeidet knyttet til de interne prosessene med en aktiv ledelse og et aktivt profesjonsfellesskap som er den viktigste fremmeren. Betydningen av eksterne ressurser fremstår heller som et viktig supplement til kvalitetene ved skoleledelsen og prosessene i profesjonsfellesskapet.

I kontrast til betydningen og beskrivelsen av profesjonsfellesskapet over, er det også noen som viser til at det som har betydd mest for innføringen av fagfornyelsen ved deres skole, er egeninitiativet til den enkelte lærer. Følgende to sitater illustrerer dette:

«Det er på mange måter opp til hver enkelt lærer, hvor interessert du er.

Også hvilke utfordringer du har på trinnet.»

«Vi har ikke hatt felles arbeid. Alt er basert på individuell innsats.»

Andre tilsvarende kommentarer bruker begreper som egen vilje, lojalitet, egeninnsats og egen interesse. En tolkning av disse kommentarene er at de viser til opplevelsen av å ha et mindre aktivt profesjonsfellesskap eller en aktiv ledelse som styrer eller er pådriver i arbeidet. Det må likevel understrekes at det er relativt få av denne typen kommentarer.

6.3. Oppsummering

I dette kapitlet har vi tatt for oss faktorer som har fremmet og hemmet innføringen av fagfornyelsen. Dette med bakgrunn i to spørrebatterier der det ene inneholder hemmende faktorer og det andre fremmende faktorer. I tillegg har respondentene fått mulighet til å gi utfyllende svar i åpne spørsmål.

Resultatene viser at de faktorene som i størst grad har hemmet innføringen av fagfornyelsen er mangel på tid, koronapandemien og mangel på læremateriell. Det er 37 prosent av de ansatte på skolene som svarer at mangel på tid har hemmet prosessen i stor grad, og 47 prosent i noen grad. Det er grunn til å tro at mangel på tid til dels har sammenheng med at skolene i stor grad måtte utsette arbeidet med fagfornyelsen som følge av koronapandemien. Det viser seg imidlertid at mangel på tid også er en selvstendig hemmende faktor uavhengig av koronapandemien. De ansatte opplever i mindre grad at manglende forståelse, uenigheter eller manglende tilslutning til fagfornyelsen har hindret innføringen. Svarene på de åpne spørsmålene gjenspeiler for øvrig resultatene i spørrebatteriene. I stor grad handler disse om at det har vært avsatt for liten tid til fagfornyelsen og at koronapandemien forsinket innføringen. Andre forhold som trekkes frem i kommentarene, er bl.a. at skolene mangler læremateriell, at arbeidet med fagfornyelsen fortrenses av andre satsinger i skolen, og at det har vært mangel på initiativ fra skoleledelsen.

Svarene på spørrebatteriet om forhold som har fremmet innføringen av fagfornyelsen, gir et mindre entydig bilde enn svarene på spørsmålene om hva som har hemmet. Det er likevel tre

forhold som skiller seg noe ut. Dette er profesjonsfellesskapet, samarbeidskulturen ved skolen og lærernes egeninnsats. Samtidig er det også en god del som legger vekt på forhold som god organisering, oppmuntrende ledelse og støtte fra skoleeier. Mange mener videre at opplæringsmaterialet fra Utdanningsdirektoratet har hatt stor eller noe betydning. Til sammenligning er det en noe mindre andel som legger vekt på betydningen av at eksterne kompetansemiljøer har bistått skolen. Svarene på det åpne spørsmålet gjenspeiler også her svarene i spørrebatteriet. Det som likevel nevnes oftest er betydningen av profesjonsfellesskapet ved skolen. En annen faktor som trekkes frem i kommentarene er ledelsen, dvs. engasjert ledelse, kompetent ledelse og en ledelse som har evne til å styre prosesser. I den sammenheng finner vi også at det er en klar sammenheng mellom lærernes vurdering av skolens ledelse og vurderingen av profesjonsfellesskapet ved skolen. Det kan tyde på at skoleledelsens betydning i arbeidet med å innføre fagfornyelsen, i stor grad virker gjennom arbeidet med å etablere et godt profesjonsfellesskap.

Det samlede inntrykket er med andre ord at et aktivt profesjonsfellesskap og en aktiv ledelse er de viktigste fremmerne i arbeidet med å innføre fagfornyelsen. Samtidig er det også flere som trekker frem lærernes egeninnsats som en viktig faktor. Betydningen av eksterne ressurser fremstår i den sammenheng ikke som avgjørende, men mer som et viktig supplement til de interne prosessene.

7. Oppsummering

Denne rapporten inneholder resultater fra en spørreundersøkelse rettet mot lærere og skoleledelsen i et utvalg av landets barneskoler. Undersøkelsen er den første av to undersøkelser, og den neste er planlagt gjennomført i 2024. Formålet med de to undersøkelsene er å belyse utviklingen i hvordan skolene innfører fagfornyelsen.

Mer spesifikt skal evalueringen belyse følgende tre hovedproblemstillinger:

- Har fagfornyelsen ført til endringer i skolen som helhet, i lærerteamet, hos læreren, i forholdet mellom lærer og elev, og hos eleven, og om eventuelle endringer er tråd med forventningene i fagfornyelsen?
- Har fagfornyelsen endret hvordan skolene/lærerne arbeider med fagene sett i lys av fagenes kjerneelementer, innføringen av færre kompetansemål og vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene?
- Hvilke prosesser har eventuelt vært utviklende eller hemmende i arbeidet med å implementere fagfornyelsen.

Har fagfornyelsen ført til endringer i skolen?

Et generelt svar på det første hovedspørsmålet er at fagfornyelsen så langt har bidratt til endringer i skolen både i form av å aktivisere profesjonsfellesskapet, i planleggingen av undervisningen og i gjennomføringen av undervisningen. Resultatene viser at det er omtrent 1/4 av lærerne som mener at fagfornyelsen i stor grad har bidratt til å endre praksisen i klasserommet. Videre er det noe over halvparten som mener den har bidratt til endringer i noen grad, og omtrent 1/5 at den i liten grad eller ikke har bidratt til endringer.

Langt på vei synes endringene å være tråd med forventningene i fagfornyelsen, dvs. at endringene enten handler om økt vektlegging av de tverrfaglige temaene, dybdelæring eller at lærerne har gjort endringer i det pedagogiske opplegget. Dette underbygges av at 21 prosent oppgir at de bruker overordnet del aktivt i planleggingen av undervisningen, 52 prosent at de bruker kompetansemålene i planleggingen, 26 prosent at de bruker kjerneelementene i planleggingen, og 35 prosent at de har et eget undervisningsopplegg for å fremme dybdelæring. I tillegg er det en stor del av lærerne som oppgir at de delvis bruker overordnet del, kompetansemålene, kjerneelementene i planleggingen av undervisningen eller at de har utviklet eget undervisningsopplegg for å fremme dybdelæring.

Et inntrykk er likevel at en del lærere velger ut bestemte tema de jobber med, dvs. at mens noen legger vekt på de tverrfaglige temaene, trekker andre frem dybdelæring eller endringer i det pedagogiske opplegget. Når en såpass stor del av lærerne (noe over halvparten) oppgir at

de bare i noen grad har gjort endringer i planleggingen eller gjennomføringen av undervisningen, kan dette handle om at de har valgt å vektlegge enkelte av elementene som inngår i fagfornyelsen.

I undersøkelsen har vi i stilt et åpent spørsmål der vi ba respondentene utdype hva slags endringer de har gjennomført. Vi kan her skille mellom tre typer kommentarer. Den første typen kommentarer beskriver at planleggingen av undervisningen har endret seg, at lærerne legger mer vekt på tverrfaglighet og dybdelæring, og at det er gjennomført endringer i det pedagogiske opplegget (refleksjon, muntlig undervisning, vektlegging av undervisvurdering).

Den andre typen kommentarer legger mer vekt på ulike faktorer som begrenser mulighetene for å gjøre endringer. Dette innbefatter bl.a. at elever generelt eller enkelte grupper elever, har begrensede forutsetninger for å leve opp til intensjonene med spesielt dybdelæring og de tverrfaglige temaene, og at knapphet med tid begrenser mulighetene for å gjøre endringer. Herunder inngår også kommentarer som peker på at dette er spesielt utfordrende å gjennomføre fagfornyelsen i fådelte eller udelte skoler.

En tredje type kommentar handler om at fagfornyelsen ikke nødvendigvis representerer en vesentlig endring fra tidligere erfaringer eller praksis. Disse kommentarene ser ut til å komme fra to grupper lærere. Den ene er yngre lærere som har tilegnet seg kunnskap om fagfornyelsen gjennom utdanningen eller som ikke har andre referanserammer enn fagfornyelsen. Den andre gruppen er lærer med lengre erfaringer som enten har vært forut for sin tid, eller som tolker fagfornyelsen på en måte som gjør at den passer inn i egen praksis. I undersøkelsen finner vi f.eks. at det er en langt større andel av lærerne som oppgir at de tilrettelegger undervisningen med tanke på å skape engasjement og utforskertrang hos elevene (64 prosent), enn andelen som oppgir at de kjenner godt til innholdet i den overordnede delen eller bruker den overordnede delen aktivt i planleggingen av undervisningen. Dette kan med andre ord tolkes dithen det å fremme engasjement og utforskertrang hos elevene, er noe mange oppfatter som å være en etablert praksis som sammenfaller med verdiene i fagfornyelsen.

Hvorvidt endringer har skjedd som følge av fagfornyelsen, kan også belyses ved å studere om lærer- og elevrollen endrer seg. I denne undersøkelsen har målt dette gjennom et sett av spørsmål som tar sikte på å måle forholdet mellom den lærersentrerte og elevsentrerte lærerrollen, og den mer og mindre aktive elevrollen. Formålet er primært å undersøke om dette endrer seg over tid. Resultatene i denne undersøkelsen viser at omtrent halvpartene av lærerne opplever at de praktiserer begge rollen i like stor grad. Ut over dette er det omtrent lik fordeling av lærere som vektlegger henholdsvis den lærersentrerte og elevsentrerte rollen. I analysen av lærernes vurdering av den aktive elevrollen, viser resultatene at det er store variasjoner i vurderingene. Dvs. at det både er variasjoner mellom svarene til lærerne, og hver enkelt lærer erfarer at det er ulikheter mellom elevene. Disse resultatene må også ses i lys av at en del lærere mener at elevene generelt eller grupper av elever mangler forutsetninger for å leve opp

til ambisjonene i fagfornyelsen. F.eks. viser undersøkelsen at nesten en tredjedel av lærerne er enige i påstanden om at elevene ikke har forutsetninger for å få til dybdelæring (31 prosent).

Har fagfornyelsen endret hvordan skolene/lærerne arbeider med fagene

Det andre hovedspørsmålet handler om hvordan fagfornyelsen betraktes fra de ulike fagenes ståsted. I denne undersøkelsen finner vi små forskjeller mellom de ulike fagene. Det betyr at uavhengig av hvilket fag lærerne underviser i (eller svarer for i undersøkelsen), er erfaringene med innføringen av fagfornyelsen forholdsvis lik. Vi finner likevel noen variasjoner, og det faget som skiller seg mest ut, er musikk. Lærere i musikkfaget viser seg å gjennomgående være mer kjent med innholdet i fagfornyelsen, er mer positiv til innholdet og har tatt innholdet i bruk i større grad enn lærere i andre fag. Spesielt finner vi at lærere i musikk i større grad enn lærere i de andre fagene, er kjent med og tar i bruk fagets kjerneelementer i planleggingen av undervisningen. Det er imidlertid relativt få lærere i musikk som har svart på undersøkelsen, og vi må derfor være forsiktig med å trekke for bastanke konklusjoner om disse forskjellene.

Det er imidlertid grunn til å stille spørsmål ved om denne spørreundersøkelsen i tilstrekkelig grad klarer å belyse variasjoner mellom fagene og koblingen mellom fagenes egenart og innholdet i fagfornyelsen. For det første underviser lærere i barneskolen i flere fag, og det er derfor grunn til å tro at svarene de gir kan være påvirket av erfaringer fra flere fag, ikke bare det faget de blir bedt om å svare for. For det andre varierer det hvor langt skolene og den enkelte lærer har kommet i arbeidet med å innlemme innholdet i fagfornyelsen i det konkrete undervisningsopplegget. Det kan derfor være at det først over tid vil utkrystallisere seg ulikheter mellom fagene i måten innholdet i fagfornyelsen materialiserer seg i form av tverrfaglig arbeid, dybdelæring, underveisvurderinger og i utforming av roller. For det tredje er det begrenset hvor inngående det er mulig å belyse de enkelte fagenes egenart ved bruk av en spørreundersøkelse. Det kan derfor være at spørsmålet om variasjonene mellom fagene i større grad lar seg belyse gjennom den kvalitative delen av evalueringen.

Utviklende eller hemmende prosesser i arbeidet med å implementere fagfornyelsen

Det tredje spørsmålet handler om faktorer som hemmer og fremmer innføringen av fagfornyelsen. Det som viser seg å ha hemmet arbeidet med å innføre fagfornyelsen, er først og fremst koronapandemien, mangel på tid og manglende eller egnet læremateriell. Svarene på hva som har fremmet innføringen av fagfornyelsen er mer sammensatt og mangfoldige. Det samlede inntrykket er likevel at det å ha et godt og aktivt profesjonsfaglig fellesskap er sentralt. I tillegg legges det også vekt på å ha en aktiv og kompetent leder som har evne til å styre utviklingsarbeidet.

I rapporten har vi tatt utgangspunkt i at denne typen reformer grovt sett er avhengig av to faktorer for å lykkes. Den ene er at *innholdet i selve fagfornyelsen er forståelig og skaper gjenklang hos skoleledere og lærere*. Resultatene tyder langt på vei at dette er tilfellet for de fleste som har svart på undersøkelsen. F.eks. mener de aller fleste lærerne at de helt eller delvis bruker kompetansemålene i planleggingen av undervisningen, de fleste mener kompetansemålene gir tilstrekkelig handlingsrom og en stor del mener at kompetansemålene gir en god beskrivelse av forventet læringsutbytte eller hva slags ferdigheter elevene skal mestre. Med andre ord synes det å være rimelig bred støtte til reformen som helhet. Når en forholdsvis stor andel likevel svarer at de bare delvis har kjennskap til, støtter, forstår eller bruker de ulike elementene i fagfornyelsen, er dette sannsynligvis uttrykk for at mange også opplever at det er begrensninger i mulighetene til å gjennomføre reformen i praksis.

Den andre faktoren som er viktig for å lykkes med implementeringen, er *den lokale kapasitetsbyggingen*. I rapporten har vi belyst dette gjennom en kartlegging av kompetansetiltakene lærerne har deltatt på, Utdanningsdirektoratets verktøy og det lokale profesjonsfellesskapet.

Resultatene viser at opplæringsaktivitetene de ansatte i skolene har deltatt på, varierer forholdsvis mye. På den ene siden har vi omtrent $\frac{1}{4}$ av respondentene som kun har deltatt på én type opplæring, herunder også opplæring av mindre omfang. På den andre siden har vi en tilsvarende andel som har deltatt på flere former på opplæring, og blant disse, opplæring og veiledning over lengre tid. Til tross for at det er store variasjoner i mengden opplæring de ansatte har deltatt på, viser resultatene at de aller fleste opplever at opplæringen har vært nyttig eller nokså nyttig. Samtidig finner vi at de ansattes vurdering av nytteverdien, avhenger av hvor mye opplæring de har hatt.

I spørreundersøkelsen har vi også et spørsmål om Utdanningsdirektoratets støttemateriell, kompetansepakker og planleggingsverktøy. Resultatene viser at de aller fleste respondentene kjenner til støttematerialet og kompetansepakkene, og en stor del har også benyttet materialet. I tillegg viser resultatene at de fleste opplever at materialet til Utdanningsdirektoratet har vært meget eller nokså nyttig. Det generelle inntrykket er derfor at disse verktøyene både er benyttet i stor grad og oppleves å ha vært nyttige i læringsprosessene lokalt i skolene.

Resultatene tyder også på at profesjonsfellesskapet ved skolene har vært viktig for å fremme kunnskap og kompetanse i arbeidet med å innføre fagfornyelsen. Når vi stiller spørsmålet om hva som i størst grad har fremmet arbeidet med fagfornyelsen, er det kompetanseutvikling i profesjonsfellesskapet og samarbeidskulturen ved skolen som i størst grad trekkes frem. Samtidig legger en del også vekt på betydningen av den egeninnsatsen lærerne legger inn i arbeidet.

Vi finner også at det er en klar sammenheng mellom lærernes vurdering av hvor godt skoleledelsen har tilrettelagt for fagfornyelsen og deres vurderingen av hvor godt profesjonsfellesskapet fungerer ved skolen. Tilsvarende viser resultatene at der skolelederne opplever å ha støtte fra skoleeier, opplever de også at profesjonsfellesskapet er mer aktivt, og at de i større grad har lyktes med å innføre fagfornyelsen. Dette tyder dermed på at skoleeiers støtte er en viktig ressurs for skoleledelsen, og at skoleledelsen har en viktig rolle med å fremme profesjonsfellesskapet. Som nevnt over, opplever lærerne også at profesjonsfellesskapet har vært spesielt viktig for å fremme arbeidet med fagfornyelsen.

Det er ellers verd å merke seg at forholdsvis mange lærere opplever at mangel på læreverk har hemmet arbeidet med fagfornyelsen. Et sentralt spørsmål er derfor om dette kan forstås som et motsvar til den friheten fagfornyelsen ellers legger opp til. Et generelt inntrykk er at svarene i undersøkelsen langt på vei gjenspeiler ulike forventninger til frihet på den ene siden, og ønsker eller behov for en viss grad av styring eller definerte rammer på den andre. På den ene siden er det de som opplever at innholdet gir stor grad av frihet, og som ser mulighetene i å utnytte denne friheten. På den andre siden er det lærer som i større grad etterlyser mer struktur og styring av det faglige innholdet.

I undersøkelsen finner vi at det varierer hvor langt arbeidet med fagfornyelsen er kommet. Dette kan ha sammenheng med at koronapandemien har forsinket arbeidet og at skolene generelt har hatt knappet på tid. Samtidig er det grunn til å stille spørsmål ved om alle kommuner og skoler har lagt tilstrekkelig med ressurser inn i arbeidet. Sett i lys av resultatene fra undersøkelsen, er viktige faktorer for å bygge kapasitet både en støttende skoleeier, en skoleledelse som tilrettelegger og det å utvikle et aktivt profesjonsfellesskap. I tillegg ser vi at både støttemateriellet fra Utdanningsdirektoratet og bistand fra eksterne kompetansemiljøer er viktige bidrag inn i arbeidet. I den sammenheng er det grunn til å stille spørsmål ved om dette tilbudet også i tilstrekkelig grad er rettet inn mot skoleeiere og skoleledelsen.

Metodiske betraktninger

Gjennomgående gir resultatene i denne undersøkelsen et positivt bilde av fagfornyelsen og skolenes implementering. Samtidig har undersøkelsen en forholdsvis lav svarprosent, og vi må derfor ta visse forbehold om skjevheter i utvalget. Selv om respondentene i undersøkelsen også gir et mer balansert inntrykk av hvordan de opplever implementeringen, er det likevel en risiko for at vi kan ha skjevheter i uvalgte, og at det positive bildet ikke nødvendigvis er representativt for samtlige lærere, skoleledere og skoler i landet.

Referanser

- Bernard, R.M., Borokhovski, E., Schmid, R.F., Waddington, D.I., Pickup, D.I. (2019). Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of student-centered instructional events: A systematic review and meta-analysis. *Campbell systematic Reviews*. Vol. 15, Issue 1-2, June 2019. <https://doi.org/10.1002/cl2.1017>
- Burner mfl. (2022). EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen. Realiseringer av læreplanen i spesifikke fag, Delrapport 1. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Doğan, S. & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design, *School Effectiveness and School Improvement*, 29:4, 634-659, DOI: 10.1080/09243453.2018.1500921
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogeneous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning, *Mind, Culture, and Activity*, 28:1, 4-23, DOI: 10.1080/10749039.2020.1806328
- Ford, J. & Ford, L. (2010). Stop Blaming Resistance to Change and Start Using It. *Organizational Dynamics - ORGAN DYN*. 39. 24-36. 10.1016/j.orgdyn.2009.10.002. Fox (2022).
- Fullan, M. Large-scale reform comes of age. *J Educ Change* 10, 101–113 (2009). <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9108-z>
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, spring 2004, Vol. 74, No 1, pp. 59-109.
- Gunnulfsen, A.E. mfl. (2022). Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser. Delrapport 2 arbeidspakke 2, EVA2020, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Guhn, M. (2008). Insights from successful and unsuccessful implementations of school reform programs. *Journal of Educational Change*. 10. 337-363. 10.1007/s10833-008-9063-0.
- Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*. 13. 172-181. 10.1177/1365480210376487.
- Hermansen, H, Lorentzen, M, Mausethagen, S., Zlatonovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske

lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, Vol. 12, Nr. 1, DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4351>.

Holleman B, Kamoen N, Krouwel A, Pol Jvd, Vreese Cd (2016) Positive vs. Negative: The Impact of Question Polarity in Voting Advice Applications. *PLoS ONE* 11(10): e0164184. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0164184>

Imsen, G., & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonalisme i den norske grunnskolen?. *Sosiologi I Dag*, 44(4). Hentet fra <https://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1099>

Jones, L., Stall, G. & Yarbrough, D. (2013). The Importance of Professional Learning Communities for School Improvement. *Creative Education*, 4, 357-361. doi: 10.4236/ce.2013.45052.

Kamoen, Naomi. (2012). Positive versus Negative. A cognitive perspective on wording effects for contrastive questions in attitude surveys. *Climate of The Past - CLIM PAST*.

Kamoen, N, Holleman, B., van den Bergh, Huub (2013). Positive, negative, and bipolar questions: The effect of question polarity on ratings of text readability. *Survey Research Methods* (2013), Vol. 7, No. 3, pp. 181-189.

Karseth, B., Kvamme, O.A, & Ottesen, E (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. Universitetet i Oslo. Hentet fra [Fagfornyelsens læreplanverk – politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold \(udir.no\)](https://www.udir.no/fagfornyelsen/læreplanverk-politiske-intensjoner-arbeidsprosesser-og-innhold)

Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Martins, J., Cunha, J., Lopes, S., Moreira, T. & Rosário, P. (2022). School Engagement in Elementary School: A Systematic Review of 35 Years of Research. *Educational Psychology Review*. 34. 10.1007/s10648-021-09642-5.

Moosa, V., Salleh, S. & Hamid, L. (2022). Defining and operationalizing professional learning communities: what does the literature say? *Asia Pacific Journal of Education*, DOI: 10.1080/02188791.2022.2070907

Nilsen, P. (2015). Making sense of implementation theories, models and frameworks. *Implementation Sci* 10, 53. <https://doi.org/10.1186/s13012-015-0242-0>

NOU 2015:8 (2015). Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser. Kunnskapsdepartementet.

Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools as PLCs. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Philpott, C. & Oates, C. (2017). Professional learning communities as drivers of educational change: The case of learning rounds. *Journal of Educational Change*, 18. 10.1007/s10833-016-9278-4.

Rise, Hilt og Søreide (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «Fremtidens skole». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, vol 6, s. 176-190.

St. meld. 11 (2008-2009). Læreren Rollen og utdanningen. Kunnskapsdepartementet.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A. et al. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *J Educ Change* 7, 221–258 (2006). <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

Utdanningsdirektoratet (2019). Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018). Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>

Vescio, V.A., Ross, D.D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

Voelkel, R.H., & Chrispeels, J.H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28, 505 - 526.

Kedar-Voivodas, G. (1983). The impact of elementary children's school rules and sex roles in teacher attitudes: An interactional analysis. *Review of Educational Research*, 53, 415-437.

Wendelborg, C. og Utmo, I. (2022). Elevundersøkelsen 2021. Analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2021/22. NTNU Samfunnsforskning.

Vedlegg – spørreskjema

SPØRRESKJEMA 2022 – FAGFORNYELSEN - BARNESKOLER

Hva slags stilling har du?

Marker for flere dersom det er aktuelt.

- Lærer som underviser på både barne- og ungdomstrinnet, markerer for begge.
- Skoleledere som har ordinær undervisning, markerer for både lærer og skoleleder.
- Spesialpedagoger som har ordinær undervisning markerer for både spesialpedagog og lærer.

- (1) Lærer på 1. - 7. trinn
- (4) Lærer på 8.-10. trinn
- (5) Spesialpedagog
- (2) Skoleleder (rektor, ass. rektor, avdelingsleder e.l.)
- (3) Annet _____

Hvilke(t) fag underviser du i?

- (1) Engelsk
- (2) Matematikk
- (3) Samfunnsfag
- (4) Musikk
- (5) Norsk
- (6) Naturfag
- (7) KRLE
- (8) Kunst og håndverk
- (9) Kroppsøving
- (10) Mat og helse
- (11) Annet fag

Vi vil nå stille deg noen spørsmål om ett av fagene du underviser i. Velg ett av fagene i listen under (dersom listen under bare inneholder ett fag, velg dette). De neste spørsmålene vil omtale dette som «DET VALGTE FAGET».

- (1) Engelsk
- (2) Matematikk
- (3) Samfunnsfag
- (4) Musikk

Vi vil nå stille deg noen spørsmål om ett av fagene du underviser i. Velg ett av fagene i listen under (dersom listen under bare inneholder ett fag, velg dette). De neste spørsmålene vil omtale dette som «DET VALGTE FAGET».

- (5) Norsk
- (6) Naturfag
- (7) KRLE
- (8) Kunst og håndverk
- (9) Kroppsøving
- (10) Mat og helse
- (11) Annet fag. Oppgi hvilket fag: _____

Oppgi et klassetrinn du underviser på, f.eks. det du har mest erfaring med.

Dersom du underviser på flere klassetrinn og har ulike erfaringer med fagfornyelsen (LK20) på de ulike klassetrinnene, kan du her markere for ett eller flere klassetrinn som du relaterer svarene til.

Selv om du også underviser på ungdomstrinnet, vil vi at du i undersøkelsen relaterer svaret til ett eller flere barnetrinn.

- (1) 1. trinn
- (2) 2. trinn
- (3) 3. trinn
- (4) 4. trinn
- (5) 5. trinn
- (6) 6. trinn
- (7) 7. trinn

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om den overordnede delen av lærerplanen (relatert til DET VALGTE FAGET, dvs. det faget du valgte i starten av undersøkelsen)?

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Vet ikke
Jeg kjenner godt til innholdet i den overordnede delen av læreplanen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Det er en god sammenheng mellom verdiene/ prinsippene i overordnet del og læreplanen i DET VALGTE FAGET.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg bruker verdigrunnlaget i den overordnede delen aktivt i planleggingen av undervisningen i DET VALGTE FAGET	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

Jeg tilrettelegger undervisningen i DET VALGTE FAGET med tanke på å fremme kritisk tenkning og etisk bevissthet hos elevene	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg tilrettelegger undervisningen i DET VALGTE FAGET med tanke på å skape engasjement og utforskertrang hos elevene	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg bruker den overordnede delen aktivt i planleggingen av undervisningen i DET VALGTE FAGET	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om kompetansemålene i DET VALGTE FAGET (dvs. det faget du valgte i starten av undersøkelsen)?

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Vet ikke
Kompetansemålene gir en god beskrivelse av forventet læringsutbytte for elevene	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Kompetansemålene er for generelle til at de egner seg å bruke i praksis	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Kompetansemålene gir tilstrekkelig faglig handlingsrom	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Kompetansemålene dekker ikke fagets bredde	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Kompetansemålene gir en god beskrivelse av hva slags ferdigheter elevene skal mestre	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Kompetansemålene gir et godt grunnlag for å vurdere elevene i faget	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg bruker kompetansemålene når jeg planlegger undervisningen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om kjerneelementene i DET VALGTE FAGET (dvs. det faget du valgte i starten av undersøkelsen)?

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Vet ikke
Jeg kjenner godt til kjerneelementene i faget	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg har en klar forståelse av innholdet i fagets kjerneelementer	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Fagets kjerneelementer beskriver sentrale kunnskapsområder i faget på en god måte	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Kjerneelementene definerer ikke fagets bredde	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg opplever kjerneelementene som uklare	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Fagets kjerneelementer kommer klart til uttrykk i fagets kompetansemål	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg bruker fagets kjerneelementer når jeg planlegger undervisningen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

Gi eventuelt utdypende kommentarer om kompetansemålene eller kjerneelementene i DET VALGTE FAGET (f.eks. hva som oppleves nyttig eller utfordrende)

Inngår noen av de tverrfaglige temaene i undervisningen din i DET VALGTE FAGET (eventuelt inngår DET VALGTE FAGET i noen av de tverrfaglige temaene)?

	Ja, i stor grad	Ja, i noen grad	Ja, men i liten grad	Nei
Demokrati og medborgerskap	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Folkehelse og livsmestring	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Bærekraftig utvikling	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>

Hvor godt eller dårlig beskriver følgende påstander praksisen med å inkludere de tverrfaglige temaene i DET VALGTE FAGET?

	Beskriver praksis svært godt	Beskriver praksis nokså godt	Beskriver praksis nokså dårlig	Beskriver praksis svært dårlig
Jeg som lærer tar tverrfaglige tema inn i egen undervisning uten samordning med andre lærere	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Jeg som lærer samordner de tverrfaglige tema med andre lærere når det er behov for det	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
De tverrfaglige temaene er samordnet i en felles timeplan for lærerne	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
De tverrfaglige temaene er lagt til én egen temauke i løpet av skoleår	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
De tverrfaglige temaene er lagt til flere prosjektperioder/temauker i løpet av skoleåret	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Skolen/klasseetnet bruker eksterne fagpersoner til å undervise i de tverrfaglige temaene	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Skolen/klasseetnet har ikke planlagt hvordan tverrfaglige tema skal inkluderes i undervisningen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>

Gi eventuelt en beskrivelse av hvordan de tverrfaglige temaene inngår i undervisningen i DET VALGTE FAGET.

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om de tverrfaglige temaene (i tilknytning til DET VALGTE FAGET)?

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Vet ikke
De tverrfaglige temaene skaper økt engasjement blant elevene	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
De tverrfaglige temaene bidrar til en bedre forståelse av de enkelte fagene	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
De tverrfaglige temaene bidrar til bedre dybdelæring	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Mange elever har for lite grunnleggende kunnskap til å ha nytte av de tverrfaglige temaene	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Det er viktigere å prioritere (elementære) grunnleggende ferdigheter enn de tverrfaglige temaene	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Det er vanskelig å få tid til de tverrfaglige temaene i den daglige undervisningen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om dybdelæring (i tilknytning til DET VALGTE FAGET)?

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
Jeg har en klar forståelse av innholdet i begrepet dybdelæring	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Dybdelæring inngår som en naturlig del av den ordinære undervisningen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Jeg benytter egne undervisningsopplegg for å fremme dybdelæring hos elevene	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Vektlegging av dybdelæring øker interessen for læring hos elevene	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
I undervisningen er det viktigere å prioritere (elementære) grunnleggende ferdigheter enn dybdelæring	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>

De fleste elevene har ikke faglige forutsetninger for dybdelæring	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Dybdelæring er et teoretisk begrep som er vanskelig å få til i praksis	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Det er vanskelig å få tid til dybdelæring i den daglige undervisningen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om undervisvurdering (i tilknytning til DET VALGTE FAGET)?

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
Jeg er godt kjent med omtalen av undervisvurderinger i læreplanen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Omtalen av undervisvurdering i læreplanen gir god veiledning	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Undervisvurdering er en viktig del av elevenes læring	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Det er vanskelig å få til gode undervisvurderinger som bidrar til elevenes læring	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>

Oppgi om og eventuelt hvor ofte du benytter følgende metoder for undervisvurdering i DET VALGTE FAGET

	Aldri	Sjeldent	Ofte	Hele tiden
Jeg gir muntlige eller skriftlige tilbakemeldinger til hver elev	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Elevene får individuelle tilbakemeldinger på bakgrunn av observasjoner og fremføringer/presentasjoner	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Jeg gir muntlige tilbakemeldinger til elevene som gruppe	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Jeg gjennomfører prøver/tester med individuelle tilbakemeldinger til elevene	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>

Jeg veileder elevene i å sette egne læringsmål	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Jeg viser elevene hvordan de kan gjennomføre vurdering av egen læring	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Elevene vurderer eget arbeid ved hjelp av symboler, tall eller liknende	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Elevene vurderer hverandres arbeider	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>

Beskriv eventuelt metodene du benytter for underveisvurdering, eventuelt andre metoder enn det som er nevnt ovenfor.

Har fagfornyelsen (LK20) hatt praktisk betydning for hvordan du planlegger og gjennomfører undervisningen i DET VALGTE FAGET (dvs. det faget du valgte i starten av undersøkelsen)?

- (1) Ja, i stor grad
 (2) Ja, i noen grad
 (3) Ja, men i liten grad
 (4) Nei

Gi eventuelt utdypende kommentarer om endringer i undervisningen i DET VALGTE FAGET.

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om din rolle som lærer i DET VALGTE FAGET?

	Beskriver min rolle svært godt	Beskriver min rolle nokså godt	Beskriver min rolle lite godt	Vet ikke
Jeg legger i hovedsak vekt på å formidle kunnskap til elevene	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Jeg legger vekt på å formidle kunnskap og støtter opp med veiledning og samtaler med elevene	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>

Jeg legger vekt på å veilede elevene i deres egen læringsprosess	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Jeg legger vekt på å skape lærings situasjoner sammen med elevene	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Jeg legger vekt på at elevene skal ta ansvar for egen læring	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>

Det skilles ofte mellom en lærersentrert og en elevsentrert undervisning. Med lærersentrert menes i grove trekk at læreren legger vekt på formidling av kunnskap til elevene. Med elevsentrert undervisning menes at læreren i større grad legger til rette for at elevene selv er aktive i egen læring. Hvordan vil du karakterisere din undervisning i DET VALGTE FAGET?

- (1) For det meste lærersentrert
- (2) For det meste lærersentrert, men til dels også elevsentrert
- (3) Både lærersentrert og elevsentrert (like mye av hvert)
- (4) For det meste elevsentrert, men til dels også lærersentrert
- (5) For det meste elevsentrert

I hvilken grad mener du at følgende påstander stemmer for elevene i DET VALGTE FAGET?

	Stemmer for DE FLESTE elevene	Stemmer for HALVPARTEN ELLER FLERE av elevene	Stemmer for NOEN elever (færre enn halvparten)	Stemmer for NOEN FÅ elever	Stemmer IKKE FOR NOEN av elevene
Elevene er engasjerte og aktive i klassen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Elevene er nysgjerrige og stiller spørsmål i klassen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Elevene fortsetter å prøve når de står overfor en utfordrende aktivitet eller oppgave	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Elevene jobber sammen med meg som lærer i å utforme sin egen læringsstrategi	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

Når elevene gis mulighet til å velge hvordan de selv vil lære, gjør de i all hovedsak fornuftige valg	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Når elevene har behov for hjelp eller støtte i skolearbeidet, gir de uttrykk for det.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

Hvor langt har skolen kommet i arbeidet med å innføre fagfornyelsen (LK20)?

- (1) Vi har ikke startet/er i ferd med å starte opp
- (2) Vi er i en planleggingsfase
- (3) Vi holder på med gjennomføringen (f.eks. opplæring av ansatte)
- (4) Fagfornyelsen er helt eller delvis innført i den ordinære undervisningen

Har du deltatt i opplæring eller fått veiledning i forbindelse med gjennomføringen av fagfornyelsen (LK20)?

	Ja	Nei
Fra ansatte på skolen (internopplæring)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>
Fra ansatte i kommunen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>
Fra universitet eller høyskole	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>
-- Gjennom DEKOMP (desentralisert kompetanseutvikling)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>
Fra private konsulenter	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>
Fra andre	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>

Hva slags type opplæring eller veiledning har du deltatt på?

	Informasjons- møte	Konferanse/ dagsseminar	Veiledning/ opplæring over lengre tid	Annet
Fra ansatte på skolen (internopplæring)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Fra ansatte i kommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Fra universitet eller høyskole	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

-- Gjennom DEKOMP (desentralisert kompetanseutvikling)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Fra private konsulenter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Fra andre	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Hvor nyttig mener du opplæringen eller veiledningen har vært?

	Meget nyttig	Nokså nyttig	Lite nyttig	Ikke nyttig
Fra ansatte på skolen (internopplæring)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Fra ansatte i kommunen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Fra universitet eller høyskole	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
-- Gjennom DEKOMP (desentralisert kompetanseutvikling)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Fra private konsulenter	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Fra andre	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>

Utdyp eventuelt hva slags opplæringsaktiviteter skolen har gjennomført i forbindelse med innføring av fagfornyelsen (LK20).

Har du brukt tid på egenopplæring i forbindelse med fagfornyelsen (alene eller sammen med kolleger)?

- (1) Ja, i stor grad
- (2) Ja, i noen grad
- (3) Ja, men i liten grad
- (4) Nei

Hvor godt eller dårlig mener du skoleledelsen har lagt til rette for å gjennomføre fagfornyelsen (LK20) i skolen?

- (1) Meget godt
- (2) Nokså godt
- (3) Verken godt eller dårlig
- (4) Nokså dårlig
- (5) Meget dårlig

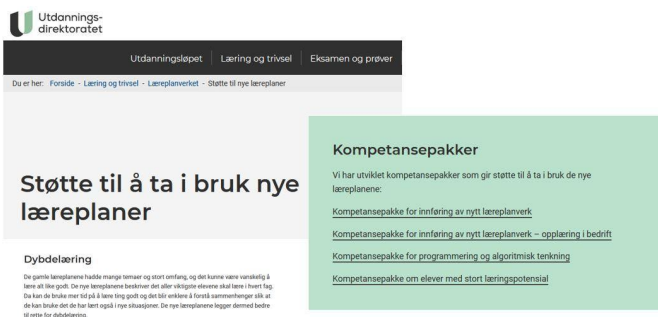
Gi eventuelt utdypende kommentarer på hva du mener har vært god tilrettelegging for å innføre fagfornyelsen (LK20).

Gi eventuelt utdypende kommentarer på hva du mener har vært mindre god tilrettelegging eller hva du savner av tilrettelegging for å innføre fagfornyelsen (LK20).

Hvor engasjerte mener du lærerne ved skolen har vært i arbeidet med å innføre fagfornyelsen (LK20)? [STILT KUN TIL SKOLELEDELSEN]

- (1) Meget engasjerte
- (2) Nokså engasjerte
- (3) Lite engasjerte
- (4) Ikke engasjerte
- (5) Vet ikke

I det følgende har vi noen spørsmål vedørende kjennskap til og bruk av veiledningsmateriale fra Utdanningsdirektoratet. Trykk "NESTE" for å komme til spørsmålene.



Har du kjennskap til og benyttet Utdanningsdirektoratets (Udir) støttemateriell eller kompetansepakker om fagfornyelsen (LK20)?

- (1) Ja, jeg kjenner til og har benyttet støttemateriellet/kompetansepakkene fra Udir
- (2) Ja, jeg kjenner til, men har ikke benyttet støttemateriale/kompetansepakker fra Udir
- (3) Nei, jeg kjenner ikke til støttemateriell/kompetansepakker fra Udir

Hvordan vil du vurdere nytten av Utdanningsdirektoratets støttmateriell og kompetansepakke?

- (1) Meget nyttig
- (2) Nokså nyttig
- (3) Lite nyttig
- (4) Ikke nyttig

Kjenner du til og har du benyttet Utdanningsdirektoratets (Udir) planleggingsverktøy i læreplanvisningen?

- (1) Ja, jeg kjenner til og har benyttet planleggingsverktøyet fra Udir
- (2) Ja, jeg kjenner til, men har ikke benyttet planleggingsverktøyet fra Udir
- (3) Nei, jeg kjenner ikke til planleggingsverktøyet fra Udir

Hvordan vil du vurdere nytten av Utdanningsdirektoratets planleggingsverktøyet i læreplanvisningen?

- (1) Meget nyttig
- (2) Nokså nyttig
- (3) Lite nyttig
- (4) Ikke nyttig

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om det profesjonelle fellesskapet ved din skole?

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Vet ikke
Skoleledelsen har en støttende lederstil	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Lærerne støtter i all hovedsak om opp om utviklingstiltak som igangsettes av skoleledelsen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Lærerne ved skolen har felles mål om å fremme elevenes læring	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Lærerne ved skolen samarbeider godt om det faglige utviklingsarbeidet	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Lærere ved skolen deler praktiske erfaringer og metoder med hverandre	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Skolen setter av tilstrekkelig tid til faglig samarbeid mellom ansatte	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Min faglige utvikling er først og fremst mitt eget selvstendige ansvar [STILT KUN TIL LÆRERE]	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

Lærernes faglige utvikling er først og fremst deres eget selvstendige ansvar [STILT KUN TIL SKOLELEDELSEN] (1) (2) (3) (4) (5)

Utdyp eventuelt hvordan det profesjonsfaglige fellesskapet ivaretas ved skolen.

Har det profesjonsfaglige fellesskapet ved skolen bidratt til å fremme arbeidet med å innføre fagfornyelsen (LK20) ved din skole?

- (1) Ja, i stor grad
(2) Ja, i noen grad
(3) Ja, men i liten grad
(4) Nei

Har noen av forholdene nedenfor hindret eller forsinket innføringen av fagfornyelsen ved din skole?

	Ja, i stor grad	Ja, i noen grad	Ja, men i liten grad	Nei grad
Mangel på tid	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Manglende forståelse av fagfornyelsen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Uenigheter om tolkning av innholdet i fagfornyelsen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Manglende faglig støtte fra skolen/skoleeier	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Mangel på læremateriell	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Liten tilslutning til innholdet i fagfornyelsen blant lærerne	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Mangel på interesse blant lærerne	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Koronapandemien	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>

Beskriv eventuelt hva som har hindret eller forsinket arbeidet med å innføre fagfornyelsen (LK20) ved din skole.

Har noen av forholdene nevnt nedenfor bidratt til å fremme innføringen av fagfornyelsen (LK20) ved din skole?

	Ja, i stor grad	Ja, i noen grad	Ja, men i liten grad	Nei
Kompetanseutvikling i det profesjonsfaglige fellesskapet	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Oppmuntring og støtte fra skoleeier	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Oppmuntring og støtte fra skoleledelsen [STILT KUN TIL SKOLELEDELSEN]	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Eksterne kompetansemiljøer som har bistått skolen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Opplærings-/ veiledningsmaterieell fra Utdanningsdirektoratet	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Tilgang til gode læremidler i undervisningen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Samarbeidskulturen blant lærerne ved skolen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
God organisering/ planlegging av arbeidet	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Egen innsats blant lærerne (egenopplæring mv.)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>

Beskrive eventuelt hva som har bidratt til å fremme innføringen av fagfornyelsen (LK20) ved din skole.

Hvor godt eller dårlig har din skole så langt lyktes med å implementere fagfornyelsen (LK20)?

- (1) Meget godt
- (2) Nokså godt
- (3) Verken eller
- (4) Nokså dårlig
- (5) Meget dårlig
- (6) Vet ikke

Hvor mange år har du jobbet i skoleverket? Oppgi antall år.

- (1) Under ett år
- (2) 1 til 2 år
- (3) 2 til 4 år
- (4) 4 til 6 år
- (5) 6 til 10 år
- (6) Mer enn 10 år

Hva slags stillingstittel har du?

- (1) Adjunkt
- (2) Adjunkt med tilleggsutdanning
- (3) Lektor
- (4) Lektor med tilleggsutdanning
- (5) Lærer uten godkjent utdanning
- (6) Annet _____

Er du mann eller kvinne?

- (1) Kvinne
- (2) Mann
- (3) Annet
- (4) Vil ikke å svare

Hvor gammel er du?

- (1) Opp til 25 år
- (2) 25-29 år
- (3) 30-39 år
- (4) 40-49 år
- (5) 50-59 år
- (6) 60 år og eldre

Skriftserien nr. 117
2023

EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen
Mellom frihet og struktur – evaluering av
fagfornyelsen i grunnskolen
Arbeidspakke 2, Delrapport 1

Geir Møller, Nils Asle Bergsgard,
Geir Sigvard Salvesen og Tony Burner

ISSN: 2535-5325
ISBN: 978-82-7206-755-6

usn.no

