



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: VLS501

Vårsemesteret, 2020

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: Tone Fosli-Helgesen

Tone Fosli-Helgesen  
(signatur forfatter)

Veileder: Mary G. Billington

Tittel på masteroppgaven:

Hvordan forstår og møter lærere endringene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*?

- hvordan ei gruppe norsklærere på ungdomstrinnet forstår endringene i den nye læreplanen i norskfaget.

Emneord: læreplanforståelse, lokalt læreplanarbeid, translatørkompetanse, profesjonell kapital, kontekstualisering, læreplanteori.

Antall ord: 19984  
+ vedlegg/annet: 5 vedlegg /Sammendrag og forord

Stavanger, 30.05.2020  
dato/år

## Sammendrag

Temaet i denne oppgaven er læreplanforståelse. Denne studien hadde til hensikt å undersøke hvordan norsklærere forstår og møter endringene i norskfaget i "Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020". Å arbeide med lokalt læreplanarbeid for å kunne forstå og kunne bruke læreplanen aktivt i planleggingen av undervisningen er aktuelt for lærere og andre som arbeider i skolen de kommende årene, og forståelsen lærere har for planen vil få betydning for hvordan den formelle planen blir omsatt til undervisning. Studien har som

forskningsspørsmål: **Hvordan forstår og møter norsklærere endringene i norskfaget i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020?**

**-hvordan ei gruppe norsklærere på ungdomstrinnet forstår endringene i den nye læreplanen i norskfaget.** Studien hadde en kvalitativ tilnærming som besto av en refleksjonstekst og observasjoner på to fagseksjonsmøter i norsk. Det teoretiske perspektivet har utgangspunkt i læreplanteori, prinsipper for lokalt læreplanarbeid, samt translasjonsteori. Funnene blir drøftet i lys av de teoretiske perspektivene samt tidligere forskning om læreplanimplementering. Studien viser funn der det uttrykkes forståelse for endringer i det nye norskfaget i innhold og struktur i læreplanen, forståelse for konsekvenser endringene får for lærerrollen, og funn om læringsfellesskapet og holdninger til den nye planen.

**Nøkkelord:** læreplanforståelse, lokalt læreplanarbeid, translatørkompetanse, profesjonell kapital, kontekstualisering, læreplanteori.

## Forord

Etter en vår fylt med koronatiltak var jeg glad jeg fikk brukt "lockdown" perioden til å komme i havn med denne oppgaven. Det har vært en lang prosess og et hektisk år. Å skrive denne masteroppgaven har gitt meg mange nye kunnskaper og en større forståelse for læreplanarbeid. Motivasjonen og intensjonen bak denne oppgaven var tuftet på egoistiske motiver. Som lærerspesialist bør en ha kunnskaper om læreplanforståelse står det i stillingsbeskrivelsen til utdanningsdirektoratet, der følte jeg at jeg kom til kort. Å jobbe med denne oppgaven har i alle fall hjulpet meg et lite steg videre på veien.

I redsel for å glemme å takke noen tar jeg en felles takk til elever og kollegaer som villig har stilt seg til disposisjon for utprøvinger, som informanter og til samarbeid. En takk til familie og venner, og ikke minst til mine medstudenter. Også en takk til alle strømmetjenester som innimellom fikk meg på andre tanker. En ekstra takk til veilederen min Mary G. Billington for god og "to the point" respons. Du ga meg stadig vekk ny optikk å se med.

Tone.

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	ii
Forord .....	iii
1.0 Introduksjon .....	1
1.1 Studiens relevans .....	3
2.0 Læreplaner .....	5
2.1 Hovedendringer i læreplanen fra K06 til LK20 .....	5
2.2 Læreplanen i norsk .....	6
2.3 Det profesjonsfaglige fellesskapet .....	7
3.0 Læreplanteorier, sentrale begreper og tidligere forskning .....	9
3.1 Hva er en læreplan? .....	9
3.2. Læreplanenes fremstillingsnivåer .....	10
3.3 Utvikling av lokale planer .....	11
3.3.1 Lokalt læreplanarbeid og lokale planer .....	11
3.4 Redegjørelse for teoretiske begreper .....	12
3.4.1. Handlingsrom og autonomi .....	12
3.4.2 Translasjonskompetanse og kontekstualisering .....	12
3.4.3 Profesjonell kapital .....	13
3.3.4 Kapasitet i organisasjonen .....	14
3.5 Hva viser tidligere forskning om implementering av læreplaner? .....	14
3.5.1 Tydelige målsetninger og struktur i arbeidet med implementering av læreplaner ..	14
3.5.2 Implementeringsstrategier og lokalt læreplanarbeid .....	15
3.5.3 Sammenheng mellom de nasjonale og de lokale planene .....	16
4.0 Metode .....	18
4.1 Tilnærming .....	18
4.2 Forskningsmetoder .....	18
4.3 Kontekst .....	19

4.4 Utvalg .....	20
4.5 Etikk .....	20
4.5.1 Godkjenning fra NSD.....	21
4.6 Prosedyre.....	21
4.7 Reliabilitet og validitet .....	24
4.8 Analytisk tilnærming.....	25
5.0 Resultater og drøfting.....	27
5.1 Funnene fra refleksjonstekstene .....	27
5.1.1 Funn på spørsmålet "Hvilke endringer forstår du som de mest sentrale i den nye fagplanen i norsk?" .....	27
Drøfting .....	29
Oppsummering .....	31
5.1.2 Funn på spørsmålet "Hvilke endringer ser du i de nye kompetansemålene i norskfaget?" .....	31
Drøfting .....	33
Oppsummering .....	35
5.1.3 Funn på spørsmålet "Er det noen endringer i læreplanen i norsk som du opplever vil gi konsekvenser for måten du underviser på?" .....	35
Drøfting .....	36
Oppsummering .....	37
5.1.4 Funn på spørsmålet "Hva vil være viktig fremover for å implementere den nye læreplanen på skolen?" .....	38
Drøfting .....	39
Oppsummering .....	40
5.2 Funnene fra fagseksjonsmøtene .....	40
5.2.1 Funn fra fagseksjonsmøte nummer 1 .....	40
Drøfting .....	42
Oppsummering .....	44

5.2.2 Funn fra fagseksjonsmøte nummer 2 .....	45
Drøfting .....	46
Oppsummering .....	47
5.3 Praktiske utfordringer.....	47
6.0 Konklusjon .....	49
6.1 Oppsummering av funn.....	50
6.2 Begrensninger i forskningen .....	51
6.3 Implikasjoner.....	52
6.4 Avsluttende kommentar .....	54
Referanser.....	56
Vedlegg 1. Modell av LK20.....	60
Vedlegg 2. Observasjonsskjema 1. fagseksjonsmøte.....	61
Vedlegg 3. Observasjonsskjema 2. fagseksjonsmøte.....	62
Vedlegg 4. "Duker" fra pedagogisk loppemarked.....	63
Vedlegg 5. Samtykkeskjema.....	64

## Hvordan forstår og møter lærere endringene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*?

- hvordan ei gruppe norsklærere på ungdomstrinnet forstår endringene i den nye læreplanen i norskfaget.

### 1.0 Introduksjon

Denne oppgaven retter fokus mot læreplanforståelse. "Curriculum literacy" er evnen til å *lese* læreplaner. Kan lærere dette vil de kunne mestre ulike problemer og utfordringer som oppstår i møte med lærerplaner hevder Ben-Peretz, sitert i Engelsen (Engelsen, 2013, s. 67). Høsten 2020 blir den nye læreplanen *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20) kanskje mest kjent som "fagfornyelsen" innført i norske skoler. Da er det 14 år siden den forrige læreplanen *Kunnskapsløftet* (K06) kom. Siden 2006 har det teknologiske samfunnet utviklet seg raskt, ny teknologi og nye krav til utdanninger for fremtiden er nødvendig (OECD, 2015). Ønsket om en fagfornyelse kom på bakgrunn av blant annet sluttrapporten til Ludvigsenutvalget i 2015, der det ble slått fast at samfunnsutviklingen fører med seg nye krav, og dermed behov for endringer i innhold og struktur i læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Den generelle delen av læreplanen blir erstattet av en ny overordnet del i det nye læreplanverket, den overordnede delen kan tolkes som en ny "grunnlov" for skolen. I 2017 startet Utdanningsdirektoratet en prosess med å utvikle de nye planene innenfor fagene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Sentrale endringer i den nye læreplanen vier større vekt på dybdelæring, tverrfaglige emner og på å gjøre elevene til kritiske, reflekterende og kreative ungdommer rustet til å møte komplekse utfordringer i framtiden (Utdanningsdirektoratet, 2018). Selv om det kommer nye mål i skolen gir ikke dette nødvendigvis bedre læring for elevene. I 2011 ble K06 evaluert i rapporten *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operaliseringer. En analyse av en læreplanreform* (Dale, Engelsen, & Karseth, 2011). Evalueringen kunne tyde på at Kunnskapsløftet som læreplan nødvendigvis ikke førte til endring av lærernes praksis, fordi det kunne se ut til at læreplanen ikke ble forstått i tilstrekkelig grad av de som skulle bruke den (Dale et al., 2011). *Stortingsmelding 28: Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* fra 2015-2016 henviser til flere evalueringer som ble gjort etter innføringen av K06. Evalueringene viste til at læreplanene for fag i K06 kunne fremstå som et problem for lærere, det var problemer med å oversette

kompetansemålene til undervisning, kompetansemålene ble oppfattet som utydelige og mange var svært omfattende. Det ble også i rapporten påpekt liten sammenheng mellom Generell del av læreplanen og kompetansemålene for fagene. (Kunnskapsdepartementet, 2016). Et sentralt funn i rapporten *Sammenhengen mellom undervisning og læring* (SMUL) fra 2012 viste at det lokale læreplanarbeidet på skolene kunne se ut til å være utfordrende. En utfordring var at det ikke ble gitt noen støtte til arbeidet fra sentrale myndigheter for at lærerne kunne forstå og ta i bruk K06. En annen utfordring var at arbeidet var tidkrevende, og 50% av lærerne endret ikke på undervisningen selv etter de hadde utarbeidet og brukt tid på å lage lokale planer (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012). Disse funnene kan tyde på at implementeringen av læreplanen ikke var vellykket.

På bakgrunn av at implementeringen av K06 ble sett som ikke lyktes, satte Kunnskapsdepartementet i gang en nasjonal prosess i arbeidet med de nye læreplanene. Det skulle være åpne prosesser der lærere, skoleledere og andre kunne komme med innspill til de nye planene blant annet igjennom flere høringsrunder. Det ble også opprettet læreplangrupper satt sammen av lærere fra hele landet. I *Stortingsmelding 28* blir det hevdet at dersom arbeidet med implementeringen skal lykkes må det være tydelige mål om hva endringene i den nye læreplanen skal føre til, samt skape en forståelse for hvorfor det er behov for endring i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 67). Det bør i prosessen dannes et eierforhold hos lærere til læreplanen som styringsdokument for skolen. Det skal gis en entydig plan i arbeidet for å skaffe lærere et felles læreplanspråk, og på denne måten styrke støtten til det lokale læreplanarbeid (Dale et al., 2011; Kunnskapsdepartementet, 2016). For å kunne møte utfordringer som gjelder for framtidens skole bør lærere samarbeide, læring i et kollegium bør ikke lenger være tuftet på individualitet. Utviklingen har gått fra et individualistisk syn på læring til fokus på hele lærerkollegiet (Stoll, Bolam, McMahon, Thomas, & Wallace, 2006).

Implementering av nye læreplaner er et omfattende og tidkrevende arbeid. Det finnes ulike tilnærminger og forståelser om hva implementering av en reform er og innebærer. I arbeidet med denne oppgaven er begrepet brukt om planleggingen som gjøres i skolen ut mot elevene med den forståelsen at implementering vil være en pågående prosess, hvor målet er å få ideene fra de sentrale planene nedfelt i strukturene, rutine og prosedyrene hos organisasjonen for å få til en varig endring (Nygård & Røvik, 2014). Implementering av læreplanen vil skje igjennom et lokalt læreplanarbeid, der den formelle læreplanen (LK20)



oversettes til en lokal kontekst. Røvik (2014) påpeker at implementering ikke nødvendigvis er en teknisk øvelse, men der ideer bak reformen blir teoretisert og derfor kontinuerlig endres når de overføres og iverksettes i organisasjonen (Røvik, Eilertsen, & Furu, 2014).

### 1.1 Studiens relevans

Hodgson et al. (2012) hevder at å kunne oversette en formell læreplan til lokale planer som ivaretar skolens kultur krever mye tid og planlegging i skolen, og hos den enkelte lærer. Denne oversettelsen er en kritisk faktor for at arbeidet med implementering skal lykkes (Hodgson et al., 2012). Om den formelle læreplanens intensjoner skal nå ut til elevene, trenger det formelle dokumentet og tolkes, forstås og oversettes til lokale forhold. Å bygge kunnskap om læreplanarbeid er derfor aktuelt for alle lærere og ledere som jobber i skolen og skal drive lokalt læreplanarbeid. McClure (1979) påstår at lokalt læreplanarbeid er viktig både for å se sammenhengen mellom fag, og for å få progresjon i de enkelte fag (McClure, 1979). Formålet i et lokalt læreplanarbeid er å gjøre læreplanen eksplisitt, forståelig og få tydeliggjort innholdet for de som skal ta den i bruk og etter hvert få den implementert i organisasjonen (McClure, 1979). Hvordan lærere forstår og møter en ny plan vil påvirke elevenes læring framover (Nygård & Røvik, 2014).

Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan ei gruppe norsklærere på ungdomstrinnet uttrykker sin forståelse for de sentrale endringene som beskrevet i den nye fagplanen i norsk. Oppgaven vil rette fokus mot målene etter 10. trinn da det er forståelsen til ungdomsskolelærere som undersøkes. Forskningsspørsmålet til denne studien er: **Hvordan forstår og møter norsklærere endringene i norskfaget i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020?** For å kunne undersøke dette har jeg to underspørsmål som skal besvares. Underspørsmålene i denne studien er:

1. Hvordan uttrykker ei gruppe norsklærere på en ungdomsskole forståelse for endringene i den nye læreplanen i norsk?
2. Hvordan arbeider norsklærere sammen i fagseksjonen med det lokale læreplanarbeidet for å få en forståelse av den nye norskplanen?

Det er to ting som skal undersøkes for å søke svar på forskningsspørsmålet. Forståelse som fenomen er vanskelig å få innsikt i, derfor er det hvordan lærere uttrykker sin forståelse eller beskriver endringene de opplever i den nye planen som blir tolket og beskrevet, og to;

hvordan lærere starter på et samarbeid i det lokale læreplanarbeidet av LK20 for å møte de kommende endringene i den nye planen. Metodene for å innhente data er todelt. Disse er:

1. En refleksjonstekst der norsklærere skal beskrive og reflektere rundt sin forståelse over ny plan, og over mulige konsekvenser for fremtidig undervisning.

2. Observasjoner fra to fagseksjonsmøter for alle norsklærerne ved skolen. Dette vil i hovedsak være feltnotater som ligger til grunn for tolkingen, der læreres uttrykte holdninger og tolkninger i møtet med den nye fagplanen beskrives. Her vil det undersøkes hvilke holdninger man møter den nye planen med. Møter lærere oppgaven aktivt eller passivt, positivt eller negativt? Hvordan er den sosiale samhandlingen og samarbeidet i møtene? Dette er spørsmål som jeg vil søke svar på i observasjonene. Sosiale aspekter som å vise solidaritet, lytteegenskaper, oppmerksomhet mot andre, respekt og holdninger til hverandre i utarbeidelsen av lokale planer viser seg å ha vært av betydning i implementering av læreplaner tidligere (McClure, 1979; Hargreaves, 2019).

## 2.0 Læreplaner

I dette kapitlet vil de mest sentrale endringene i den nye læreplanen bli beskrevet, fra områder i overordnet del, oppbyggingen av fagplanene og revisjonene innen norskfaget.

### 2.1 Hovedendringer i læreplanen fra K06 til LK20

En sentral og viktig endring i det nye læreplanverket er at den Generelle delen av læreplanen fra K06 blir erstattet med en ny overordnet del. Den nye overordna delen av læreplanen beskriver verdiene og prinsippene som skal prege den pedagogiske praksisen i skolen. Den overordna delen av læreplanen skal være med på å gi retning for hvordan opplæringen i fagene skal være (Kunnskapsdepartementet, 2019). En annen endring i fagfornyelsen er innføringen av et nytt **kompetansebegrep**. I forbindelse med LK20 har

Utdanningsdirektoratet utarbeidet en definisjon basert på prosjektet *Education 2030* fra The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Det er denne definisjonen som skal ligge til grunn for hvordan lærere skal planlegge undervisning og hvilken kompetanse som skal vurderes hos elevene. Definisjonen som er brukt i det nye læreplanverket er:

"Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Kompetansebegrepet brukt i K06 omtalte ikke forståelse, kritisk tenking og refleksjon. Ifølge nytt kompetansebegrep skal nå elevene vise og gjøre mer for å inneha kompetanse enn tidligere, det betyr at lærere bør legge til rette og legge opp undervisningen for at elevene skal kunne vise dette. Andre sentrale endringer og revideringer fra K06 til LK20 vil bli listet opp og kort redegjort for i tabellen under.

<b>Kjerneelementer</b>	Utgjør den mest betydningsfulle delen av faget. Erstatte de tidligere hovedområdene fra K06 i fag. Norskfaget har seks kjerneelementer
<b>Kompetansemål</b>	Fra Kunnskapsløftet K06 skal bruk av kompetansemål beholdes og videreføres. Antall kompetansemål i fagene er redusert.
<b>Dybdelæring</b>	Fagene skal ses i sammenheng, og elevene skal få mulighet til å fordype seg i fagene og i ulike tema i større grad enn tidligere.

	Dybdelæring handler også om læringsprosesser og å kunne bruke erfaringer og kunnskaper elevene har tilegnet seg i nye situasjoner for å løse nye oppgaver og utfordringer.
<b>Tverrfaglige emner</b>	Tre sentrale temaer: <i>folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling</i> er sett på som viktige samfunnsutfordringer for fremtiden og skal være sentrale i fag der det er naturlig.
<b>Grunnleggende ferdigheter</b>	De fem grunnleggende ferdighetene skal videreutvikles og er beskrevet stort sett som i K06, men er tydeliggjort i noen grad ved å gi noen fag hovedansvaret for opplæringen.
<b>Struktur</b>	Det er utarbeidet en ny digital læreplanstruktur. Den nye læreplanvisningen gjør det lettere å se sammenhenger og progresjon mellom kompetansemål og overordnet del av planen.
<b>Vurdering</b>	Underveisvurderingen tydeliggjør elevmedvirkningen og elevens vurdering av seg selv i utdanningsløpet.

(Utdanningsdirektoratet, 2019a)

I *Stortingsmelding 28*. ble det presentert en modell<sup>1</sup> som illustrerer sammenhengen i læreplanen. Her blir det synliggjort at overordnet del med skolens verdigrunnlag, prinsipper for læring skal være styrende. Mens kompetansemål og fagene ligger helt ytterst i ringen. Modellen synliggjør sammenhengen mellom delene, og det blir tydeliggjort at de innerste sirklene skal komme til syne i de enkelte fag (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

## 2.2 Læreplanen i norsk

Norskfaget har i den nye fagplanen fått et særlig ansvar for danningen og identitetsutviklingen hos eleven (Utdanningsdirektoratet, 2020). I faget skal elevene utvikle språket gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon. De skal få kjennskap til norsk kulturarv og verdier, og de skal lære seg å være kritiske og reflekterende. Lesing, skriving og muntlig er

---

<sup>1</sup> Vedlegg 1

grunnleggende ferdigheter som norskfaget vil ha et særlig ansvar for å utvikle hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). I den nye læreplanen er det flere tekster om faget. Det er tekster som beskriver fagets relevans og sentrale verdier, grunnleggende ferdigheter, tverrfaglige tema og kjerneelementene (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Faget har seks kjerneelementer og blir sett på som det viktigste i faget. De seks kjerneelementene i norskfaget er:

1. Tekst i kontekst.
2. Kritisk tilnærming til tekst.
3. Muntlig kommunikasjon.
4. Skriftlig tekstskaping.
5. Språket som system og mulighet.
6. Språklig mangfold.

(Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 9)

Andre endringer i norskfaget er at kompetansemålene er redusert med ca. 1/3 for hele skoleløpet. I tillegg reduseres antall karakterer i underveisvurderingen fra tre til to karakterer på 8. og 9.trinn. Sidemålskarakteren fjernes på disse trinnene, mens hovedmål og muntlig karakterer beholdes. På 10.trinn skal elevene ha karakterer i muntlig, hovedmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2019d).

### 2.3 Det profesjonsfaglige fellesskapet

Kapittel 3.5 i overordnet del av den nye læreplanen er rettet mot det profesjonsfaglige fellesskapet. Kapitlet legger føringer for samarbeid og utvikling av skolens pedagogiske praksiser og krav til felles læringsfellesskap mellom de ansatte i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge Stoll et al. (2006) finnes det ikke en universell definisjon på hva et profesjonsfaglig samarbeid innebærer. En forståelse som synes å ha en internasjonal konsensus er at det omhandler "en gruppe mennesker som deler erfaringer, kritisk undersøker egen praksis, reflekterer og samarbeider i et inkluderende læringsfellesskap" (Stoll et al., 2006, s. 223) (min oversettelse).

I 1998 konkluderte forskerne Louis og Marks (Stoll et al., 2006) at elever fikk bedre resultater når lærere samarbeidet og brukte autentisk pedagogikk. Ved å høyne kvaliteten på egen tenkning og samtaler, ha fokus på dybdelæring og ved å knytte det pedagogiske innholdet til

den virkelige verden utviklet elevene større forståelse (Stoll et al., 2006). Dette er ideer en kan finne igjen i endringene gjort fra K06 til LK20.

### 3.0 Læreplanteorier, sentrale begreper og tidligere forskning

I følgende kapittel vil oppgavens teoretiske forankring bli presentert. Kapitlet starter med å gi en definisjon av begrepet "læreplan" som beskrevet i litteraturen. Deretter vil det bli redegjort for læreplanteorier og læreplanenes ulike fremstillingsformer av Goodlad (1979). Prinsipper for utvikling av lokalt læreplansamarbeid utarbeidet av Andreassen (2016) og hvordan begrepet lokalt læreplanarbeid skiller seg fra begrepet lokale (lære)planer vil bli beskrevet. Det vil videre bli redegjort for begreper som er sentrale i arbeidet med å tolke og forstå en formell læreplan. Til slutt vil tidligere forskning som omhandler implementering av læreplaner bli presentert.

#### 3.1 Hva er en læreplan?

I Norge er en læreplan et formelt styringsdokument som skolene skal følge sammen med opplæringsloven. En definisjon som er ofte brukt på begrepet læreplan er: "Sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av generelle mål som er satt for skolen, og som gir bestemmelser om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering" (Engelsen B. U., 2013, s. 29)<sup>2</sup>. Denne definisjonen som ofte er brukt i nordiske land kan virke noe snever dersom den sammenlignes den med den engelske termen "curriculum". Begrepet curriculum omfatter *alt* elevene lærer i skolen. Det betyr elevenes faktiske læringserfaringer, og *alle* læringsmuligheter skolen gir (Engelsen, 2013). All form for kompetanse elevene tilegner seg, blant annet kognitive og emosjonelle kompetanser blir omfattet av denne forståelsen. Definisjonen av den norske læreplanbegrepet er en snevrere forståelse og viser retning på hvordan opplæringen ideelt er ment å foregå. Kompetansebegrepet i den nye norske læreplanen er i hovedsak rettet mot det faglige og ikke alt elevene tilegner seg i skolen. Selv om elevene vil få erfaringer og kompetanse på andre områder utover de faglige, blir ikke dette vektlagt i definisjonen av kompetansebegrepet i den kommende læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2016). Å definere kompetanse er vanskelig da dette er et omdiskutert begrep. Det finnes ingen universell forståelse om hva kompetanse innebærer, og begrepet vil tolkes ulikt ifølge Engelsen (2013). Kompetansebegrepet som blir brukt i LK20 er ment å være dekkende for hele skoleløpet fra 1. til 13, til lærlinger i bedrift og skal inkludere alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2016).

---

<sup>2</sup> sitert fra NU 1977:5 Grunnskolen i Norden, s.25.

### 3.2. Læreplanenes fremstillingsnivåer

Goodlad (1979) hevder en læreplan har flere nivåer eller fremstillinger. Goodlad kaller nivåene læreplanens fremstillingsformer. De ulike fremstillingene beskriver hvordan planen viser seg eller behandles av ulike brukere og mottakere av planen. Fra de politiske ideene som ligger bak læreplanen i det første nivået, til det siste nivået som er hvordan ideene viser seg som læring og opplevelser hos elevene. Veien fra det første nivået til det siste er lang, og hvordan planen tolkes og om intensjonene med planen når elevene vil være avhengig av tolkningen som skjer av planen underveis. Læreplanens fremstillinger som beskrives av Goodlad (1979) er:

1. **Den ideologiske læreplanen** – fremstiller ideene bak læreplanen. Her beskrives det hva læreplanen skal inneholde. Ideene til planen er gjerne hentet fra utdanningsforskning og ulike aktører i samfunnet. Dette er politiske føringer for læreplanen.
2. **Den formelle læreplanen** – denne fremstillingen er læreplanen slik den foreligger og vedtatt fra politisk hold, altså det faktiske læreplandokumentet. Her kommer planens verdier, prinsipper, politikk og holdninger som føringer til hva fokuset i skolen skal være.
3. **Den oppfattede læreplanen** – fremstiller hvordan den formelle planen blir forstått og tolket. Lærere er brukere av planen og deres oppfatning, forståelse og holdning til planen speiler hva lærere gjør i klasserommet. Oppfatningen og forståelsen blir utgangspunktet til for-, under og etterarbeidet i undervisningen.
4. **Den gjennomførte planen** – fremstiller det som praktiseres i klasserommet og den faktiske undervisningen. Hvordan selve planen blir operasjonalisert i klasserommet innenfor de rammene som er gitt, og med bakgrunn i lærerens oppfatning av planen.
5. **Den erfarte planen** – fremstiller elevenes læring, erfaringer og opplevelser av opplæringen som blir gitt.

(Goodlad, 1979, ss. 60-65) (min oversettelse).



Engelsen (2013) har tilpasset Goodlads fem fremstillingsnivåer til to kategorier. De to kategoriene er **den formelle planen** som er læreplanen slik den foreligger, og **realiseringsplanen** som er den lokale planen. Hos Engelsen kommer ikke Goodlads nivå 3 om hvordan den formelle planen blir oppfattet godt nok fram, derfor velger jeg å bruke Goodlads fremstilling i stedet for Engelsen. Empirien i denne oppgaven tar utgangspunkt i nivå 2 og 3 av fremstillingsformene som her presentert av Goodlad. Målsettingen med denne studien er å undersøke hvordan lærere forstår og oppfatter den formelle planen. Hensikten med utviklingsarbeidet på sikt er at endringene skal komme til syne i klasserommet, nivå 4, slik at arbeidet som legges ned i kollegiet får betydning for elevene. Da planen ikke er iverksatt enda vil ikke nivå 5 være mulig å belyse.

### 3.3 Utvikling av lokale planer

Den nye planen skal gi økt handlingsrom for lærere i valg av innhold i undervisningen. Det må derfor tas lokale valg på skolene om innholdet, og den formelle læreplanen bør konkretiseres på den enkelte skole (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 43). Dette bør innebære et kollektivt ansvar for de som arbeider i skolen som skal ta planen i bruk å gjøre valgene sammen. En profesjonell lærer bør samarbeide om undervisningen i ulike forum, som faglærersamarbeid på trinn, i team og nettverk. Studier har vist at i arbeidet med utvikling av lokale planer er det viktig med tydelige målsetninger både for samarbeid og for å få systematikk i arbeidet (McClure, 1979). Å gjøre lokale valg kan skolene gjøre igjennom samarbeid i ulike forum. Andreassen (2016) utviklet 21 prinsipper for lokalt læreplansamarbeid etter funn gjort i en doktorgradsavhandling med bakgrunn i det lokale læreplanarbeidet etter K06 (Andreassen, 2016).

#### 3.3.1 Lokalt læreplanarbeid og lokale planer

Det finnes ikke noen tydelig definisjon på begrepene "lokale læreplaner" og "lokalt læreplanarbeid" ifølge Andreassen (2016). Andreassen (2016) skiller begrepene ved å hevde at lokalt læreplanarbeid skjer når lærere forsker sammen og tolker den formelle planen på en forskningsbasert måte ved å utforske prinsippene bak kompetansemålene, dette i motsetning til å produsere skjemaer med årsplaner. Jeg tolker det dithen at han hevder lokale læreplaner er ofte knyttet til dokumenter som for eksempel årsplaner, der målene i den formelle læreplanen ofte er brutt ned til mindre enheter, som delmål. I slike dokumenter er også vurderingsformer, kilder og arbeidsmetoder for temaet det skal undervises i uttrykt. Et lokalt læreplanarbeid påpeker han handler om noe annet enn utvikling av årsplaner og dokumenter.

Lokalt læreplanarbeid omhandler prosessen i det å forstå den formelle læreplanen og å skape innsikt, hva er det lærere skal kunne og forstå i læreplanarbeidet? Det innebærer den didaktiske bruken av planene, og hvordan kompetansemålene oversettes og kommuniseres ut til elevene. Videre omfatter lokalt læreplanarbeid også hvordan lærere sammen diskuterer nyanser i læreplanens språklige formuleringer, og hvordan lærere "forsker" sammen på dilemmaer og paradokser som kan oppstå når den nasjonale planen oversettes til lokal praksis. En del av det lokale læreplanarbeidet kan være å utvikle lokale planer for faget, men det er ikke et krav (Andreassen, 2016, ss. 333-337).

### 3.4 Redegjørelse for teoretiske begreper

I den videre teksten følger noen redegjørelser for begreper som blir brukt videre i denne oppgaven, og som både vil være sentrale for å forstå funnene, drøftingen av funnene og for metodene som brukes i datainnsamlingen.

#### 3.4.1. Handlingsrom og autonomi

Autonomi handler om å ta avgjørelser og egne selvstendige valg. Ifølge Engelsen (2013) kommer autonomien til syne når lærere utøver sin virksomhet, tar avgjørelser, og tilpasser undervisningen til sin elevgruppe. En autonom lærer vil planlegge og tilrettelegge for god undervisning, og utvikle gode planer i egne fag. Utvikling av gode lokale læreplaner krever aktiv medvirkning fra lærere, målene for opplæringen må konkretiseres og sees i sammenheng med hele læreplanverket (Engelsen, 2013).

Handlingsrommet gir læreren muligheten til å velge innholdet for undervisningen innenfor de rammene som er gitt. Begrepet "handlingsrom", kan forklares som de profesjonelle valgene og beslutningene lærere gjør med utgangspunkt i gitte rammer og pålegg fra myndigheter eller skoleledere. Handlingsrommet kan tolkes ulikt og er ei personlig tolking og tilpasning av rammevilkårene, men tolkingen kan også bli påvirket av omgivelsene og profesjonsfellesskapet (Helleve, Ulvik, & Smith, 2018).

#### 3.4.2 Translasjonskompetanse og kontekstualisering

Røvik (2016) hevder at translatørkompetanse er en kritisk faktor for å kunne lykkes med implementeringsarbeid i organisasjoner. Translasjon betyr å oversette. Ved implementering av læreplaner bearbeider man ideene bak reformen og setter sitt preg på dem ifølge Røvik

(2016). Det er viktig å forstå reformideene, her; altså ideene bak den nye læreplanen. Å ha translatørkompetanse innebærer blant annet å ha:

- **presise begrepsverktøy.**

- **kontekstkunnskap** som er kunnskaper om kontekstene det oversettes fra og til. I fra, betyr her kunnskaper om den formelle planen. Til, betyr kunnskap om egen skole som organisasjon.

- **kunnskap om, og bruk av oversettelsesregler** for å lykkes med kunnskapsoverføring i organisasjonen og for å oppnå endring. Da er det behov for å oversette den formelle planen til en lokal plan ved å sortere og konfigurere innholdet. Er det noe som skal legges til, trekkes fra, eller omvandles i nåværende praksis for å få ønsket endring? (Røvik et al., 2014, s. 406).

Translasjon skjer når ideene blir tolket, tydeliggjort og refortolket inn i nye kontekster (Røvik et al., 2014). Ulik translatørkompetanse vil kunne medføre ulike tolkninger og forståelser av sentrale ideer. Det er derfor en forutsetning ifølge Røvik at translatørene har kunnskaper om kontekster og innsikt i oversettelsesregler og når disse er hensiktsmessig å bruke (Røvik et al., 2014, s. 42). Uten denne kunnskapen vil kontekstualiseringen bli dårlig.

Kontekstualisering betyr i arbeidet med læreplaner å oversette en ide *om* praksis til *utøvd* praksis. Den formelle planens mål, altså ideen, må settes inn i en lokal kontekst. I en lokal kontekst vil en ta hensyn til skolens kultur, strukturer og rutiner. Translatørene må se på eksisterende praksis for å avgjøre hvordan den nye praksisen passer inn. Dette arbeidet kan være utfordrende, blant annet fordi det kan være stor avstand mellom ny ønsket praksis og den rådende praksisen. En annen utfordring er at mottakere av den nye planen ikke forstår ideen, og ikke forstår hva ønsket praksis skal være. Det kan også være at nødvendige tilpasninger ikke blir gjort for å få ideen tilpasset en lokal kontekst. Kontekstualisering gjøres ved bruk av oversettelsesregler som innebærer addering, fratrekking eller omvandling (Røvik, 2016, ss. 295-296).

### 3.4.3 Profesjonell kapital

Hargreaves (2019) har studert samarbeid mellom lærere i over 30 år. Noen av de sentrale funnene fra hans forskning hentyder at læreres profesjonelle kapital er av betydning for samarbeidet i lærerkollegiet. Profesjonell kapital viser seg i form av erfaring og kompetanse, men ifølge Hargreaves viktigst og den mest kritiske for å få til samarbeid er den sosiale samhandlingen, som handler om hvordan lærere forholder seg til hverandre, igjennom støtte, felles forståelse og tillitt (Hargreaves, 2019).

### 3.3.4 Kapasitet i organisasjonen

Kapasitet er en sammensetning av motivasjon hos den enkelte lærer, evner, et positivt syn på læring, forhold innen organisasjonen som struktur og kultur på arbeidsplassen. Det bør bygges kapasitet i et kollegium for å kunne møte endringer i skolen. Når man bygger kapasitet i en organisasjon styrker sjansen for at skolen kan utvikle seg over tid (Stoll et al., 2006). For å kunne implementere nye reformer og endringer i skolen er kapasitet av betydning for å kunne lykkes.

## 3.5 Hva viser tidligere forskning om implementering av læreplaner?

I det neste kapitlet presenteres tidligere forskning fra USA og Finland. Forskningen fra USA er fra så langt tilbake som 1979, men kan anses for relevant for utarbeidingen av lokale planer, da forskningen viser prinsipper og funn gjort i studier med lokalt læreplanarbeid. Forskningen fra Finland er av nyere dato (2016-2019), og viser til sammenhengen mellom de nasjonale og lokale planene.

### 3.5.1 Tydelige målsetninger og struktur i arbeidet med implementering av læreplaner

Goodlad (1979) og hans samarbeidspartnere forsket på implementering av læreplaner allerede på 70-tallet. I ett av studiene (McClure, 1979) ble det utarbeidet prosedyrer lokalt av lærere for hvordan læreplanarbeidet skulle foregå. Lærerne i studien skulle utvikle lokale læreplaner for å få implementert en formell læreplan. Funnene indikerte at lærerne som hadde tydelige målsetninger og lagde kriterier for arbeidet sitt lyktes i å lage gode planer for skolen, og målsetningene for å gjennomføre arbeidet ble oppnåelig. De brukte kunnskapene de hadde om elevene for å tilpasse de lokale forholdene ved skolen. Det var også avgjørende at de arbeidet med de lokale læreplanene over tid, i denne studien brukte de i gjennomsnitt 20 timer på arbeidet. Det var også av betydning hvordan fagteamet brukte tiden, en stor del av tiden gikk til å diskutere målene for fagene og læring hos elevene. Lærerne i studien var et fagteam og delte på å lede arbeidet i teamet. Lederrollen i fagteamet ble fordelt basert på hvem som kunne mest om temaet de diskuterte, på denne måten fikk også alle lærerne et ønske om å påvirke skolen og undervisningen (McClure, 1979).

Et annet studie (Mc Clure, 1979) tok utgangspunkt i en utarbeidet veiledning som ble lagd for lærerne i implementeringsfasen. Denne veiledningen var basert på piloteringer, studier fra andre plangrupper og litteratur. Her kan det trekkes en parallell til kompetansepakken som Utdanningsdirektoratet utarbeider for LK20. Veiledningene ga eksempler på hvordan arbeidet

kunne gjennomføres, og kom med kriterier for arbeidet. Tydelige målsetninger for undervisningen, progresjon, materiell, tilpassa opplæring, og gode evalueringssystemer av målsetningene var noen av kriteriene for hvordan planene skulle utarbeides. Denne metoden viste seg også å være god for å lykkes med implementeringen, da lærere så sammenhengen mellom de overordnede målene og det som skulle gjøres i klasserommet. Lærere oppfattet arbeidet som meningsfullt da de tok ansvar og tok avgjørelser sammen, og de fikk erfaring med læreplanarbeid (McClure, 1979, s. 139).

Felles for begge disse tilnærmingene var tydelige målsetninger og en tydelig struktur for arbeidet. Å lage gode kriterier for hva læreplanen skulle inneholde, ha didaktiske kunnskaper og diskusjoner i kollegiet var sentralt for utviklingen av lokale planer. Å være en aktiv deltaker i arbeidet, ha ei positiv holdning og bidra i fellesskapet så også ut til å være av betydning og en forutsetning for å lykkes med implementeringen (Goodlad, 1979).

### 3.5.2 Implementeringsstrategier og lokalt læreplanarbeid

I 2016 innførte Finland en ny nasjonal læreplan, og det er i etterkant gjort studier på implementeringen av planen. Studiene jeg har sett nærmere på er studier som omhandler implementeringsstrategier, sammenhengen mellom den formelle nasjonale læreplanen og utarbeidelsen av lokale planer, og hvordan et lokalt læreplanarbeid kan organiseres (Pietarinen, Pyhäntö, & Soini, 2016; Pietarinen, Pyhäntö, & Soini, 2017; Sullanmaa, Pyhäntö, Pietarinen, & Soini, 2019). Noen av hovedfunnene blir nå presentert. Den norske og finske læreplanmodellen er bygd opp etter samme prinsipp for opplæring, der nasjonale overordnende mål, verdier og faglige mål utgjør en kjerneplan (Sullanmaa et al., 2019). I finsk og norsk modell tas det utgangspunkt i at de nasjonale målene må tolkes og forstås av lærerne før det kan planlegges undervisning.

Implementeringsstrategien som ble brukt i Finland (Pietarinen et al., 2016) var en "top-bottom-bottom-up" strategi initiert av myndighetene. Dette er en kombinasjon av to ulike implementeringsstrategier. En top-bottom strategi er ofte brukt i læreplanarbeid og den kan kjennes igjen fra innføringen av K06 i Norge. Kort beskrevet blir reformen styrt ovenfra, her Utdanningsdirektoratet, så skal den iverksettes av brukerne, lærerne. Resultatet av strategien er ofte at lærerne har lite eierskap til planen og lite kjennskap til innholdet før den skal implementeres. Styrken med denne strategien er at de som leder reformen kan fordele ressurser og gi strukturer i arbeidet slik at målene nås. Denne strategien har vist seg å være

mindre effektiv enn bottom-up strategien (Pietarinen et al., 2016, s. 25). Bottom-up handler om å bygge profesjonell kapital hos de som skal ta planen i bruk, og arbeidet med læreplanen er med på å skape et lærende fellesskap i et kollegium. Med denne strategien skaper lærere mening sammen, tolker målene og setter målene inn i en lokal kontekst. Denne måten kan se ut til å være effektiv da studiene har vist at denne strategien har gitt en større endring i klasserommet og lærere har fått et eierforhold til planen (Pietarinen et al., 2016). De to strategiene top-bottom og bottom-up ble kombinert i implementeringsarbeidet som studiene fra Finland viser til. Styrkene fra begge strategiene ble brukt. Det ble gitt nasjonale føringer med fordeling av ressurser og støtte i prosessen på den ene siden, på den andre var det et samarbeid mellom læreplanutviklerne og lærere som skulle implementere planen i utformingsfasen av selve planen (Pietarinen et al., 2017). Denne strategien ble også brukt i utarbeidelsen av LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019b)

### 3.5.3 Sammenheng mellom de nasjonale og de lokale planene

Pietarinen et al. (2017) henviser til at tidligere erfaringer med læreplanarbeid har variert i hvilken grad læreplanens intensjoner har nådd ut til elevene, og reformene ikke alltid har resultert til endring i klasserommet. En årsak det pekes på er at dette kan skyldes mangel på tolkning av formell plan til lokal plan. Det er noe som kan tyde på at kollektiv læring blant lærere er en sentral og viktig faktor for å kunne "oversette" nasjonale planer. Funnene fra forskningen viser at dette kan gjøres gjennom å dele erfaringer og få en felles forståelse for planen, og på denne måten skape endring i undervisningen (Pietarinen et al., 2017).

En viktig faktor for å få til et godt utviklingsarbeid på skolene var ifølge ett av de finske studiene at det lokale læreplanarbeidet ble ledet av ressursgruppe (Pietarinen et al., 2017). Ressursgruppen kunne være innad i skolen eller på et kommunalt nivå. Ressursgruppen deltok i nettverk med andre skoler eller kommuner slik at de fikk delt erfaringer og for å lære av hverandre. I nettverkene bygde de opp egen kapasitet for å kunne bidra i personalet med ekspertise på egen arbeidsplass (Pietarinen et al., 2017). Ressursgruppene hadde som hovedoppgave i implementeringsfasen "å navigere" og finne retningen på hvor man skulle og ha fokuset på reformen. Oppgavene var videre å "regulere" underveis, legge til rette for samarbeid, og sørge for aktiv deltakelse av de som skal implementere planen, altså i dette tilfellet lærere. De evaluerte og justerte arbeidet underveis. Ressursgruppa forutså hva som kunne skje, hvilke mulige hindre som kunne dukke opp i arbeidet på skolen, og tok dette inn i betraktningene når de la til rette for samarbeid blant lærere. De utformet tydelige mål for

arbeidet som skulle gjøres. Ressursgruppene var altså sentrale for organiseringen, navigeringen og reguleringen av arbeidet underveis for å få til et samarbeid. Et sentralt funn var at ved å involvere lærere i implementeringsarbeidet var av betydning for å få varige endringer i praksisen (Pietarinen et al., 2017).

Kort oppsummert ble læreplanene i Finland utviklet i en prosess som kan sammenlignes med LK20. Det ble gitt støtte i arbeidet i form av veiledningsmaterieell fra myndighetene, og lærere og andre interessenter var involverte i utarbeidelsen av planene. Det var fokus på å bygge profesjonell kapasitet slik at lærere kunne utvikle og arbeide med læreplanene lokalt. Nettverk og ressursgrupper i skolen skulle drive arbeidet framover og kollektiv læring blant lærere var sentralt for å få til endringer.

## 4.0 Metode

### 4.1 Tilnærming

Tilnærmingen i dette studiet er kvalitativ der læreres forståelse av ny fagplan, og hvordan lærere starter på et lokalt læreplanarbeid om LK20 i fagseksjonen i norsk undersøkes.

Kvalitativ forskning har fokus på å undersøke blant annet fenomener, handlinger og adferd i en naturlig setting, og det som skjer i settingen må ses i en sammenheng (Christoffersen & Johannesen, 2012). Igjennom denne forskningen søker jeg som forsker forståelse for hvordan norsklærerne forstår og møter en ny læreplan i norsk. Derfor anser jeg tilnærmingen som relevant for å få svar på forskningsspørsmålet, da metodene kan gi en beskrivelse av hvordan den nye fagplanen i norsk blir forstått, og hvordan lærere samarbeider i et lokalt læreplanarbeid for å skape innsikt og forståelse.

Studiet foregikk ved skolen jeg er ansatt. Min rolle som forsker er i denne studien todelt. For at reliabiliteten og validiteten ikke skulle påvirkes var jeg ikke med og skrev refleksjonsteksten, da jeg muligens har studert den nye læreplanen godt i forbindelse med denne oppgaven. I observasjonene på fagseksjonsmøtene distanserte jeg meg ikke fra forskningen. Som lærer og lærerspesialist i norsk ønsket jeg å ha påvirkning i det kollektive læringsmiljøet og i fortolkningen av den kommende læreplanen, og hadde her en rolle som deltakende observatør. Å være deltakende observatør betyr at en er del av miljøet som observeres. En deltar i aktivitetene samtidig som inntrykk, samtaler, adferd og aktiviteter noteres (Christoffersen & Johannesen, 2012). Min rolle i fagseksjonsmøtene var også å være møteleder. Å være møteleder og forsker samtidig er krevende, men på grunn av rollen min som lærerspesialist i norsk og som medlem av skolens utviklingsgruppe foreligger det en forventning om å lede fagseksjonen i norsk.

### 4.2 Forskningsmetoder

Metoder for innhenting av data var todelt, refleksjonstekst og deltakende observasjon gjort i to fagseksjonsmøter i norsk. Refleksjonstekst som metode ble valgt da det kunne gi svar på i hvilken grad lærere forstår den nye fagplanen i norsk, på en annen måte enn hva et spørreskjema ville gitt. I et spørreskjema ville det blitt gitt noen førende svaralternativer som ikke i samme grad får fram hvordan den nye læreplanen oppfattes og forstås. Intervju ble også valgt bort for å få et bredere utvalg og større variasjon av informanter. Forståelse for et fenomen kan være vanskelig å avdekke uten å studere fenomenet over en lengre periode,



derfor vil analysen beskrive hvordan lærere uttrykker sin forståelse om norskfaget i LK20. Refleksjonsspørsmålene som skulle besvares var åpne, men samtidig styrende mot det som var formålet med selve studien. Spørsmålene de skulle reflektere over var:

1. Hvilke endringer forstår du som de mest sentrale i den nye læreplanen i norskfaget?
2. Hvilke endringer ser du i de nye kompetansemålene i norskfaget?
3. Er det noen endringer i læreplanen i norsk som du opplever vil gi konsekvenser for måten du underviser på?
4. Hva vil være viktig fremover for å implementere den nye læreplanen på skolen?

Den andre kilden til datainnsamling var fagseksjonsmøter gjennomført i januar 2020 og februar 2020. Deltakende observasjon som metode er relevant da en fagseksjon er et samarbeidsorgan hvor det vil være hensiktsmessig å diskutere nye læreplaner. Dette er også i henhold til overordnet del kapittel 3.5 om at samarbeid om den nye læreplanen bør gjøres i et profesjonsfaglig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019). Til observasjonene var det utarbeidet to enkle observasjonsskjemaer<sup>3</sup> og det er notatene fra disse skjemaene som vil ligge til grunn for analysen. Gjennom observasjonsstudier skaffer en seg et inntrykk av blant annet handlinger, deltakelse, samhandling og adferd mellom deltakere. Observasjon gir både beskrivelser av det som faktisk skjer og en fortolkning av det som skjer (Christoffersen & Johannesen, 2012). Det ble skrevet feltnotater av en ekstern observatør og forsker, og disse ble sammenlignet. Notatene som ble skrevet var fylldige og detaljerte beskrivelser fra møtene.

#### 4.3 Kontekst

Studien er gjort blant ei gruppe norsklærere på en ungdomsskole i Nord-Norge. Skolen har rundt 200 elever, med tre paralleller på hvert trinn. Det er i overkant av 40 ansatte ved skolen. Datamaterialet som ligger til grunn for empirien tar ikke hensyn til informantenes erfaring, ansiennitet og utdanning. Kravet for å kunne delta i studien var at man underviste i norsk på ungdomsskolen inneværende skoleår. Fagseksjonen i norsk ved den aktuelle skolen har jobbet med læreplanfornyelsen i norskfaget på et tidligere tidspunkt og var med og ga innspill i høringsrundene som ble gjennomført november 2018 og juni 2019. Derfor antok jeg at hovedlinjene i planen og planens oppbygging i faget var kjent for mange av informantene. Fagseksjonsmøtene som ligger til grunn for observasjonene var de to første møtene om den nye læreplanen i norsk etter den ble vedtatt i november 2019. Den overordnede delen av

---

<sup>3</sup> Vedlegg 2 og 3

læreplanen og forståelsen for denne blir ikke inkludert i dette studiet, da dette er noe hele kollegiet igjennom kompetansepakken fra Utdanningsdirektoratet arbeider med i fellesskap.

#### 4.4 Utvalg

Utvalget av informanter i dette studiet er norsklærere. Norsklærerne som deltar i studien har ulik grad av utdanning og erfaring i faget. Informantene ble informert om studien i et informasjonsmøte, og de fikk informasjonen om studiet skriftlig, med en samtykkeerklæring<sup>4</sup> om deltakelse. De kunne velge å skrive enten refleksjonsteksten, delta på møtene, eller de kunne delta som informanter i begge datainnsamlingene. Da det er flere enn 10 lærere som underviser i faget ved den aktuelle skolen, kunne datamaterialet bli stort med tanke på refleksjonsteksten. Selv om alle fikk tilbud om å delta var det syv som deltok, alle syv tekstene vil ligge til grunn for analysen. Hvem av informantene som har skrevet hva vet jeg ikke da svarene skulle leveres anonymt. Antall deltakere på det første fagseksjonsmøtet var ni inkludert meg. Av disse var det flere som ikke ga samtykke til å delta i refleksjonsskrivet, så her var det fem nye informanter. På det andre fagseksjonsmøtet var det åtte deltakere inkludert meg, og to av disse var nye informanter. Da observasjonen skulle gjøres på fagseksjonsmøter kunne de som ikke ønsket å være med i studien utebli. Noe som betyr at det ikke forelå ei forventning om at alle skulle møte. Utvalget som skrev refleksjonsteksten er ca. 55% av skolens norsklærere, som er noe mindre enn ønsket, men vil kunne si noe om den uttrykte forståelsen for læreplanen. I møtene var det rundt 65-70% som deltok, men det var ikke de samme informantene som deltok på begge møtene noe som igjen kan ha noe å si for resultatene og funnene.

#### 4.5 Etikk

Studien innebærer ikke noen form for personopplysninger. Jeg vet hvem informantene er, men det skal ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner i denne studien. Det blir heller ikke oppgitt utdanningsnivå eller grad av erfaring i norskfaget hos informantene. Dette fordi det ikke er relevant for studien, her er det norsklærere som gruppe som undersøkes. Naturligvis vil den profesjonelle kapitalen og translatørkompetansen lærere har være av betydning for å kunne oversette en formell plan til en lokal kontekst, men i denne studien er det forståelsen til de som underviser i faget på dette aktuelle tidspunktet som undersøkes. Derfor tas det ikke hensyn til hvilken bakgrunn, kompetanse og erfaring de har i faget. Dette vil også med på å

---

<sup>4</sup> Vedlegg 5

beskrive realiteten i skolen innenfor faget, og ikke en ideell situasjon der alle lærere har høy kompetanse og lang erfaring. Det ville også blitt flere variabler i tolkningen av funn dersom flere kriterier for utvalget skulle blitt satt. Anonymiteten er bevart i refleksjonsskrivet ved at tekstene skulle skrives på pc for deretter å bli skrevet ut og levert anonymt.

I observasjonssituasjonene ble det gitt fyldige beskrivelser av temaer som ble tatt opp, samarbeidet og detaljerte beskrivelser av hva som skjedde i møtene. De som var tilstede vil kunne kjenne igjen utsagn og hendelser, men for utenforstående vil ikke deltakerne kunne identifiseres. Det vil ikke bli knyttet navn til utsagn eller hvordan enkeltpersoner fremstår i samarbeidsmøtene. Det blir gitt generelle beskrivelser av hva som skjer, men ikke hvem som utfører og sier hva. Feltnotatene fra observasjonene som ble skrevet av ekstern observatør og forsker kunne alle få mulighet til å lese i etterkant dersom de ønsket dette.

#### 4.5.1 Godkjenning fra NSD

Jeg var i kontakt med Norsk senter for forskningsdata (NSD) og fikk opplyst at så lenge det ikke forelå personlige opplysninger om informantene var det ikke behov for å melde prosjektet. Det ble informert både muntlig og skriftlig om prosjektet til informantene og skoleledelsen. To uker før den skriftlige refleksjonsteksten skulle skrives innkalte jeg til et informasjonsmøte for norsklærerne ved skolen studien finner sted. Der ble det informert om formålet med studien, hva som skulle undersøkes og hvordan dette skulle undersøkes. Det var ikke alle som hadde anledning til å møte der, de som ikke møtte fikk informasjon gjennom et skriv. Skrivet ble delt ut til alle norsklærerne på skolen og beskrev studien i detalj, hva det innebar å være informant og hvilke rettigheter de hadde i denne forbindelse. I skrivet var det også en samtykkeerklæring hvor norsklærerne hadde mulighet å velge hvilken del av datainnsamlingen de var villige til å delta i.

#### 4.6 Prosedyre

I informasjonsmøtet der prosjektet ble presentert ble informantene oppfordret til å lese den nye fagplanen i norsk dersom de ønsket å sette seg bedre inn i den før de skulle skrive teksten. Fagplanen i norsk hadde da nylig blitt presentert og var tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider. Informantene fikk de fire spørsmålene som skulle svares på i refleksjonsteksten to uker i forkant, slik at de hadde mulighet til å gjøre noen forberedelser. Denne forberedelsen diskuteres i avsnittet om validitet og reliabilitet da denne forberedelsen kan påvirke resultatet. Det ble satt av tid i samarbeid med skolens ledelse slik at informantene

fikk mulighet til å skrive refleksjonsteksten i skolens fellestid, på denne måten skulle ikke denne oppgaven komme i tillegg til annet arbeid. Det var viktig at det ikke var for mange spørsmål i undersøkelsen, og spørsmålene måtte være åpne slik at det ga rom for tolkning slik at den enkeltes forståelse kom fram. Spørsmålene tok utgangspunkt i Goodlads fremstillingsform nummer tre om **den oppfattede læreplanen**. Spørsmålene skulle omfatte hvordan alle tekstene for norskfaget ble forstått, hva de så av endringer i kompetansemålene, hvilke muligheter som åpnet seg med den nye planen og hvilke konsekvenser den nye planen kunne få for undervisningen. I tillegg ønsket jeg informasjon om hva som var viktig for den enkelte lærer i det lokale læreplanarbeidet. Det ble oppgitt at estimert tid til å skrive refleksjonsteksten var rundt en time. Når teksten var skrevet skulle den leveres til forsker anonymt. Refleksjonsteksten ble skrevet i desember 2019 og begynnelsen av januar 2020, som var rundt en og en halv måned etter de nye læreplanene ble publisert på utdanningsdirektoratets nettsider. Refleksjonsteksten ble skrevet før det første møtet i fagseksjonen.

Den første observasjonen ble gjort i midten av januar. Det ble utarbeidd et enkelt observasjonsskjema<sup>5</sup> på bakgrunn av forskningsspørsmålene som omhandlet beskrivelse av hva som skjer, hvilke temaer som ble tatt opp, læreres ståsted i forhold til ny plan, holdninger og samarbeid mellom norsklærerne. Observasjonsskjemaet var gjennomgått sammen med ekstern observatør i forkant, og det var et samarbeid om hva h\*n skulle legge vekt på og hva som måtte noteres under observasjonene. Da min rolle var å være møteleder og deltakende observatør i fagseksjonen, var det jeg som bestemte tid og sted, satte møteagenda og innkalte til det første møtet. Møteagendaen var fagfornyelsen der lærerne skulle få delt sine tanker og oppfatning av norskplanen i LK20. Som møteleder hadde jeg på forhånd bestemt at møtet skulle gjennomføres som et rekkefremlegg, denne metoden er en del av IGP pedagogikken (Individuelt – Gruppe - Plenum) (Kommunesektorens organisasjon [KS], 2018). Dette er en metode som lærerne ved denne skolen kjenner godt. Den individuelle forberedelsen fikk informantene gjennom innkallingen til møtet. I fagseksjonsmøtet (som er gruppen) skulle det gjennomføres et rekkefremlegg. Her får deltakerne legge frem sine innspill etter tur. De andre deltakerne får ikke kommentere, gi replikker eller komme med innspill underveis. Det er en stram regi i møtet som sørger for at alle tar og kommer til ordet. I rekkefremlegget presenteres egne synspunkter og det blir holdt fokus på en ting av gangen, det blir ikke gitt rom for å

---

<sup>5</sup> Vedlegg 2

"spore av". Når alle i gruppen har fått presentert egne synspunkter blir det åpnet for kommentarer og innspill fra andre på det som er sagt. Grunnen til at denne metoden ble valgt var for at alle skulle bli hørt og at alle skulle få mulighet til å uttale seg. Hvis ordet hadde vært fritt kunne dette ført til at noen hadde ordet hele tiden, og andre igjen forholdt seg passive. Problemstillingene som ble presentert i rekkefremleggene var oppfatninger av den nye læreplanen, hvilke endringer de hadde lagt merke til, noe en undret seg over eller lurte på, og hvordan skolen fremover skulle jobbe med norskfaget. Fagseksjonsmøtene har en tidsramme på ca. 50 minutter som er tiden skolen har som fast fellestid hver morgen.

Det andre fagseksjonsmøtet ble gjennomført i midten av februar 2020, en måned etter det første. Observasjonsskjemaet<sup>6</sup> som ble brukt i dette møtet var enkelt og det var situasjonsbeskrivelser fra møtet som skulle beskrives her. På det første møtet ble det vedtatt at alle skulle ha sett videoen "Hva er nytt i norskfaget?" som ligger på Utdanningsdirektoratets nettsider, samt utforske den digitale visningen på fagplanen i norsk som forberedelse. Bestillingen som ble gjort i møteinnkallingen til fagseksjonsmøte nummer 2 var:

1. Alle må ha sett filmen "Hva er nytt i norskfaget?" Som ligger på UDIR (gjør deg gjerne opp noen refleksjoner/ tanker om det du hører underveis. – Noe herifra du vil ta opp i fagseksjonen?)
2. Se igjennom fagplanen i norsk. Bli kjent med visningen som nettsiden har for læreplanen.

Dette kan vi tenke igjennom mens vi forbereder oss (her er det bare å tenke vidt, altså kompetansemål, tema, innhold, tekster, sjangre, metode, tema på trinn, progresjonsplan osv. osv.)

- Hva kan beholdes fra K06, eller tilpasses den nye planen?
- Hva er helt nytt for oss (må tilføres undervisningen)?
- Hva skal endres-tas bort fra K06 til LK20?

I tillegg til det som ble bestemt i fellesskap la jeg på de tre siste strekpunktene som en ekstra forberedelse, spørsmålene var med utgangspunkt i oversettelsesreglene som beskrevet i kapittel 3.4.2 (Røvik, 2016). Grunnen til at jeg la til disse punktene var fordi jeg ville forberede et fagseksjonsmøte der alle skulle være aktive deltakere. Innkallingen til det andre fagseksjonsmøtet ble sendt ut umiddelbart etter det første møtet var avsluttet. Da var det en måned for å kunne forberede seg til det neste møtet. Det neste møtet planla jeg som et praktisk arbeidsmøte som kan ligne noe på et "pedagogisk loppemarked" (Fjørtoft, 2018). Det pedagogiske loppemarkedet fungerer som et vanlig loppemarked, der en leter etter noe nytt,

---

<sup>6</sup> Vedlegg 3

ser på gjenbruk og tilpasninger, og på hva som må kastes. En grunn til at denne metoden ble valgt var blant annet fordi det var en praktisk oppgave som krever aktiv deltakelse, og den kunne være med å skape engasjement og involvering i læreplanarbeidet. Det ble i forkant av møtet forberedt to "duker" av gråpapir <sup>7</sup> som det skulle skrives på i løpet av økta. Den første duken var på forhånd delt inn i tre bolker. En for 8., en for 9. og en for 10. trinn. Her skulle lærerne skrive på hovedlinjene av det som gjøres i norskfaget etter K06 på de ulike trinnene. Det var ingen fasit på hva som kunne skrives på. Lærerne kunne skrive på temaer, sjangre, tverrfaglige tema, opplæring i digitale verktøy, tekster som har blitt lest, eller metoder de hadde brukt i faget dette skoleåret. Den første duken skulle også være et utgangspunkt for å skrive på duk nummer to. Når den første duken var ferdig ble denne hengt opp slik at alle kunne se den, og det ble brukt tid til å studere innholdet og kommentere dette. Den andre duken var også skrevet på i forkant, her sto det tre stikkordsetninger:

- hva er nytt i den nye planen?
- hva må endres fra K06 til LK20?
- hva skal bort/fjernes?

Ut fra disse stikkordsetningene skulle det idémyldres sammen og skrive på duken med utgangspunkt i forberedelsene og refleksjonene som skulle vært gjort i forkant av møtet, både filmen, selve fagplanen og duk nummer en kunne være utgangspunkt for skrivingen her. Det var ingen tydelig ordstyring under møtet, men møteleder forklarte oppgavene og ledet arbeidet videre underveis i møtet.

#### 4.7 Reliabilitet og validitet

Om denne forskningen vil gi det samme resultatet dersom en slik studie gjennomføres senere er usikkert. Forutsetninger som skolekultur, møtekultur og forberedelser gjort i forkant av informantene har betydning for resultatene. Sammensetningen av lærere, deres translatørkompetanse, og profesjonelle kapital og kapasitet vil også få innvirkning på reliabiliteten. For å prøve å sikre validitet var en ekstern observatør tilstede på begge fagseksjonsmøtene. På denne måten kunne observasjonsnotatene bli sammenlignet samt diskutert og fortolket i fellesskap. I observasjonen vet informantene hva som undersøkes og det kan være med på å påvirke hvordan informantene opptrer i møtet.

---

<sup>7</sup> Vedlegg 3

Når det gjelder refleksjonsteksten fikk informantene spørsmålene to uker i forkant av undersøkelsen, og de hadde mulighet til å lese og studere den nye fagplanen i norsk dersom de ønsket dette. Hvor mange som gjorde en slik forberedelse er ukjent. Denne forberedelsen kan være med på å påvirke resultatet i denne undersøkelsen. Dersom de ikke hadde fått spørsmålene på forhånd er det ikke sikkert de ville hatt forutsetninger for å svare på spørsmålene og empirien kunne blitt mangelfull. Samtidig kan en slik forberedelse være med på å gi et resultat som ikke er reelt, og gi et inntrykk av at informantene har større oversikt enn det de kanskje ville hatt uten en slik forberedelse. Dersom de ikke skulle vært med i denne studien, ville de da ha brukt tid på å lese og studere den nye fagplanen? Med tanke på studiens målsetning som var å undersøke hvordan lærere forstår den nye fagplanen i norsk, vurderte jeg det dit at de som skulle skrive refleksjonsteksten burde i noen grad ha anledning til å skaffe seg en forståelse for endringene i planen på forhånd. Når det gjelder spørsmålene som de skulle reflektere over ser jeg i ettertid at spørsmålene ikke inviterte til særlig refleksjon. Flere av spørsmålene krever ingen utdyping. Dette kan være en svakhet med studien. Dette viste seg også i tekstene der noen skrev stikkordslister på endringer, og andre skrev lengre tekster med refleksjoner om hvordan de forstår og tenker planen henger sammen, og hvilke konsekvenser dette vil gi for undervisningen i fremtiden.

Da jeg som nevnt forsker på egen skole vil jeg kunne gi en fortolkning av datamaterialet som kanskje en utenforstående forsker ikke ville hatt. Dette kan være en styrke og en svakhet. Styrken er at jeg kjenner informantene og vil i tolkningen av materialet kunne forstå bakgrunnen for holdninger og utsagn, og jeg vil kunne sette dette inn i en kontekst. Svakheten vil være at mine tolkninger kan være farget av min kjennskap til holdninger, kompetansen og erfaringene blant kollegaene. Til tross for at det kan foreligge svakheter i datamaterialet anser jeg resultatene av studien som nokså reelle, basert på fortolkningen av materialet som foreligger.

#### 4.8 Analytisk tilnærming

Spørsmålene i refleksjonsteksten er formulert med utgangspunkt i Goodlads læreplanteori og fremstillingsformene om den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen. Funnene i studien blir belyst etter endringene av LK20 i norskfaget som beskrevet i kapittel 2, og hvordan informantene uttrykker forståelse for disse endringene. Funnene blir i hovedsak kategorisert i tre kategorier, med noen få unntak. De tre kategoriene er forståelse for endringer

i læreplanen som uttrykker: **endringer av innhold, endringer av struktur og betydningen endringen får for læreren**. Funnene vil bli generalisert når gjelder forståelsen og oppfatningen informantene uttrykker om læreplanen innen de tre kategoriene, hvor fellestrekk fra tekstene innen de tre kategoriene er sammenfattet. Funnene fra fagseksjonsmøtet nummer en vil bli sortert etter kategoriene **endringer av innhold, endringer av struktur, og samhandling og holdninger**. Derimot vil funnene fra fagseksjonsmøte nummer to i hovedsak bare vise til funn som beskriver **samarbeidet og samhandlingen** mellom deltakerne i møtet. Egne feltnotater og notatene fra ekstern observatør ble sammenfattet og det ble lagd kategorier på hendelser og samhandlinger som gjentok seg. Det ble registrert faglige samtaler i gruppen, aktivitet og deltakelse i å skrive på dukene, og møteleders handlinger.

Jeg vil også se resultatene i lys av tidligere forskning for å sammenligne funnene. Funnene fra felt blir triangulert med funnene i refleksjonstekstene, der det er mulig. Dette vil kunne være med på å styrke validiteten når det gjelder forståelsen lærere har for den nye planen.



## 5.0 Resultater og drøfting

Studien hadde som formål å undersøke hvordan norsklærere på en ungdomsskole forstår og møter endringene i den nye læreplanen i norsk. Det er undersøkt hvordan norsklærere oppfatter og forstår den nye planen og det er undersøkt hvordan fagseksjonen i norsk startet med et lokalt læreplanarbeid om LK20 for å skape en forståelse sammen. I refleksjonstekstene hvor informantene uttrykker sin forståelse av den nye læreplanen i norsk er av veldig ulik lengde og innhold. Noen har reflektert og undret seg over sammenhenger, mens andre igjen har svart med korte kulepunkter og lister over endringer de har sett.

Funnene fra refleksjonstekstene og observasjonsstudiet vil bli presentert hver for seg. Etter å ha lest tekstene var det mulig å kategorisere funnene i tre kategorier, utsagn om innholdet, utsagn om struktur og utsagn om endringer som vil få betydning for lærere. Resultatene fra refleksjonstekstene vil bli presentert med utgangspunkt i ett spørsmål av gangen, og drøftingen blir presentert og knyttet opp til teoretiske perspektiver underveis. Det vil være en kort oppsummering i etterkant av drøftingen til hvert spørsmål. Deretter vil funnene fra fagseksjonsmøtene bli presentert hver for seg og drøftet, og tilslutt oppsummert. Der informasjonen fra begge datainnsamlingene er sammenfallende vil dette bli kommentert i drøftingen under funnene fra fagseksjonene. Sammenfallende funn er med å styrke validiteten. Alle funnene fra empirien vil ikke bli kommentert, da det kan være enkeltutsagn fra bare en av informantene. Det vil i hovedsak være en sammenfatning og generalisering av funnene som er sentrale for forståelsen av den nye planen som vil bli belyst. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg belyse noen praktiske utfordringer i arbeidet med forståelsen av læreplanene.

### 5.1 Funnene fra refleksjonstekstene

#### 5.1.1 Funn på spørsmålet "Hvilke endringer forstår du som de mest sentrale i den nye fagplanen i norsk?"

Formålet med dette spørsmålet var å finne svar på hvordan informantene leser og forstår alle tekstene i den nye planen som omhandler norskfaget. Disse tekstene er de Goodlad (1979) beskriver som den **formelle læreplanen** og er det faktiske læreplandokumentet slik den foreligger fra sentrale myndigheter. Dette nivået inkluderer den overordnede delen og tekstene om selve faget, som omhandler fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, grunnleggende ferdigheter og tverrfaglige emner. Hvordan den nye formelle læreplanen

oppfattes og forstås av hver informant vil avhenge av informantens profesjonelle kapital (Hargreaves, 2019) og translatørkompetanse som inkluderer kontekstkunnskaper og bruk av oversettelsesregler (Røvik et al., 2014).

På spørsmålet "*Hvilke endringer forstår du som de mest sentrale i den nye fagplanen i norsk?*" indikerer empirien ulike oppfatninger hos informantene på hva som er de mest sentrale endringene i den nye fagplanen som beskrevet i tekstene om faget. Funnene blir listet opp i en tabell i de tre kategoriene som tidligere presentert, før funnene blir kommentert og drøftet.

Funn som viser forståelse for endringer av <b>innholdet</b> i den nye planen.	
<b>a</b>	Tre av syv informanter har lagt merke til at det er færre kompetansemål i den nye planen enn i K06. Informantene skriver at de nye kompetansemålene er «vagere» enn tidligere. Samtidig skriver en annen informant at h*n opplever at kompetansemålene er like de som var i K06, innholdet er likt, men elevene skal gjøre noe annet med kunnskapen sin og vise andre ferdigheter.
<b>b</b>	Dybdelæring og større fokus på tverrfaglighet blir nevnt av to informanter.
<b>c</b>	En endring som ble sett på som sentral fra en informant var økt elevmedvirkning i undervisningen.
<b>d</b>	Refleksjon, utforsking og kritisk tenking er tre sentrale begreper og verdier som er løftet fram som en av skolens hovedoppgaver for å forberede elevene på fremtiden. Dette er en endring som tre av informantene skriver om.
Funn som viser forståelse for endringer i <b>struktur</b> i den nye læreplanen.	
<b>e</b>	Tre av informantene skriver at faget ikke lenger har tre hovedområder og en informant nevner at hovedområdene har fått nye navn.
<b>f</b>	Det er en informant som nevner at faget nå får et større fokus på overordnet del og formålet med faget blir mer lagt vekt på enn tidligere.
Funn som viser forståelse for endringer som får <b>betydning for læreren</b> og undervisningen.	
<b>g</b>	Tre informanter skriver at den nye planen gir lærerne større handlingsrom og autonomi. De skriver at den forrige planen som mer bindene enn den nye da K06 ga føringer for om kunnskapen skulle vises gjennom muntlig eller skriftlig aktivitet.
<b>h</b>	Det er tre informanter som trekker fram endringen i underveisvurderingen som en endring.

## Drøfting

Det er flere av de sentrale endringene i LK20 som beskrevet i kapittel 2 som blir nevnt av informantene. Det er funn på dette spørsmålet som tyder på at de ser endringer i innhold, struktur og betydningen endringene får for norsklærerne. Informantene uttrykker forståelse for at den nye fagplanen består av mer enn bare kompetansemål. Svarene indikerer at alle tekstene om faget og overordnet del av læreplanen er av betydning i den nye fagplanen i norsk, da endringene de beskriver i refleksjonstekstene er hentet fra ulike tekster om faget.

Også det som ikke blir nevnt av informantene kan diskuteres som et funn. Et eksempel som kan trekkes frem er at det er veldig få av informantene som nevner den overordnede delen av planen som skal være styrende for alt arbeidet som skal skje i undervisningen. Dette var det bare en av sju informanter som nevnte. Et annet punkt som ingen av informantene nevnte i tekstene var introduksjonen av "kjerneelementer" som en endring. Kjerneelementene er sett på som det viktigste elevene skal lære i faget (Utdanningsdirektoratet, 2017a). En grunn til at ingen har skrevet om kjerneelementene kan henge sammen med at informantene oppfatter kjerneelementene som det samme som de tidligere hovedområdene. Det kan nevnes at det er en informant som nevner at det er behov for å skaffe seg oversikt over kjerneelementene i faget som svar på spørsmål fire. Den nye kompetansedefinisjonen er heller ikke nevnt av noen. Denne endringen er viktig da elevene skal vurderes etter det nye kompetansebegrepet, og vil derfor få betydning for hvordan en planlegger undervisningen. At disse endringene ikke kommer fram i tekstene, kan bety at informantene ikke har lagt merke til disse endringene eller har forstått at dette er sentrale endringer. Røvik (2014) hevder at kunnskap om konteksten en skal oversette fra er av viktighet for å kunne oversette til en lokal kontekst. Funnene her kan tyde på et behov for translasjonssamarbeid i organisasjonen for å utvikle kunnskap og forståelse for LK20.

Flere av informantene skrev at den nye planen gir lærere større valgfrihet når det kommer til valg av innhold i undervisningen. Handlingsrommet til å velge innhold er blitt større. En informant skrev:

Planen gir læreren føringer, men autonomi til å styre det faglige innholdet i sin klasse. Dette kan nok både ha positive og negative følger for elevene. Her tenker jeg veldig stereotypisk med progressive og konservative lærere. Friheten som gis i den nye læreplanen vil nok utnyttes av begge. Den progressive læreren vil tenke nytt og fremoverrettet, mens den

konservative læreren vil bruke friheten, og forme målene, til å undervise "slik vi alltid har gjort".

I dette sitatet påstår en av informantene at ny plan ikke nødvendigvis vil nå ut til elevene dersom lærere fortsetter å undervise som før. SMUL-rapporten som henvist til tidligere viste at 50% av lærerne endret ikke undervisningen sin når K06 ble innført, selv etter de hadde utarbeidet lokale planer (Hodgson et al., 2012). Flere informanter beskriver de nye kompetansemålene som vage, noe som igjen vil føre til et økt handlingsrom for den enkelte lærer. Prinsipp 21 for lokalt læreplansamarbeid utarbeidet av Andreassen (2016) omhandler det å skape de gode eksemplene for undervisning, og diskutere didaktiske utfordringer knyttet til læreplanen, i motsetning til å produsere lokale planer i form av dokumenter. Når lærere oversetter målene i planen sammen, og får diskutert ulike forståelser og tolkninger vil faget kunne utvikle seg. Prinsippene bak eksemplene eller undervisningsoppleggene som utvikles i fellesskap kan ligge til grunn for det lokale læreplanarbeidet som foregår hele tiden i skolen, da prinsippene og eksemplene som utvikles kan være overførbare til nye planleggingssituasjoner i skolen (Andreassen, 2016). Det profesjonsfaglige fellesskapet kan studere formuleringer i den nye planen og stille spørsmålet "hva har dette å si for oss?" Ved å ta utgangspunkt i og studere eksisterende praksis på skolen for så å få innsikt i hva ønsket praksis skal være, kan gjøre konfigureringen fra gammel plan til ny plan mindre utfordrende. Røvik (2016) hevder at dette kan være et utfordrende arbeid dersom det er stor avstand mellom nåværende praksis og ønsket praksis.

Informantene har lagt merke til flere sentrale endringer i den nye planen og i noe ulik grad. Dette er tegn på autonomi og ei fortolkning gjort om handlingsrommet som er gitt i den nye planen til å ta selvstendige valg. Hva den enkelte informant forstår som sentrale endringer i faget vil igjen få betydning for det lokale læreplanarbeidet. Ulike forståelser og tolkninger vil være noe som bør diskuteres i translasjonsarbeidet i et fagteam eller fagseksjon. Her kan faglærere som har god oversikt og kunnskaper om læreplanen brukes som ressurspersoner som studien til McClure (1979) viste til. Der byttet faglærere på å lede møtet ut fra hvem som kunne mest om temaet de jobbet med, på denne måten ble også alle lærere engasjerte i arbeidet og forpliktet seg til samarbeid. En av hensiktene med å tolke og forstå planen sammen handler også om at intensjonene i den nye planen blir forstått, og at elevene får den undervisningen de har krav på etter ny plan. Dersom lærere fortsetter å undervise slik som tidligere uten å foreta endringer knyttet til praksisen sin, vil ikke en læreplanreform ha noen

hensikt. Forskningen som henvist til tidligere fremhevet at det formelle læreplandokumentet måtte tolkes, forstås og gjøres eksplisitt for de som skulle bruke det dersom intensjonene i planen skulle nå ut til elevene (McClure, 1979). Å forstå ideene i den formelle planen og skjønne hva ønsket praksis skal være er et kritisk punkt for implementeringen hevder Røvik (2016), derfor bør en studere den eksisterende praksisen i skolen for å undersøke hvordan den nye praksisen passer inn. Studiene fra Finland som undersøkte sammenhengen mellom den nasjonale- og de lokale planene viste at et samarbeid der lærere skaper innsikt sammen i et læringsfellesskap var av betydning for å skape et eierskap hos de som skulle bruke planen. (Pietarinen et al., 2017).

### Oppsummering

Svarene på spørsmålet "Hvilke endringer ser du som de mest sentrale i den nye fagplanen i norsk?" viser empirien i stor grad at norsklærerne i studien på tidspunktet refleksjonstekstene ble skrevet kjenner til flere av de sentrale endringene som vil komme av ny plan.

Informantene kjenner til flere av tekstene og innholdet i LK20. Det er i hovedsak generelle endringer som blir løftet frem, noen av informantene kan gi generelle beskrivelser av innholdet, mens andre har studert planen mer inngående og ser flere endringer som vil få betydning for dem som lærere. Til sammen er de fleste endringene som kommer som følge av ny plan nevnt av informantene, med noen unntak som for eksempel kjerneelementer og det nye kompetansebegrepet. Det kan se ut til at det er ulike forståelser for norskplanen og funnene kan tyde på et behov for samarbeid om den videre translasjonen. Alle forståelsene for den nye planen kan bli drøftet og diskutert i et samarbeid slik at kontekstualiseringen og det lokale læreplanarbeidet kan få en positiv effekt for elevenes undervisning.

#### 5.1.2 Funn på spørsmålet "Hvilke endringer ser du i de nye kompetansemålene i norskfaget?"

Dette spørsmålet hadde som formål å undersøke hvilke endringer de nye kompetansemålene i faget blir oppfattet av informantene. Elevene vurderes etter kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Forståelsen norsklærere har vil få betydning for undervisningen, både i forhold til hvordan undervisningen blir planlagt for å nå målene, og for å kunne vurdere elevenes læring. Spørsmålet retter seg inn mot Goodlads (1979) fremstillingsnivå to og tre om den formelle og den oppfattede læreplanen. Oppfatningen av den formelle planen blir et utgangspunkt for hva som blir gjort i klasserommet.

Kompetansemålene er i den nye fagplanen redusert i antall, fra 27 til 16 mål etter 10. trinn.

Det kan se ut til at selv om det er blitt færre mål, er innholdet i kompetansemålene like.

Målene fra K06 er i ny plan komprimerte og mer omfangsrike. Endringene som blir beskrevet i refleksjonstekstene blir delt inn i tre kategorier. En kategori som viser endringer knyttet til innhold, en til struktur og en som får betydning for lærerne.

Funn som viser forståelse for endringer i <b>innholdet</b> i kompetansemålene.	
<b>a</b>	En informant skriver at et kompetansemål som gjelder samiske tekster kommer bedre frem i den nye planen enn i K06.
<b>b</b>	To informanter skriver at det er en tydeliggjøring i arbeidet med elevenes språkkompetanse i den nye planen, både når det gjelder dialekter, multietnolekter, og at elevene skal ha språk om språket.
<b>c</b>	En kommenterer som en endring i kompetansemålene at vedkommende er fornøyd med at elevene nå "skal lese skjønnlitteratur og sakprosa for å oppleve, bli engasjert, lære, å få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser".
<b>d</b>	En informant hevder at det er få endringer i kompetansemålene i den nye planen.
<b>e</b>	En av informantene nevner en endring som gjelder kildekritikk og bruk av digitale medier, og at kompetansemålene legger en føring på dette området.
<b>f</b>	Utforskning som arbeidsmetode er nevnt av en informant.
<b>g</b>	En skriver at fordypningsoppgaven er borte i den nye planen.
Funn som viser forståelse for endringer i <b>struktur</b> i kompetansemålene.	
<b>h</b>	En påpeker et mindre komplisert språk i de nye målformuleringene.
<b>i</b>	En skriver det er nye navn på hovedområdene.
Funn som viser forståelse for endringer av kompetansemål som får <b>betydning for læreren</b> .	
<b>j</b>	En skriver at h*n får større frihet til å velge metoder, med tanke på muntlig eller skriftlig tilnærming.
<b>k</b>	En av informantene skriver at ny plan har et krav om veiledning til elevene underveis i læringsprosessen.
<b>l</b>	Det er uttrykt i ett av refleksjonsskrivene at den nye planen er mer rettet mot verktøy elevene trenger inn i fremtiden.
<b>m</b>	En informant påpeker et større ansvar for norsklærere når det gjelder å ta ansvar for de grunnleggende ferdighetene muntlig, lesing og skriving.

## Drøfting

Empirien viser at nesten alle informantene ser og kan påpeke endringer i kompetansemålene i den nye planen. Noen har kommentert at noen mål er tydeliggjort i større grad enn i K06. Det er også flere som nevner hva som er borte fra K06, noe som også viser en forståelse for endringer. Et eksempel er funn g der noen skriver at fordypningsoppgavene er borte (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er også en som skriver at det ikke er endringer i kompetansemålene. Dette kan henge sammen med at innholdet er tilnærmet likt det som var i K06, selv om antall kompetansemål er redusert. At innholdet eller kunnskapen elevene skal ha er nokså lik, er noe som blir kommentert av et par av informantene. En skriver "jeg ser relativt få endringer i den nye planen".

Igjen kan det som ikke nevnes av informantene diskuteres som et funn. Det er ingen som kommenterer at verbene eller ferdighetene elevene skal ha er endret i den nye planen. Et eksempel fra læreplanene som viser endringen i bruk av verb, kan illustreres med et kompetansemål fra K06. Her heter det at eleven skal "gjenkjenne retoriske virkemidler og måter å argumentere på" (Utdanningsdirektoratet, 2013). I LK20 er dette kompetansemålet blitt endret til: "gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer" (Utdanningsdirektoratet, 2020). I kompetansemålet fra LK20 er verbet "bruke" lagt til. En slik endring viser at elevene skal ikke lengre bare gjenkjenne, men også bruke retoriske virkemidler i tekstarbeidet sitt. En slik endring vil kreve en annen tilnærming i undervisningen og en annen form for oppgaver enn tidligere for at elevene skal kunne vise denne kompetansen.

Informantene hadde oppfattet flere endringer i kompetansemålene, men i ulikt omfang. Noen hadde lagt merke til flere endringer og noen få. En informant skrev: "jeg er usikker fordi jeg har ikke satt meg godt inn i det". For å kunne oversette den formelle planen må en ifølge Røvik (2016) ha kunnskaper om konteksten det oversettes fra og til. For å se endringer fra gammel til ny plan må en kjenne til K06, og en må kjenne til innholdet i den nye planen. For å imøtekomme ulik profesjonell kapital i en organisasjon kan et lokalt læreplanarbeid være hensiktsmessig for å utvikle større forståelse blant faglærerne. Måten dette kan gjøres på kan være slik Andreassen (2016) anbefaler ved at lærere arbeider med analyse av intensjonene bak kompetansemålene, dette for å unngå "omdiktning" og endre på ordlyden i kompetansemålene. Han hevder videre at det lokale læreplanarbeidet bør gjøres som lærerforskning, som innebærer å få innsikt i og forstå læreplanen. Dette gjøres ved å diskutere

språklige formuleringer i planen, ved å analysere og utvikle gode didaktiske eksempler og løsninger på noen av kompetansemålene (Andreassen, 2016). Det kan også være aktuelt å bruke støttemateriellet som er utviklet av Utdanningsdirektoratet i arbeidet med forståelsen av fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Poenget er at kollegiet utnytter kapitalen som eksisterer i organisasjonen for å kunne få forståelse eller får støtte gjennom veiledningsmateriellet. Arbeidet med å forstå kompetansemålene bør ikke være et individuelt arbeid, men et kollektivt. Å tolke og forstå innholdet i kompetansemålene kan gjøres i ei større gruppe som fagseksjon, blant faglærere på trinn eller i et tolærersamarbeid. Oppleggene som utvikles kan deles i organisasjonen gjennom erfaringsdeling i ulike forum eller på digitale plattformer.

Et av studiene fra Finland påpekte at et faglærersamarbeid var med på å skape engasjement blant lærerne. Å være involvert i prosessen ga også et eierforhold til planen. Samarbeidet bidro til kollektiv læring og var med på å bygge profesjonell kapasitet i kollegiet. (Pietarinen et al., 2017). Selv om et lokalt læreplanarbeid bør være noe mer enn å produsere skjemaer og dokumenter i form av planer ifølge Andreassen (2016) vil også et samarbeid kunne være å utvikle en progresjons- og temaplan for skolen. Her kan temaene og hovedlinjene i faget fordeles på de ulike årstrinnene uten at planen trenger å være for detaljert for å bevare handlingsrommet og autonomien for den enkelte lærer.

Spørsmålet kan se ut til å ha bli tolket ulikt av informantene. Flere av informantene svarer på andre ting enn det som er relevant for spørsmålet om hva de ser av endringer i kompetansemålene. Eksempler på det er at noen skriver "bruk av lærebok tones ned". En skriver at h\*n får et "flashback til L97" og et par nevner det vil være et "utholdenhetsarbeid i tekstarbeid" og "elevene må tåle å stå i tekstarbeidet over lengre tid". En nevner også at det blir et "økt fokus på grunnleggende ferdigheter" og en skriver "den nye planen er mer rettet mot verktøy elevene trenger i fremtiden". Alle disse svarene er ikke direkte svar på spørsmålet om hvilke endringer de ser i kompetansemålene, men informantene ser ut til å ha gjort ei fortolkning av innholdet i hele planen, da de tar med innhold fra flere av tekstene om faget og uttrykker sin forståelse av dette. Et av argumentene for å lage ny plan var at elevene måtte være rustet til å møte og mestre utfordringer i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2016), og for å få til det trenger elevene "verktøy" eller strategier for å kunne imøtekomme behovet. Dette kom frem i ett av svarene som ble gitt av en av informantene.



## Oppsummering

På spørsmålet "*Hvilke endringer ser du i de nye kompetansemålene i norskfaget?*" svares det i liten grad konkret på hva de ser av endringer i selve kompetansemålene utover at flere påpeker at kompetansemålene er mer omfattende, vagere og de gir større frihet til å velge innhold enn tidligere. Svarene kan henge sammen med at refleksjonsteksten ble skrevet bare en måned etter planen var offentliggjort. At informantene skulle ha god oversikt over kompetansemålene er ikke forventet på dette tidspunktet. Til tross for dette er det også flere konkrete endringer av kompetansemålene som beskrives. Det kan legges til at selv om flere av informantene svarer på andre ting enn det som er relevant for spørsmålet, reflekterer de og viser en bredere forståelse for at læreplanen rommer mer enn kompetansemålene.

### 5.1.3 Funn på spørsmålet "Er det noen endringer i læreplanen i norsk som du opplever vil gi konsekvenser for måten du underviser på?"

Dette spørsmålet hadde til hensikt å få fram hvordan norsklærerne opplever den nye læreplanen vil gi konsekvenser for dem i fremtidig undervisning. Den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979) eller realiseringsplan som er den lokale planen (Engelsen, 2013) skal bli til den gjennomførte planen. Dette spørsmålet kan det være vanskelig å svare på dersom en ikke har lest den nye planen godt og studert tekstene om faget. Spørsmålet krever også at man reflekterer over og vurderer egen praksis. Hvordan informantene forstår og oppfatter planen vil ligge til grunn for hvordan undervisningen vil bli gjennomført. Siden planen ikke er tatt i bruk og lærere ikke har erfaringer med å bruke LK20 vil det være vanskelig å beskrive hvordan undervisningen vil bli påvirket på dette tidspunktet. Funnene fra dette spørsmålet blir delt inn i to kategorier da spørsmålet i utgangspunktet dreier seg om betydningen den nye læreplanen får for læreren.

Konsekvenser av endringer som får betydning for <b>innholdet</b> i undervisningen.	
<b>a</b>	Flere av informantene skriver at den nye planen gir større rom for å velge innhold selv.
	To skriver at ny plan gir et større rom for individuell tilpasning til elevene, og det kan i større grad tas utgangspunkt i elevenes interesser.
<b>c</b>	Flere har nevnt at den nye planen er vagere og målene mer omfattende. Her nevnes blant annet at den nye planen styrer lærere bort fra læreboka.
<b>d</b>	En skriver at den nye planen gir sterkere tverrfaglige forbindelser.
<b>e</b>	To informanter skriver at elevene nå skal lese for danningen skyld.

<b>f</b>	En skriver det vil bli et større fokus på autentisk skriving.
Konsekvenser som får betydning for <b>strukturen</b> i undervisningen.	
<b>g</b>	En konsekvens som nevnes av tre informanter er at de nå må ta seg tid til å holde på med færre emner over lengre tid, og en skriver at "lærere må ha større "kaostoleranse" enn tidligere".
<b>h</b>	To av informantene skriver at lærerrollen vil endre seg til en veilederrolle og en skriver: "lærere må i større grad bli veiledere og redskapsbyggere dersom elevene skal evne å gå i dybden på det de finner mest interessant innen et emne".
<b>i</b>	Det er to informanter som hevder den nye planen ikke får konsekvenser for undervisningen sin, eller at ny plan fører til endringer.
<b>j</b>	En skriver at h*n må ha et sterkere fokus på utforskning i undervisningen,

### Drøfting

Det er i noen grad samsvar i svarene fra informantene på dette spørsmålet, men også ulike forståelser av norskfaget som blir uttrykt i funnene. Funn **e** kan tolkes at informantene uttrykker en oppfatning av at norskfaget nå i større grad vil være et dannelses- og identitetsfag enn tidligere, og denne forståelsen er i kontrast til funn **d** og **f**, som kanskje uttrykker en oppfatning om norskfaget som et metode- og redskapsfag, da autentisk skriving og tverrfaglighet nevnes her. Det er flere som påpeker de samme konsekvensene endringene i ny plan vil få for undervisningen. Et eksempel er at flere påpeker at lærerrollen vil endre seg, og at lærerrollen nå i større grad blir en veilederrolle i norskfaget. Når elevene skal utforske mer i faget, og bruke mer tid på dybdelæring krever dette en annen type undervisning enn tidligere. Det er også flere som også her påpeker et økt handlingsrom og større autonomi. Selv om flere informanter skriver at endringer i ny plan får konsekvenser for undervisningen er det også noen som skriver at den nye planen ikke vil få konsekvenser for måten de underviser på. Da den nye planen oppfattes og forstås ulikt bør ideene bak læreplanen drøftes og skapes en forståelse for. Røvik (2016) hevder en utfordring i kontekstualiseringen er å forstå ideene til reformen, eller at mottakere av planen ikke forstår hva ønsket praksis skal være. Om det er manglende forståelse hos informantene her er uvisst, det kan også være at vedkommende mener h\*n allerede gir den type undervisning som ny plan beskriver.

Å kunne ta i bruk en ny plan vil gi ulike følger for den enkelte lærer. Autonomi til å ta selvstendige valg er det noen av informantene som belyser, da de skriver den nye planen vil gi

dem muligheter til å tilpasse undervisningen til elevgruppen, og de kan ta utgangspunkt i elevenes interesser når de skal velge innholdet for undervisningen. For å kunne gjøre dette er lærerens erfaring og kompetanse en viktig faktor, det er ikke alle som har tilstrekkelig erfaring og kompetanse i et fagteam slik at de kan gjøre valgene uten støtte og veiledning. Faglærere kan få støtte til dette gjennom et kollektiv læringsfelleskap hvor en kan lære av hverandre, og utnytte hverandres kapital og kapasitet. I et kollektivt læringsfelleskap kan det være en fordel dersom man utnytter den didaktiske kunnskapen og erfaringene for å lære av hverandre slik som funnene i studiene til McClure (1979) viste til.

Funn fra studiene om organiseringen av det lokale læreplanarbeidet i Finland poengterte at lærere som delte erfaringer og fikk en felles forståelse for den formelle planen når de jobbet med lokalt læreplanarbeid, fikk til å skape endring i undervisningen (Pietarinen et al., 2017). En stor reform som LK20 med ny struktur og innhold gjennomgående i hele planen bør få konsekvenser for hvordan undervisningen i framtiden skal være. Hvis ikke reformen skaper endringer eller får konsekvenser for undervisningen kan en stille spørsmål om hva hensikten med en ny læreplanreform er. Hvordan den operasjonaliserte planen (Goodlad, 1979) eller realiseringsplanen (Engelsen, 2013) når ut til elevene handler om brukernes tolkning av den formelle planen.

### Oppsummering

Svarene på dette spørsmålet i refleksjonstekstene er i større grad utdypet av informantene enn de foregående spørsmålene. Dette kan henge sammen med at spørsmålet i større grad inviterer til en refleksjon rundt de endringene som vil komme. Spørsmålet ber informantene svare på om endringene i den nye planen får konsekvenser for egen undervisning. Svarene fra flere av informantene kan se ut til at de distanserer seg fra egen praksis og de svarer i større grad på hvilke endringer den nye planen får for lærere generelt. Et par eksempler på dette er sitatene "*lærere* må i større grad bli veiledere og redskapsbyggere dersom elevene skal evne å gå i dybden på det de finner mest interessant innen et emne" og "*lærere* må ha større "kaostoleranse" enn tidligere". Det kan være flere grunner til denne distanseringen. Det kan være at informantene opplever at de allerede gir denne type undervisning som den nye planen beskriver, og derfor vil ikke den nye planen gi konsekvenser for undervisningen. På den andre siden kan det være lettere å distansere seg fra å granske egen praksis til å rette blikket utover å se hvordan "andre" gjør det. Men, det skal nevnes at noen av informantene har fokuset kun rettet mot seg selv og den undervisningen de skal gi i fremtiden. Blant annet er det noen som

påpeker at de må endre måten de tenker på når undervisningen skal planlegges framover (funng). Utsagnene her tyder på at informantene ser at den nye planen får konsekvenser for undervisningen for lærere generelt, utsagnene kan ha bakgrunn i egen praksis og erfaring, og de kan ha beskrevet seg selv, men dette kommer ikke tydelig fram da flere skriver "lærere må" i stedet for "jeg må". At informantene skriver "lærere må" kan tyde på at autonomien til å ta egne avgjørelser og bestemmelser knyttet til egen undervisning står sterkt, da utsagnene kan tolkes til at dette er noe som "må" gjøres av andre, og ikke nødvendigvis av en selv.

#### 5.1.4 Funn på spørsmålet "Hva vil være viktig fremover for å implementere den nye læreplanen på skolen?"

Spørsmålet hadde som formål å gi meg som forsker og som lærerspesialist en forståelse av hva som var viktig for norsklærerne i det lokale læreplanarbeidet på skolen. Å gå i gang med en læreplanreform er krevende arbeid. Motivasjon og holdninger hos de som skal gå gang med arbeidet er en viktig faktor for gjennomføringen (McClure, 1979). Dersom faglærerne i norsk får uttalt seg om egne behov om prosessen er det enklere å ta utgangspunkt i behovene i den videre planleggingen av arbeidet.

I ettertid ser jeg at dette spørsmålet kunne vært adressert direkte til mottaker. Jeg skulle brukt pronomenet "deg" og stilt spørsmålet noe annerledes til "Hva er viktig for "deg" for å kunne implementere den nye læreplanen? Å stille spørsmålet på generell basis gir nødvendigvis ikke et svar på hva som er viktig for den enkelte. Begrepet implementering var på forhånd heller ikke definert, noe som medfører at informantene sin tolkning av begrepet kan være ulikt. Funnene her er delt inn i to kategorier, en som retter fokus på ønsker om samarbeid om innholdet i den nye planen, og en som uttrykker ønsker for strukturen og organiseringen av arbeidet.

Samarbeid med fokus på nytt <b>innhold</b> i læreplanen	
<b>a</b>	5 av 7 informanter skriver at læreplanmålene er vage og de gir stort rom for tolkning, og man må sette seg inn i hva de enkelte målene faktisk innebærer. Alle skriver at dette arbeidet må gjøres sammen.
<b>b</b>	En skriver at det er behov for å skaffe seg en oversikt over fagets kjerneelementer.

<b>c</b>	Det er ønske hos flere om å drøfte begreper, og hva som legges i disse, med den hensikten å få en felles forståelse.
<b>Struktur og organisering av arbeidet</b>	
<b>d</b>	Over halvparten skriver at fagmøter på trinn og i team er viktig.
<b>e</b>	Alle informantene skriver at det må settes av <b>tid</b> til å gjøre jobben. En skriver at hele skoleutviklingstiden vårsemesteret 2020 må brukes til dette.
<b>g</b>	En skriver at lærere ønsker å diskutere faget, utveksle ideer og tanker.
<b>h</b>	En informant uttrykker at lærere må lage en ny samarbeidskultur hvor man drar lasset i lag, lærere trenger ikke sitte hver for seg og utarbeide opplegg.
<b>i</b>	En skriver lærere bør ha utprøving i klasserommet og erfaringsdelinger i etterkant.
<b>j</b>	En informant skriver at det vil være viktig med nettverk i regionen og kommunen i implementeringsfasen, slik at skolene kan lære av hverandre.

### Drøfting

Funnene indikerer at lærere har et behov for å diskutere faget og hva den nye planen innebærer for å kunne følge intensjonene med den formelle planen. Lærerne i undersøkelsen vektlegger dette som viktig for å kunne implementere og for at skolens lærere skal få en felles forståelse. Dette viser også en endringsvilje og ønske om å gjøre dette sammen i et profesjonsfaglig fellesskap. Igjen blir det trukket frem av informantene at målene i den nye planen oppfattes som vage og at de får større valgfrihet til å velge innhold for undervisningen. Flertallet av informantene legger vekt på at valgfriheten til å velge innholdet for undervisningen bør diskuteres i det profesjonsfaglige fellesskapet. I kapittel 3.5 av overordnet del av læreplanen oppfordres det til at lærere skal utvikle fagene sammen for å utvikle god pedagogisk praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Lærerne som har skrevet refleksjonstekstene ser på et profesjonsfaglig samarbeid som verdifullt for eget arbeid ifølge funnene.

Informantene trekker frem at struktur i arbeidet med LK20 vil være viktig fremover. Dette er i tråd med funnene fra forskningen til McClure (1979) og Pietarinen et al. (2017). Det som er viktig for alle er at det settes av tid til å gjøre arbeidet. Skoleutviklingsgruppen må sørge for at skoleutviklingstiden brukes til dette arbeidet er det en som hevder. Å bruke tid på læreplanarbeid over en lengre periode og ha en god struktur i det lokale læreplanarbeidet viste seg å være av betydning (McClure, 1979). En annen forutsetning som viste seg viktig ifølge

tidligere forskning var en tydelig plan for arbeidet og målsetninger og kriterier for hva lærere skulle oppnå med det lokale læreplanarbeidet. Dette krever en god ledelse av arbeidet der skoleutviklingsgruppen legger til rette for arbeidet (Pietarinen et al., 2017).

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet et veiledningsmaterieell bestående av ulike moduler (Utdanningsdirektoratet, 2019c) for å hjelpe skolene i arbeidet med implementeringen. Et støttmaterieell for skolene ble også gitt i Finland i implementeringen av de nye læreplanene der (Pietarinen et al., 2016).

## Oppsummering

Funnene fra undersøkelsen viser generelle ønsker for hva informantene mener er viktig i implementeringsfasen av læreplanen. Det er nærliggende å tro at informantene har tatt utgangspunkt i egne ønsker når de har svart, men dette vet jeg ikke helt sikkert. Det som ønskes av de aller fleste er systematisk arbeid på trinn eller i fagseksjon. Utvikling av gode lokale læreplaner krever aktiv medvirkning fra lærere, målene for opplæringen må konkretiseres og ses i sammenheng med den overordnede delen av læreplanen. Funnene viser at det er ønske om at det settes av tid til å gjøre arbeidet og det bør foreligge en plan for hvordan og når arbeidet skal gjennomføres. Svarene som informantene gir uttrykker at et lokalt læreplanarbeid er noe som bør gjøres i det profesjonsfaglige fellesskapet og ikke noe som bør gjøres alene.

## 5.2 Funnene fra fagseksjonsmøtene

### 5.2.1 Funn fra fagseksjonsmøte nummer 1

Det første fagseksjonsmøtet som omhandlet den nye fagplanen i norsk ble gjennomført i midten av januar 2020. Da var det to måneder siden fagplanen i norsk i LK20 ble publisert på Utdanningsdirektoratets nettsider. Skolen har flere enn 10 norsklærere og på det første møtet deltok ni stykker. Det var fem nye informanter, disse hadde ikke vært med å skrive refleksjonsteksten. Det var også flere lærere som underviser i norsk som ikke hadde anledning til å møte av ulike årsaker. Møtet ble gjennomført med rekkefremlegg etter IGP-pedagogikken (KS, 2018). Dette er en metode som ofte blir brukt på denne skolen. I møtet ble det gjennomført to runder med innspill (fremlegg) fra hver møtedeltaker. I den første runden var det innspill om det norsklærerne hadde lagt merke til og tanker de hadde gjort seg om den nye planen. I runde nummer to ga de innspill til tanker de hadde om det lokale læreplanarbeidet

for skolen fremover. Funnene fra møtet er delt inni tre kategorier. Det er innspill som viser til endringer av innhold og struktur, og funn knyttet til samarbeid og holdninger.

Funn der innspill om endringer av <b>innholdet</b> i den nye fagplanen ble presentert.	
<b>a</b>	De fleste informantene hadde innspill om endringen av underveisvurderingen i sidemål og hvilke konsekvenser dette vil få for elever og lærere.
<b>b</b>	Et par informanter beskrev konkrete endringer i kompetansemålene for faget som de anså som positive endringer.
<b>c</b>	Flertallet påpekte at kompetansemålene var vagere i den nye planen.
<b>d</b>	To stykker sa at de opplevde norskfaget bevege seg mot å bli et redskapsfag og metodefag for andre fag, og med ansvar for noen av de grunnleggende ferdighetene.
<b>e</b>	Flere nevnte de tverrfaglige temaene og at formålet med faget var tydeligere formulert i den nye planen.
Funn der innspill om <b>struktur</b> i arbeidet med planen ble presentert.	
<b>f</b>	De ble uttrykt at læreplanvisingen på nettet var god, det var lett å se sammenhengene i faget, og at dette ville lette arbeidet når læreplanen tas i bruk.
<b>g</b>	Det ble sagt av en informant at det var positivt med støttmateriell og nettressursene som fulgte med fra Utdanningsdirektoratet.
<b>h</b>	Alle informantene ønsket hyppige møter i fagseksjonen for å få jobbet godt med den nye planen, og det ble foreslått at det var behov for minst ett møte i fagseksjonen i måneden fram mot sommeren.
<b>i</b>	Et par av informantene ønsket at det ble utarbeidet en treårsplan for skolen, med fordeling av noen mål og tema, for å sikre progresjon fra 8. til 10. trinn, og for å fordele noen av kompetansemålene.
<b>j</b>	Et par av informantene var tydelig på at en slik plan ikke måtte være låst. Autonomien og handlingsrommet til å tilpasse og gjøre vurderinger om tema selv samt ivareta tverrfagligheten var viktig ble det sagt.
Funn knyttet til <b>samarbeid og holdninger</b> hos deltakerne i møtet.	
<b>k</b>	Det var flere som sa de var positive til ny plan og endringene i planen.
<b>l</b>	Det var flere som reflekterte og undret seg om i hvor stor grad lærere ville prioritere sidemålet nå når elevene ikke skulle ha egen karakter de to første årene

	på ungdomsskolen. Det var ikke alle som var positive til at de skulle ha karakter i sidemål på 10. trinn.
<b>m</b>	Det var aktiv deltakelse fra alle i møtet.
<b>n</b>	Det var mange forstyrrelser og avbrytelser i møtet.
<b>o</b>	Det ble vist respekt for hverandres innspill og utsagn i form av støttekommentarer og henvisninger til andre.

### Drøfting

Møtestrukturen kan ha vært med å sørge for at ulike forståelser og tolkninger om innholdet i den nye læreplanen kom fram, da alle fikk komme med innspill på hva de har lagt merke til og forstått. Funnene kan tyde på at informantene har lest og kjenner til noe av innholdet i ny plan, og det er blitt lagt merke til endringer som kan få konsekvenser for undervisningen. Det er også flere sider av den nye planen som ikke kommer fram under rundene. Blant annet er det ingen som nevner kjerneelementer eller det nye kompetansebegrepet. Dette samsvarer med funnene fra refleksjonstekstene. Kjerneelementene i faget er sett som det viktigste elevene skal lære (Utdanningsdirektoratet, 2017a), men det er ingen som nevner disse. Det var også flere andre innspill som samsvarer med funnene som ble tatt opp i refleksjonstekstene. Det var flere som påpekte at kompetansemålene var vagere, og at lærere nå fikk større frihet til å velge tema og innhold. Her sier en informant at det er viktig med den friheten som nå er gitt, slik at man får blomstre som lærer i faget og gjøre det man er god på, ikke bare følge faste og låste planer. Et annet funn påpekte at noen kompetansemål var tydeliggjort i den nye planen, og det ble også nevnt at noen mål var fjernet helt, og at det var kommet et helt nytt kompetansemål. Endringen av kompetansemål kom også fram i refleksjonstekstene. I tillegg var endringen i underveisvurderingen i sidemål noe som kom fram i begge datainnsamlingene. At funnene samsvarer er med på å styrke validiteten i studien om læreres forståelse av den nye fagplanen i norsk.

Feltnotatene som ligger til grunn for fortolkningen av funnene i observasjonene var grundige og svært detaljerte. Feltnotatene viste at alle norsklærerne i møtet var aktive deltakere. Det ble lyttet til innspillene som kom, og de ble kommentert i etterkant. I møtet ble det vist respekt for hverandres meninger og oppfatninger. Ifølge Hargreaves (2019) er samarbeid et kritisk punkt for å få til endringer. Samhandlingen mellom deltakerne og på hvilken måte deltakerne forholdt seg til hverandre har vært av betydning ifølge studiene hans. Funnene viser at innspillene til deltakerne ble lyttet til. Metoden som ble brukt i organiseringen av møtet kan



være årsaken til dette, men det kom klart til syne da det ble åpnet for kommentering av innspillene og temaene som ble presenterte i innspillsrunden. Da ble det henvist til de som hadde snakket tidligere med bruk av navn. Det var også noen som utfordret andres utsagn og uttrykte uenigheter, men det ble argumentert og diskutert på en respektfull måte ifølge feltnotatene.

Det var to stykker som valgte å si pass i den første runden med innspill, da de selv uttalte at de hadde for lite kjennskap til den gamle og den nye planen til å kunne uttale seg om endringer og konsekvenser dette ville få for undervisningen. Andre igjen hadde mange tanker, innspill om hva og hvordan undervisningen skulle være fremover. Dette indikerer ulik profesjonell kapital og erfaringer fra tidligere læreplaner, og for å lykkes med å sette den formelle læreplanen i en lokal kontekst kan et kollektivt utviklingssamarbeid være av betydning (Pietarinen et al., 2017). Måten å gjøre dette på kan være å diskutere, samarbeide og få innsikt sammen ved å lage gode eksempler for undervisning i (Andreassen, 2016). Prinsippene i arbeidet med eksemplene vil kunne overføres og arbeidet vil kunne gi økt læreplanforståelse.

Det ble også uttrykt et ønske om å utarbeide en skriftlig lokal plan i faget (funn i), dette for å kunne fordele mål og tema på de tre trinnene. En slik plan kan være hensiktsmessig for å sikre progresjon i undervisningen og for å sikre at alle kompetansemålene blir arbeidet med i løpet av ungdomsskolen. Norsk lærere vil fremdeles ha handlingsrom og autonomi til å ta valg knyttet til målene og temaene som blir fordelt. En skriftlig lokal plan kan også være hensiktsmessig dersom en klasse bytter lærer slik at den nye læreren kan få en oversikt over opplæringen som har vært. Det ble i kommentarrunden i etterkant påpekt at en slik plan ikke kan være "låst" da lærere vil etter ny plan jobbe mer tverrfaglig, og de ville tilpasse undervisningen til sine elever. Elevgruppene er ikke de samme og trenger derfor ulik tilnærming. Her uttrykkes det implisitt at et lokalt læreplanarbeid vil være et dynamisk arbeid som foregår hele tiden, og det vernes om autonomien til lærerne. En skriftlig (låst) lokal plan i tradisjonell forstand vil ikke nødvendigvis ivareta en tilpasset undervisning. Ifølge Andreassen (2016) kan skriftlige lokale planer være en del av et lokalt læreplanarbeid.

Alle informantene hadde innspill om hvordan de ønsket det lokale læreplanarbeidet skulle foregå. Å skape engasjement og få eierskap til endringene som skal gjøres og samtidig være med å ta et kollektivt ansvar var av betydning for å lykkes i en implementering av nye læreplaner ifølge McClure (1979). Støttmateriellet og modulplanene som er utviklet av

Utdanningsdirektoratet ble trukket fram som positivt fra et par av informantene. Materiellet vil kunne bidra til at skolene får hjelp til det lokale læreplanarbeidet. Strategien med støtte ovenfra, samtidig med en åpen læreplanprosess hvor lærerne har vært involverte gjør at norsklærere har fått noe kjennskap til den nye fagplanen i en tidlig fase. Funnene viste også det var ulike forståelser for hvordan læreplanen ble lest, da det på en side ble oppfattet som man bevegde seg mot et norskfag som metode og redskapsfag for andre fag, med sterkere fokus på lesing og skriving, og på den andre siden styrking av norskfaglige temaer og sjangre. Dette samsvarer også med tolkningen som ble gjort av funnene i fra refleksjonsteksten. Stor ulikhet i forståelsen av faget kan føre til at elevene får veldig ulik undervisning i faget. Derfor er det viktig å diskutere og analysere alle tekstene for faget, fra overordnet del til kompetansemålene. Utvikling av gode lokale læreplaner krever aktiv medvirkning fra lærere, målene for opplæringen må konkretiseres og ses i sammenheng med den overordnede delen av læreplanen ifølge Engelsen (Engelsen, 2013).

Et funn fra fagseksjonsmøtet er knyttet til noe som kan bli en utfordring i det lokale læreplanarbeidet. Dette funnet er knyttet til møtekultur. Det var flere forstyrrelser underveis i møtet. Selv om møtet var berammet klokka 0800, kom det ikke i gang før etter fem minutter. Det var flere som kom i løpet av møtet, den siste etter en halv time. Et annet element som kunne oppleves som forstyrrende var at flere brukte mobiltelefonen eller pc aktivt, både til å svare på innkomne anrop, for å svare på tekstmeldinger fra foreldre og søke etter informasjon på nettet. En kan stille seg spørsmål om i hvor stor grad det er greit å gjøre andre ting samtidig når man skal drive skoleutvikling? Er en som deltaker tilstrekkelig tilstede i samtalen og viser respekt for andre dersom en gjør andre oppgaver samtidig? På den andre siden er det viktig å erkjenne at en del av skolehverdagen innebærer å svare på mail og telefoner fra foreldre, og tidspunktet møtet avholdes på er nettopp hvor det ofte er kontakt med hjemmene. Hva er viktigst? Å kommunisere med hjemmet for å få viktige beskjeder eller hensynet til et samarbeid i et enkelt fag?

### Oppsummering

I fagseksjonsmøtet kom det i større grad fram ulikheter i forståelsen av den nye planen, og et spenningsfelt mellom ulike forståelser. Holdningene til det kommende arbeidet var uttrykt positivt og det ble uttrykt ønsker om et samarbeid på tvers av trinn og på trinn. Flere ønsket at skolen skal ha en felles forståelse av hva norskfaget skal inneholde. Det ble uttrykt et ønske om å lage en skriftlig lokal plan, og ikke at det lokale læreplanarbeidet bare skulle bestå i å

utvikle gode eksempler på faglige opplegg som Andreassen (2016) anbefaler. Her var det ønske om å få laget en plan som fordelte tema og kompetansemål. Det var enighet om at det måtte brukes tid fremover i fagseksjonen der læreplanforståelse var i fokus.

### 5.2.2 Funn fra fagseksjonsmøte nummer 2

Fagseksjonsmøte nummer 2 ble gjennomført i midten av februar 2020, rundt en måned etter det første møtet. Møtet ble gjennomført som en variant av et pedagogisk loppemarked der hensikten var å få en oversikt over de store linjene i faget etter K06, og deretter se hvordan disse hovedlinjene samsvarer med den nye læreplanen i norsk. Med denne tilnærmingen kunne det skaffes en oversikt over hva som kunne tas bort, erstattes eller legges til i undervisningen, det som Røvik (2016) kaller oversettelsesregler og handler om konfigurering fra gammel til ny plan. Her ser man på hvordan den nye praksisen passer inn med den eksisterende praksisen (Røvik, 2016). Det var på forhånd sendt ut saksliste og møteinnkalling som inneholdt forberedelser til møtet som hadde blitt bestemt i fellesskap i det første møtet. I det andre fagseksjonsmøtet deltok til sammen åtte stykker. Tre av de som deltok på det første møtet var ikke tilstede, og møtet her hadde to nye deltakere. Jeg, som møteleder hadde forberedt to "duker" av gråpapir<sup>8</sup> som det skulle noteres på underveis i møtet. Ekstern observatør skrev i observasjonsskjemaet en fyldig beskrivelse av hva som skjedde og hvordan samarbeidet forløp, i tillegg skrev jeg feltnotater underveis og i etterkant av møtet. Funnene fra dette møtet beskriver deltakelsen, samhandlingen og samarbeidet mellom lærerne.

Funn knyttet til <b>deltakelse, samhandling og samarbeid.</b>	
<b>a</b>	De fleste deltok aktivt i å skrive på duk nummer 1 (med unntak av to stykker) der hovedlinjene i faget etter K06 ble notert ned.
<b>b</b>	Det var flere som ikke deltok i å skrive på duk nummer 2 om den nye planen og hva som kunne beholdes, erstattes eller fjernes fra K06.
<b>c</b>	Stort engasjement og deltakelse fra alle i diskusjonene.
<b>d</b>	Den felles arbeidsoppgaven førte til mange refleksjoner, diskusjoner og samtaler mellom deltakerne om faget.
<b>e</b>	Lite systematikk i diskusjonene, da det foregikk mange parallelle samtaler.
<b>f</b>	Det ble stilt mange spørsmål fra møteleder for å få i gang diskusjoner, tanker og refleksjoner om den nye planen når det skulle skrives på duk nummer 2.

<sup>8</sup> Vedlegg 4

## Drøfting

Selv om det var noen av deltakerne i møtet som ikke skrev på noen av dukene var de med i samtalen og diskusjonene om faget i ny og gammel plan. De hadde flere innspill og disse ble skrevet på duken av de andre deltakerne. Oppgaven skapte stort engasjement og det foregikk mange diskusjoner parallelt. Temaer som ble diskutert underveis var bruk av digitale programmer, tekstsjangre, metoder som sokratiske seminar og tips til gode "dannelsesstekster". Funnene her samsvarer med tidligere studier som har vist at når oppgavene blir opplevd som meningsfulle, lærere tar ansvar sammen og er engasjerte i oppgavene som skal løses. En slik tilnærming er også med på å bygge opp en profesjonell kapasitet (McClure, 1979). Dette er også i tråd med Stoll et al. (2006) som hevder at for å lykkes med implementering bør oppgaven være meningsfylt. De hevder videre at skolene har beveget seg fra et individualistisk syn på læring, til fokus på hele lærerkollegiet, der en samarbeider om en felles oppgave og har fokus på lærerkollegiet som lærer sammen. Lærere bør forske og vurdere egen praksis, dette kan de gjøre sammen (Stoll et al., 2006).

Det var mange faglige samtaler og diskusjoner under hele arbeidsøkten, det gjorde at man som deltakende observatør ikke fikk med seg alt som ble sagt. Punkter som ble skrevet ned på duken ble gjerne diskutert med sidemannen, og folk bevegde seg rundt i rommet og hadde ulike samtalepartnere. Det var lite struktur i møtet, og de ulike forståelsene ble ikke ferdig diskutert. Arbeidet med læreplanen er noe skolen har behov for å bruke tid på, det er ikke gjort på ei kort økt. Et arbeid med å se endringer, analysere formuleringer i læreplanen krever tankearbeid. Planen må leses nøye før en vil kjenne godt til den. Å bruke tid på arbeidet anså lærerne i denne studien som viktig fremover, dette er også i tråd med tidligere studier (McClure, 1979; Pietarinen et al., 2017).

Tidligere studier viste det var en styrke for læreplanforståelsen i et kollegium dersom det var en ressursgruppe som la til rette for arbeidet. Ressursgruppen var med å sette av tid, og de la føringer og tilrettelagt for arbeidet blant lærere (Pietarinen et al., 2017). Begge fagseksjonsmøtene som ble gjennomført her ble planlagt av meg, både i rollen som forsker og lærerspesialist i norsk. Det kan ha vært en styrke for arbeidet som foregikk da jeg som leder av møtene og som medlem av skolens utviklingsgruppe hadde satt meg grundig inn i de nye læreplandokumentene. Dette kom til uttrykk når arbeidet og diskusjonene stoppet litt opp. Ifølge feltnotatene stilte jeg flere spørsmål underveis for få i gang refleksjoner og diskusjoner. Eksempler på spørsmål som ble stilt var: Hvordan forstår dere denne formuleringen? Hva

tenker dere er typisk for norskfaget? Hva trenger elevene å lære for å klare seg i det virkelige liv? Å stille spørsmål om undervisningen som foregår og utforske egen praksis kan få i gang noen betraktninger og være med på å skape endringer. Røvik (2016) påpeker at i et kontekstualiseringens bør en se hvordan de nye ideene passer inn med eksisterende praksis. En av informantene konkluderte med at "vi er veldig sjangerorienterte" når h\*n så på duk nummer en som viste hvordan trinnene underviste etter K06, hvorpå en annen sier: "det er lite lesing av skjønnlitteratur, ja". Det er ikke slik at ressurspersonen har fasit og innehar det rette svaret i tolkningen av planen, men ressurspersonen kan lede arbeidet, stille spørsmål, undre seg over endringer og formuleringer i den nye planen samt få i gang noen refleksjoner og diskusjoner i gruppa. I tillegg er man som ressursperson med på å planlegge og drive arbeidet framover, samt gjøre korrigeringer underveis dersom det er behov for det. Tidligere forskning viste at for å få et eierforhold til den nye planen og for at den nye planen skulle nå ut til elevene var det viktig å skape mening sammen ifølge Pietarinen et al. (2017). Videre var struktur og en plan for arbeidet samt oppfølging fra skolens ledelse og ressursgrupper viktig for å få til endringer (Pietarinen et al., 2017).

#### Oppsummering

Lærere var positive i det profesjonsfaglige samarbeidet og møtet hadde flere faglige diskusjoner om gammel og ny læreplan, noe som kan tyde på et engasjement og at de møter den nye planen på en aktiv måte. Det ble stilt flere kritiske spørsmål om praksisen som gjøres i dag, og det ble gjort flere vurderinger om hva som burde og kunne endres på når den nye planen skal tas i bruk, dette kan indikere at det er endringsvilje hos norsklærerne. Det kunne se ut til å være en fordel å ha et medlem i skoleutviklingsgruppa til å lede arbeidet da denne kunne stille spørsmål og lede arbeidet videre hvis arbeidet og diskusjonene stoppet opp.

#### 5.3 Praktiske utfordringer

Ei praktisk utfordring som ble tydelig i denne studien er knyttet til møtekulturen. Det var variasjon av deltakere i de ulike møtene. Dette kan være tilfeldig, men dette kan gjøre utviklingsarbeidet og implementeringen utfordrende. Å få kontinuitet i arbeidet kan bli vanskelig når det er variert oppmøte, og det blir vanskelig å holde tråden for de som deltar sporadisk i møtene, eller de som ikke deltar på noen. Får man da et felles eierskap til den nye planen når man går glipp av den felles tolkningen som er viktig for å omsette ideene til praksis? Eller bruke oversettelsesregler i translasjonsarbeidet for å kontekstualisere planen som Røvik (2016) hevder er sentralt for implementeringen? Det kan være tilfeldig at

oppmøtet var varierende på disse to møtene, siden dette også var møter som skulle brukes til datainnsamling, men på sikt bør en tilstrebe at alle er med i en form for samarbeid.

En annen utfordring som kom fram ifølge feltnotatene var at begge møtene var preget av flere forstyrrelser. Dette viste seg ved at flere kom for seint, opptil en halvtime etter møtet var startet. Noen måtte forlate møtet underveis for så å komme tilbake, noen måtte svare på telefoner og noen gjorde andre oppgaver samtidig. At møtene ikke kom i gang når de var berammet da det var få tilstede gjør også at tidsrammene for å drive utviklingsarbeid blir forkortet. Møtene er berammet til 50 minutter og det er begrenset hva man får gjort innenfor en så kort tidsramme med utviklingsarbeid. Hvis det i tillegg ikke kommer i gang når det skal blir tiden enda mer forkortet. Et faglig samarbeid trenger ikke nødvendigvis foregå med alle norsklærere samtidig, men det kan være hensiktsmessig i starten av et lokalt læreplanarbeid i faget for å sikre at alle er i gang, og lage noen felles målsetninger for det videre arbeidet. Felles målsetninger for arbeidet kan ha betydning for å vise retning på arbeidet ifølge tidligere forskning (McClure, 1979).

## 6.0 Konklusjon

Studien hadde som formål å undersøke hvordan **norsklærere forstår og møter endringene i norskfaget i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020**. For å kunne forstå det formelle læreplandokumentet må brukerne av læreplanene tolke innholdet og sette det inn i en lokal kontekst. Ifølge McClure (1979) er det lokale læreplanarbeidet viktig både for å se sammenhengen mellom fag, og for å få progresjon i de enkelte fagene (McClure, 1979). Hvordan lærere forstår og møter en ny plan for å gjøre læreplanen eksplisitt og forståelig vil påvirke elevenes læring framover (Nygård & Røvik, 2014). Goodlad (1979) beskriver læreplanens ulike fremstillingsformer, og hvordan den vedtatte og formelle planen blir oppfattet av lærere er avhengig av translatørkompetansen den enkelte har (Røvik, 2014). Ideene bak planen må forstås, og skolene setter de sentrale ideene inn i skolens kontekst, dette kaller Røvik (2014) kontekstualisering (Røvik et al., 2014). Samarbeid og positive holdninger for å utvikle et tolkningsfellesskap vil være hensiktsmessig i arbeidet med implementeringen. Igjennom det lokale læreplanarbeidet med kompetansemålene i Kunnskapsløftet 2006 har mange lærere tilegnet seg erfaringer og kunnskaper om hvordan kompetansemål kan leses og tolkes, kompetansen som er ervervet kan tas med inn i arbeidet med å tolke kompetansemålene i den nye planen. Handlingsrommet i den nye læreplanen har økt, noe som igjen får betydning for læreres autonomi til valg av innhold i undervisningen. Selv om autonomien står sterkt når det gjelder valg av innhold, skal også fagene utvikles sammen i det profesjonsfaglige fellesskapet slik det står i kapittel 3.5 av overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det profesjonsfaglige fellesskapet ivaretas gjennom et lokalt læreplanarbeid der man ikke nødvendigvis produserer årsplaner i form av dokumenter, men der prinsippene bak målene i den nye planen diskuteres og lærere skaper innsikt sammen (Andreassen, 2016). En viktig forutsetning for å gjennomføre et samarbeid er den profesjonelle kapitalen. Innsikten, erfaringen og kompetansen lærere har er av betydning, men det er også den sosiale samhandlingen som støtte og tillitt. Motivasjon, engasjement, og struktur i arbeidet er også viktige faktorer for å bygge kapasitet i organisasjonen (Hargreaves, 2019).

Det er få norsklærere som dataene i denne studien baserer seg på, noe som gjør at det ikke kan trekkes noen klare konklusjoner. Fokuset som har vært på de nye læreplanene siden 2017 kan tyde på at lærere forstår og kjenner til prinsipper og endringer som kommer i LK20. Ved å ha deltatt i den åpne prosessen, tatt i bruk støttematerialet fra Utdanningsdirektoratet, og ved å ha

forståelse for en kompetansebasert plan gjør at lærerne er forberedt på den nye planen på et tidlig tidspunkt. Tidlig kjennskap og forståelse om læreplanen gir et fundament i organisasjonen for det videre arbeidet med det lokale læreplanarbeidet.

## 6.1 Oppsummering av funn

Empirien viste noen funn på spørsmålet om hvordan **norsklærere forstår og møter endringene i norskfaget i Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020?** Resultatene indikerer at informantene har kjennskap til innholdet i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* og tekstene om faget i god tid før planene skal tas i bruk. Dette i motsetning til forståelsen lærere hadde av forkant av reformen *Kunnskapsløftet 2006* (Dale et al., 2011; Hodgson et al., 2012). Det er få informanter som påpeker de samme endringene i læreplanen, derfor kan en ikke slå fast at dette er en samlet forståelse alle har for planen. Ulike forståelser som kommer fram av datamaterialet på de ulike spørsmålene kan tyde på et behov for å tolke læreplanen og skape innsikt sammen. Min fortolkning av datamaterialet viser at lærere har forstått at den nye læreplanen fører med seg endringer både for innholdet i undervisningen, og at ny plan vil få konsekvenser for hvordan norskfaget skal være, men i svært ulik grad. Studien viser også funn der endringer i den nye planen ikke blir kommentert av noen av informantene, noe som kan bety manglende forståelse for disse endringene, eller at de ikke kjente til planen godt på tidspunktet datainnsamlingen foregikk. Studien viser funn knyttet til endringer for lærerrollen, om det nye norskfaget, om læringsfellesskapet og om holdninger til den nye planen. Hovedfunnene som belyser norsklæreres forståelse for den nye planen og hvordan de møter den er:

Funn om lærerrollen:

- Endringer av innholdet i kompetansemålene forstås til at lærere får økt handlingsrom.
- Endringer av ferdighetene som beskrives i kompetansemålene får følger for utøvelsen av lærerrollen.

Funn om norskfaget:

- Forståelse for at den nye fagplanen består av mer enn bare kompetansemål. Funnene indikerer at *alle* tekstene om faget og overordnet del av læreplanen er viktige for faget.
- Det er et spenningsfelt mellom ulike forståelser for hva norskfaget skal være i den nye planen. Noen har forstått det dithen at norskfaget beveger seg mot et metode- og redskapsfag for andre fag, mens noen forstår det slik at norskfaget nå får et sterkere fokus som kultur, opplevelse- og dannelsingsfag.



Funn om læringsfellesskapet:

- Informantene påpeker at samarbeid i fagseksjonen er viktig i fortolkningen av den nye læreplanen, dette for å skaffe en felles forståelse. De er positive til å gjøre dette arbeidet sammen i det profesjonsfaglige fellesskapet.

Funn om holdninger:

- Lærerne møter den nye planen med positive holdninger til både innhold og struktur.
- Praktisk oppgave som krevde aktiv deltakelse skapte engasjement, faglige diskusjoner og refleksjoner.

Funn med tegn på autonomi:

- Informantene har i stor grad lagt merke til ulike endringer i den nye planen, noe som kan tolkes dit at de har ulike forståelser og oppfatninger av den nye planen.

## 6.2 Begrensninger i forskningen

Spørsmålene ser jeg i ettertid innbyr lite til refleksjon og utgreinger for å vise forståelse, tekstene som ble skrevet var av ulik lengde og innhold. Spørsmålene "*Hvilke endringer ser du som de mest sentrale i den nye læreplanen i norskfaget?*" og "*Hvilke endringer ser du i kompetansemålene i norskfaget?*" kan ha bli oppfattet som noe like og det ser ut til at det kunne være vanskelig å skille nyansene i spørsmålene. Dette kom fram da et par informanter hadde skrevet "se svar på spørsmål en" som svar på spørsmål to.

Spørsmål tre "*Er det noen endringer i læreplanen i norsk som du opplever vil gi konsekvenser for måten du underviser på?*" inviterte i større grad til refleksjon, men her svarte de aller fleste for lærere generelt, og ikke for konsekvensene for seg selv, det gjør at dataene som foreligger ikke nødvendigvis omhandler informantene. At det svares på generell basis kan også være hvordan de stilte seg til dette spørsmålet i rollen som informant.

En grunn til varierende tekster kan være at undersøkelsen var gjort tett opp mot elevenes terminoppgjør, og det var mange oppgaver som skulle gjøres i den perioden. I tillegg var fagplanen nylig blitt vedtatt og publisert slik at det er mulig de ikke kjente til denne i tilstrekkelig grad for å kunne uttrykke seg mer utfyllende. Forståelse krever grundig bearbeidelse av planen og det er noe kort tid mellom offentliggjøringen av planene og datainnsamlingen.

I de to observasjonssettingene kan ulike deltakere i møtene ha fått betydning. Det var noen som deltok på begge møtene og noen som deltok på bare ett, det kan ha vært utfordrende å få tak i "den røde tråden" for de nye deltakerne i møte nummer to. Det var i forkant av begge møtene sendt ut møteinnkallinger med forberedelser til møtene. I hvor stor grad de var forberedt til møtene og gjort de oppdragene som sto i møteinnkallingene kunne få betydning spesielt i møte nummer to, da en forberedelse i forkant var nødvendig. I begge møtene var også en ekstern observatør tilstede som deltakerne kjenner godt. Alle visste de ble observert og hva som ble undersøkt, og at det som ble sagt og gjort ble skrevet ned. Dette kan også gi ei begrensning da informantene kanskje både holder tilbake eller er mer aktiv enn de normalt ville vært. At jeg kjenner informantene godt kan også ha noe å si for resultatet.

Det kan være et behov å videre undersøke det lokale læreplanarbeidet over tid, eksempelvis et skoleår for å kunne belyse om det lokale læreplanarbeidet fører til endringer av undervisningen, og i hvilken grad den profesjonelle kapitalen øker. Å undersøke hvordan en best kan legge til rette for et samarbeid for å inkludere alle i det lokale læreplanarbeidet vil også kunne være aktuelt. Forskingen fra denne studien kan brukes på egen skole som et utgangspunkt for planleggingen av det videre arbeidet i fagseksjonen. Funnene fra studiet har gitt en forståelse for hvordan læreplanen så langt er forstått av norsklærere, og gitt informasjon om hvilke områder i den nye læreplanen fagseksjonen kan ha behov for å arbeide videre med. Studien kan også brukes til å gi noen ideer om hvordan et lokalt læreplanarbeid kan brukes i implementeringen av en læreplan.

### 6.3 Implikasjoner

Lokalt læreplanarbeid er viktig for å skape sammenhengen mellom fag og i faget selv påpeker McClure (McClure, 1979, s. 179). Hvordan den enkelte lærer oppfatter læreplanen, og tolker den er av betydning for det videre arbeidet med implementering. Funnene fra empirien i min studie viser et behov for et tolkningsarbeid iblant norsklærerne som bidro i denne undersøkelsen. Det kan se ut til at det er et spenningsfelt mellom to ulike forståelser blant lærerne. Studien består av en liten gruppe av informanter så funnene lar seg i liten grad generalisere, men disse ulike forståelsene er noe som bør diskuteres og drøftes i fagseksjonen. Fortolkningen av det formelle læreplandokumentet er viktig for å gjøre læreplanen eksplisitt, tydelig og forståelig (McClure, 1979). Kontekstualiseringen vil gjøre planen tilpasset elevgruppene og skolens kultur.

Forståelsen som uttrykkes i denne studien av læreplanen viser også et spenningsfelt mellom økt autonomi på den ene siden og overordnet del av læreplanen på den andre. Flere av informantene gir uttrykk for at den nye planen utvider handlingsrommet til den enkelte lærer når det gjelder valg av innholdet i undervisningen. Samtidig legger overordnet del kapittel 3.5 føringer for hvordan det profesjonsfaglige fellesskapet sammen bør utvikle fagene, planlegge og vurdere undervisningen for å få utvikle og få forståelse for å bedre den pedagogiske praksisen (Kunnskapsdepartementet, 2019). I hvor stor grad vil den enkelte oppleve at det økte handlingsrommet blir begrenset av felles planlegging og lokale planer i faget?

Deler av empirien i studien beskriver to fagseksjonsmøter. Det kan være tilfeldig, men det var et variert oppmøte på møtene, i tillegg var det lærere som har faget som ikke deltok på noen av møtene. Et problem på sikt kan være å få et eierskap til arbeidet som gjøres hvis en deltar sporadisk i fagseksjonsmøtene. Det vil være vanskelig å sikre at alle faglærere er med på alle møtene, da det er mange ulike faktorer å ta hensyn til. Denne studien viste at informantene hadde ulik kjennskap til den nye planen, noen med mindre og noen med god kjennskap. Dette er ikke et overraskende funn, lærere har gjerne flere fagplaner å sette seg inn i, og mange ulike fagseksjoner. Kanskje kjenner informantene til læreplanene i andre fag bedre? Noen spørsmål som reiser seg i den forbindelse er hva som skal kreves av egeninnsats for å bli kjent med de nye planene? Skal alt gjøres i fellesskap og hvor mye forståelse for planen forventes skal erverves på egen hånd?

Det kan være stor variasjon på skolene av kompetanse hos lærere i de ulike fagene. I et ideelt fagteam ville alle lærere ha god faglig kompetanse og erfaring, men slik er sjeldent realiteten. Det kan være stor avstand i den faglige innsikten og kunnskapen hos lærerne i et fagteam. Noen kjenner faget de underviser i veldig godt, mens i noen tilfeller kan en lærer være dårlig kvalifisert. Dette kan være ei utfordring for å få til et godt samarbeid og for å skape endringer i et fag sammen. Kollegaveiledning, faglærere som planlegger undervisning sammen, bruk av lærerspesialister eller andre ressurspersoner som faglige veiledere, eller deltakelse i fagseksjonsmøter kan være til hjelp for å øke den profesjonelle kapitalen hos lærerne som ikke har så god kjennskap til faget.

## 6.4 Avsluttende kommentar

Jeg innledet med å beskrive begrepet "Curriculum literacy" som er evnen til å lese læreplaner. Kan lærere dette vil de kunne mestre ulike problemer og utfordringer som oppstår i møte med lærerplaner hevder Ben-Peretz som sitert i Engelsen (Engelsen, 2014). Å møte utfordringene og problemene som oppstår i arbeidet gjennom positive holdninger, ei aktiv tilnærming til det lokale læreplanarbeidet samt en god samarbeidskultur på arbeidsplassen kan bidra til at "curriculum literacy" utvikles hos den enkelte. Arbeidet med å tolke og forstå læreplanen kommer til å ta tid. Det stiller krav til organiseringen på skolen for å kunne arbeide med alle fagene. Læreplanarbeid er et dynamisk arbeid som vil pågå hele tiden, å få den nye planen implementert og til å bli en del av organisasjonen kommer til å ta tid. Men, dersom man bruker det lokale læreplanarbeidet til å forstå og til å forme de gode eksemplene vil prinsippene i dette arbeidet være overførbart til nye planleggingssituasjoner og vil på sikt kanskje føre med seg en endring, og intensjonene til den nye planen vil være oppnåelig.

Formålet med denne oppgaven var å få forståelse for hvordan norsklærere forstår og møter den nye læreplanen i norsk i LK20, da forståelsen er ei forutsetning for arbeidet med de lokale læreplanene. Den nye læreplanen gir rom for tolkning. Det kan også se ut til at LK20 inkluderer mer enn hva som kan måles. Med tanke på dannelsesbegrepet, verdiene og prinsippene som ligger til grunn, kan planen i noen grad sammenlignes med det engelske begrepet curriculum, der all læring i skolen inkluderes. Verdiene og prinsippene beskrevet i overordnet del skal prege undervisningen. Funnene kan fortolkes dit at informantene leser hele læreplandokumentet når de skal beskrive konsekvensene den nye planen får for opplæringen til elevene framover, og er bevisste på det nye oppdraget skolene har fått.

Undersøkelsen ble gjort mellom 7-8 måneder før ny plan skal iverksettes, at det er kjennskap til planen og at alle informantene har lagt merke til endringer som følge av ny plan lover godt for den videre translasjonen og kontekstualiseringen. Sammenligner man forståelsen lærere har nå i forhold til når K06 skulle tas i bruk, kan det tyde på at strategier om tidlig involvering, støttemateriell og læreplanforståelse er større nå enn fra implementeringen av K06 (Dale et al., 2011). Individuelle hensyn som læreres motivasjon, verdier og normer for undervisning er viktig om lærere er villige til å gjøre endringer (Stoll et al., 2006). Empirien fra denne studien indikerer at norskkollegiet på denne skolen ønsker å skape forståelse for den nye planen sammen i det profesjonsfaglige fellesskapet. Respekt for ulike læringssyn, tillitt til

hverandre, tid, profesjonell kapital og kapasitet, struktur og god organisering for samarbeid vil være nøkkelord for dette arbeidet.

## Referanser

- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø). Hentet fra <https://munin.uit.no/handle/10037/9671>.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operaliseringer. En analyse av en læreplanreform*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi\\_sluttrapport\\_2011.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf)
- Engelsen, B. U. (2013). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner -hva, hvordan, hvorfor?* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fjørtoft, H. (2018). Å tenke sammen om undervisning. Utvikling av en intervensjon for læreres læring. *Acta Didactica Norge*. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5867>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of reseach on its nature, forms, limitations and effects. *Teacher and teaching*, ss. 603-621. Hentet fra <https://www-tandfonline-com.ezproxy.uis.no/doi/pdf/10.1080/13540602.2019.1639499?needAccess=true>
- Helleve, I., Ulvik, M., & Smith, K. (2018). Det handler om å finne sin egen form; Læreres profesjonelle handlingsrom - hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*. Hentet fra <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og tenking under kunnskapsløftet*. Sluttrapport. Hentet fra [http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132403-1412587174/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport\\_04\\_2012.pdf](http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132403-1412587174/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport_04_2012.pdf).

- Kommunesektorens organisasjon [KS]. (2018). *IGP (I) Individuell - gruppe -plenum*. Hentet fra <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/ks-led/metoder-og-verktoy/igpi/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.
- McClure, R. M. (1979). Institutional decisions in curriculum. I J. I. Goodlad, *Curriculum inquiry* (ss. 129-150). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Nygård, S. R., & Røvik, K. A. (2014). Hit, men ikke lenger. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole; Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm As.
- OECD. (2015). *Skills for 2030 in brief*. Hentet fra [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/in\\_brief\\_Skills.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/in_brief_Skills.pdf).
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2016). Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*, ss. 22-40. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1179205>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2017). Shared Sense-making in curriculum reform: orchestrating the local curriculum work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, ss. 491-505. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1402367>
- Røvik, K. A. (2016). Knowledge transfer as translation: Review and elements of an instrumental theory. *International Journal of Management Reviews*, ss. 290-310. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1607512>

Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole*. Oslo:

Cappelen Damm Akademisk.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., & Wallace, M. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, ss. 221-258.

Hentet fra <https://link-springer-com.ezproxy.uis.no/content/pdf/10.1007/s10833-006-0001-8.pdf>

Sullanmaa, J., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2019). Curriculum coherence as perceived by districtlevel stakeholders in large-scale national curriculum reform in Finland. *The Curriculum Journal*, ss. 244-262. Hentet fra

<https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1607512>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra

<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn>.

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Kjerneelementer*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>.

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Om overordnet del*. Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>.

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra Utdanningsdirektoratet :

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er nytt i fagplanene?* Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>.



Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Slik ble læreplanene utviklet – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Støtte til innføring av nye læreplaner*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/>.

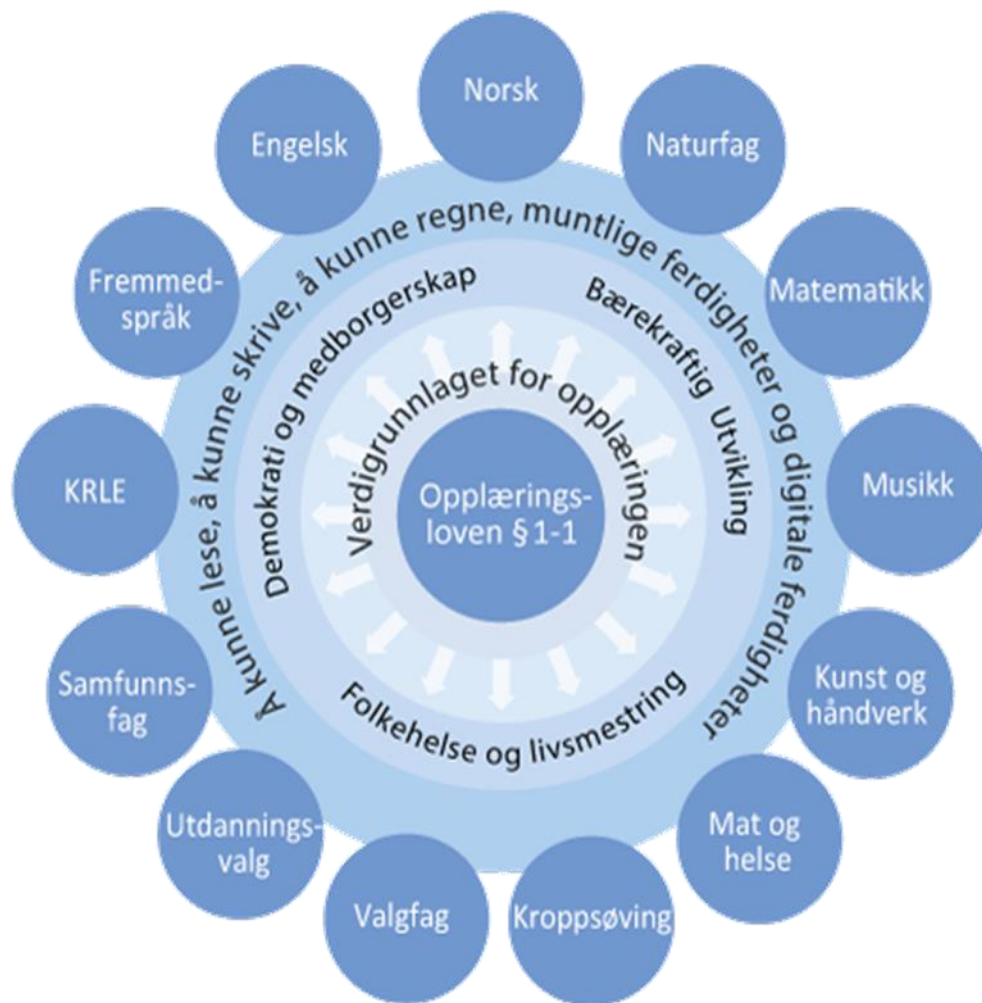
Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Hva er nytt i læreplanverket?* Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>.

Vedlegg 1. Modell av LK20.



Modell av LK 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 47)

Vedlegg 2. Observasjonsskjema 1. fagseksjonsmøte

Antall tilstede:

Dato:

Tidspunkt:

Beskrivelse av situasjonen: (helt konkret hva skjer)

Stikkord for hva som blir løftet fram i runden rundt bordet ang. tanker gjort om ny plan, holdninger, Læreres ståsted omkring den nye læreplanen

### Vedlegg 3. Observasjonsskjema 2. fagseksjonsmøte

Observasjonsskjema

Antall tilstede:

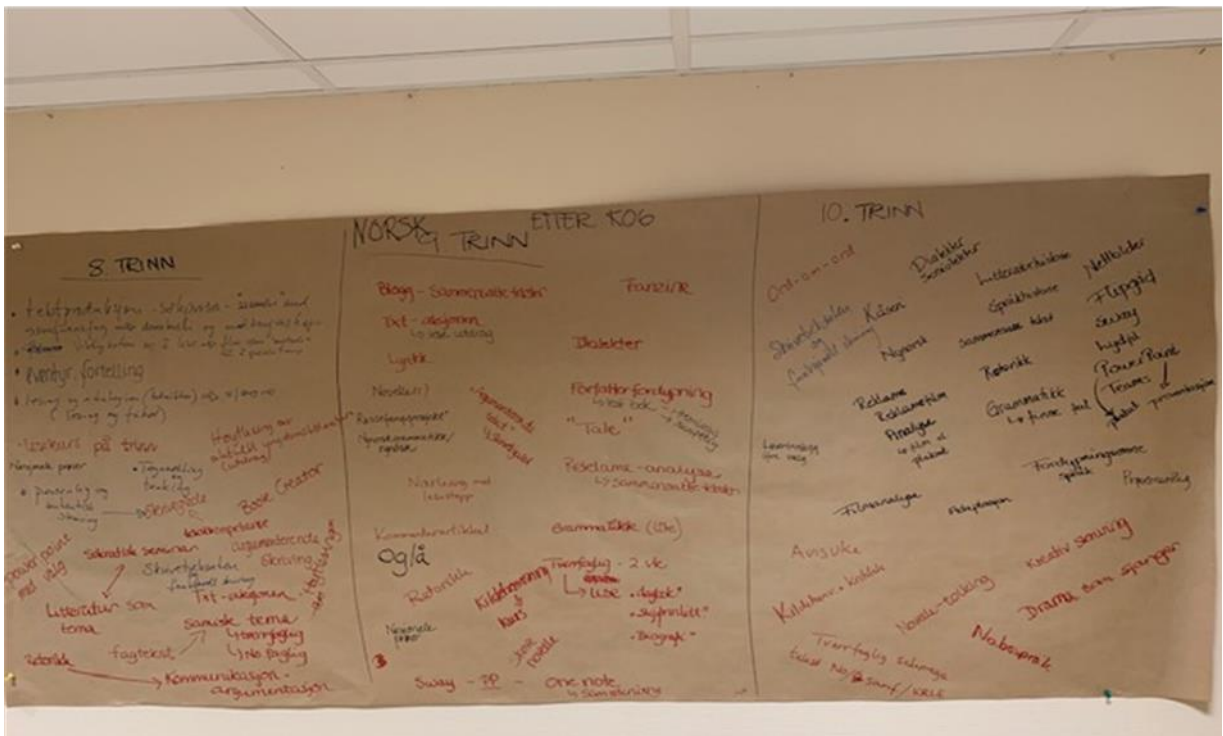
Dato:

Tidspunkt:

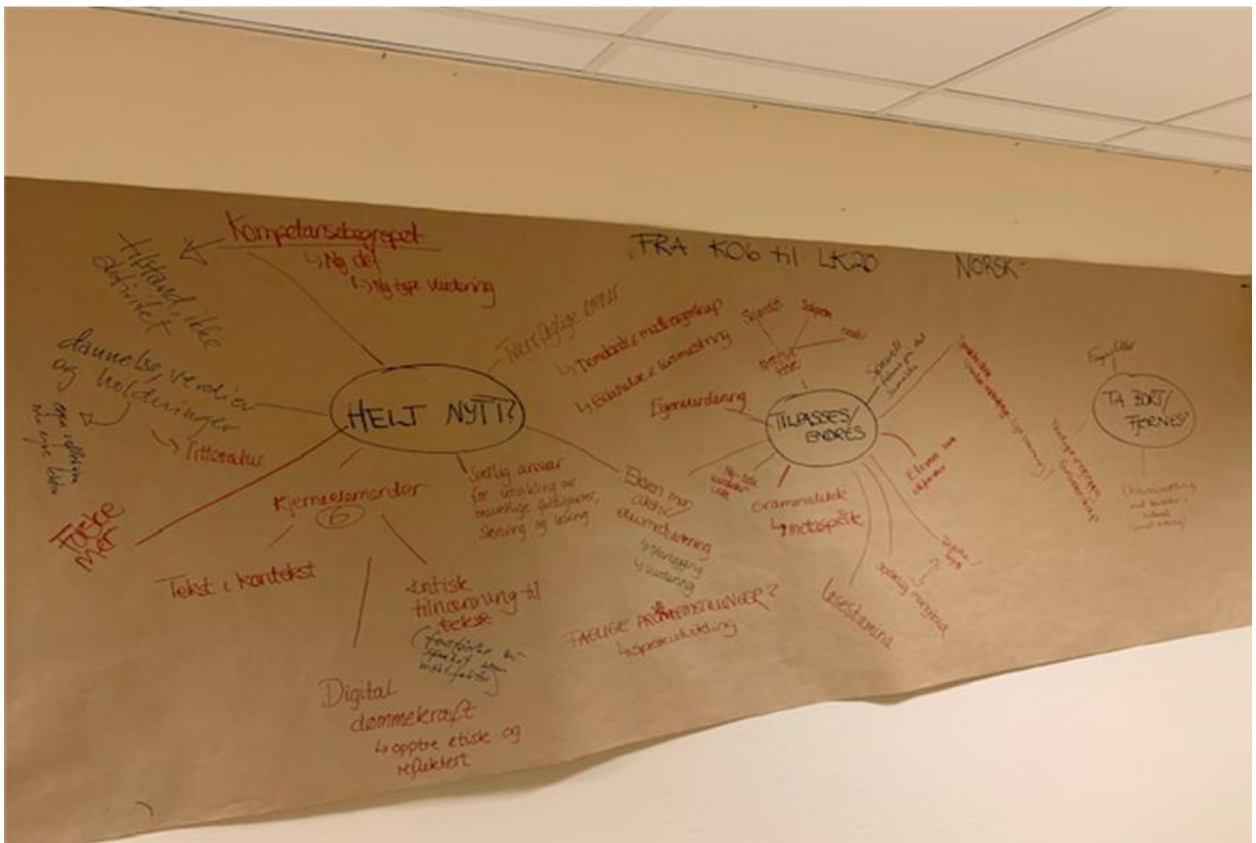
Beskrivelse av situasjonen: (helt konkret hva skjer)

Vedlegg 4. "Duker" fra pedagogisk loppemarked

Duk nummer 1



Duk nummer 2



## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***”Implementering av ny fagplan i norsk”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere forstår den nye læreplanen i norsk, og hvordan lærere møter de endringene som følger av ny plan. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg skriver en masteroppgave som handler om norsklæreres forståelse av den nye fagplanen. I den forbindelse ønsker jeg å bruke norsklærere som informanter. I studien skal jeg undersøke norsklæreres forståelse av den nye fagplanen, dette skal gjøres gjennom et refleksjonsskriv, deretter vil det undersøkes hvordan norsklærerne sammen diskuterer og forstår planen i fellesskap i fagseksjonen i norsk. Formålet er å undersøke hvordan lærere sammen utvikler norskundervisningen på skolen etter den nye læreplanens intensjoner.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Da studien skal undersøke norsklæreres forståelse av ny læreplan inviteres alle norsklærere ved skolen til å delta, både for å få et bredt utvalg og fordi dette er en studie om hvordan lærere samarbeider i didaktiske møter.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Datainnsamlingen for å kunne analysere resultater vil være todelt. Det vil være en refleksjonstekst og observasjon fra to fagseksjonsmøter. Det vil ikke være noen form for personopplysninger. Alt vil være anonymt. Hvis du velger å være med vil du måtte skrive et refleksjonsskriv, det vil ta rundt en time. Da dette er noe som kan komme skolen til gode, er det satt av fellestid for å kunne skrive dette. Du skriver på data, og skriver ut. På denne måten vil anonymiteten din bevares. I observasjonssituasjonene vil det være fokus på samarbeidet

lærere imellom og på hvilken måte det snakkes om den nye planen. Denne informasjonen vil også bli sammenlignet med refleksjonsskrivet. Det vil være en ekstern observatør på disse møtene som tar notater i tillegg til observasjoner som jeg gjør underveis. På denne måten vil vi kunne sikre et valid og reliabelt resultat.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du kan også velge å ikke delta på fagseksjonsmøtene.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Hele denne studien er anonym og opplysningene som kommer frem skal ikke knyttes til skole eller personer. Dersom det er relevant og aktuelt ønsker jeg å bruke sitater fra refleksjonsskrivene i drøftingen, for å belyse problemstillingen, dette gjelder også fra observasjonen. Dersom dere ønsker det vil dere få mulighet til å lese igjennom funnene før dette publiseres.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2020

All informasjon fra dette studiet, både observasjonsskjema og refleksjonsskriv vil bli makulert etter sensuren har forfalt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Da det vil ikke være noen innhenting av personopplysninger og deltakerenes identitet vil være anonymisert i prosjektet, er det ikke behov for å melde prosjektet til NSD.

På oppdrag fra *Universitetet i Stavanger* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Universitetet i Stavanger og lesesenteret ved Mary Genevieve Billington.*
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Mary G. Billington

*student*

Tone Fosli-Helgesen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Implementering av ny fagplan i norsk* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *refleksjonskriv*
- å delta i *observasjon*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)