



Universitetet  
i Stavanger

## FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

### MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap Fagprofil: Pedagogikk	Høstsemesteret, 2020  Åpen
Forfatter: Kirsti Damsgård Langeland	..... (signatur forfatter)
Veiledere: Bhupendra Kamar KC og Tarja Irene Tikkanen	
Tittel på masteroppgaven: Skolens doble oppdrag: En kvantitativ studie av faktorer som kan påvirke lærerens arbeid med skolens verdigrunnlag.  Engelsk tittel: The schools double mission: A quantitative study of factors that can influence the teacher's work with the school's values.	
Emneord: fagfornyelsen, overordnet del, lærere, kompetanseheving, implementering, verdibasert undervisning	Antall ord: 21681 + vedlegg/annet: 24652  Stavanger, ..... dato/år

# Forord

Mine år som masterstudent går mot slutten. Det som skulle være to år med fulltidsstudier, ble til tre og et halvt år med studier etter å ha blitt to barn rikere i løpet av denne perioden. Det har vært noen hektiske og lærerike år. Jeg har lest meg opp på spennende pensumlitteratur, deltatt i studiegrupper og på forelesninger av høy kvalitet. Årene har gitt meg erfaringer jeg kan ta med meg tilbake til arbeidslivet.

Jeg vil takke alle lærerne som deltok i prosjektet mitt ved å svare på oppgavens spørreundersøkelse og dermed gjorde det mulig å besvare oppgavens forskningsspørsmål. For meg er oppgavens tema en hjertesak.

Jeg vil også takke min veileder Bhupendra Kumar KC som virkelig har vært tålmodig i denne prosessen. Takk for all tid du har satt av til veiledning og for alle tilbakemeldingen du har gitt. Takk for at du har vært positiv når jeg har trengt det som mest. Jeg vil også takke Professor Tarja Irene Tikkanen for hennes hjelp i veiledningsprosessen og førstekonsulent ved UiS Solveig Rowerkamp for god informasjonsflyt og god hjelp gjennom det som ble en litt lengre prosess enn først antatt.

Til slutt vil jeg takke mannen min Bjarne som har støttet meg gjennom en hverdag preget av studier, jobb, to svangerskap, hormoner, lite søvn og to fantastiske små (og travle) barn. En siste takk vil jeg rette til min mor Torill som har korrekturlest, veiledet og passet barn slik at jeg har fått muligheten til å fullføre dette masterstudiet.

Sandnes, høsten 2020

Kirsti Damsgård Langeland

# Innholds

<b>1.0</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	2
1.2	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	3
1.3	TIDLIGERE FORSKNING .....	4
1.4	AVGRENSNING .....	5
1.5	OPPGAVENS STRUKTUR .....	6
<b>2.0</b>	<b>SKOLENS VERDIGRUNNLAG</b> .....	<b>7</b>
2.1	LÆREPLANVERKET OG OVERORDNET DEL .....	7
<b>3.0</b>	<b>TEORETISKE PERSPEKTIVER</b> .....	<b>10</b>
3.1	ET VERDIBASERT FOKUS .....	10
3.2	FREMTIDENS KOMPETANSEBEHOV .....	12
3.3	VERDIER I SKOLEN .....	12
3.4	VERDIBASERT UNDERVISNING (VBE) .....	15
3.5	IMPLEMENTERINGSTEORI .....	21
3.6	LÆRERENS ROLLE I ET ENDRINGSARBEID .....	28
3.7	OPPSUMMERING .....	31
<b>4.0</b>	<b>METODE OG ANALYSE</b> .....	<b>33</b>
4.1	FORSKNINGSDESIGN .....	33
4.2	METODISKE OVERVEIELSER .....	36
4.3	UTVALG .....	37
4.4	FREMGANGSMÅTE .....	39
4.5	ETISKE OVERVEIELSER .....	41
4.6	METODEKRITIKK .....	43
<b>5.0</b>	<b>FUNN</b> .....	<b>44</b>
<b>6.0</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>54</b>
6.1	LÆRERES SYNSPUNKTER PÅ ARBEID FOR EN VERDILØFTING .....	54
6.2	HVORDAN ER LÆRERHVERDAGEN TILRETTELAGT FOR KOMPETANSEUTVIKLING? .....	58
6.3	OPPLEVELSE AV EGEN KOMPETANSE I VERDIUNDERVISNING .....	61
6.4	IMPLEMENTERING AV DET NYE LÆREPLANVERKET .....	63

<b>7.0 KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER .....</b>	<b>66</b>
7.1 VIDERE FORSKNING .....	68
<b>8.0 LITTERATURLISTE.....</b>	<b>70</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>78</b>
INFORMASJONSBREV FRA NSD.....	78
SPØRRESKJEMA .....	79

## Figurliste

Figur 1: Fasene i en innovasjonsprosess (Ertesvåg & Roland, 2015, s.21) .....	22
Figur 2: Egen figur over Fixens et al. (2005) faser i implementeringsprosessen.....	24
Figur 3: Egen figur med fremstilling av kompetansebegrepet i følge NOU 2018:2 (2018) ....	29

## Tabelliste

Tabell 1: Oversikt over kjønnsfordeling .....	38
Tabell 2: Oversikt over aldersfordeling.....	38
Tabell 3: Oversikt over deltagernes arbeidserfaring .....	38
Tabell 4: Oversikt over bosted .....	39
Tabell 5: Oversikt over synspunkter på ny læreplan .....	44
Tabell 6: Oversikt over synspunkter på likeverdig arbeid med læreplanverket.....	45
Tabell 7: Oversikt over arbeid med overordnet del.....	45
Tabell 8: Alder i forhold til arbeid med overordnet del .....	46
Tabell 9: Opplevelse av skoleledelsens syn på læreplanverket.....	46
Tabell 10: Oversikt over opplevd tilrettelegging for kompetanseutvikling .....	47
Tabell 11: Oversikt over opplevd tid til kompetanseutvikling .....	47
Tabell 12: Oversikt over deltagelse på arbeid med de nye fagplanene .....	48
Tabell 13: Oversikt over deltagernes kjennskap til overordnet del.....	48
Tabell 14: Oversikt over opplevd kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning....	49
Tabell 15: Alder i forhold til opplevelse av egen kompetanse til å gjennomføre verdiundervisning .....	49
Tabell 16: Kjennskap til overordnet del i forhold til følelsen av tilstrekkelig kompetanse for å gjennomføre verdibasert undervisning .....	50
Tabell 17: Grad av enighet i påstand om syn på arbeid med verdigrunnlag .....	50
Tabell 18: Arbeid med overordnet del i forhold til syn på systematisk arbeid med verdigrunnlaget.....	51
Tabell 19: Oversikt over deltagelse på samlinger .....	51
Tabell 20: Deltagelse på samlinger med overordnet del som hovedtema i forhold til opplevelse av kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning .....	52
Tabell 21: Oversikt over deltagernes opplevelse av tilgjengelig informasjon .....	52

# Sammendrag

Høsten 2020 ble det iverksatt et nytt læreplanverk i den norske skolen. Læreplanen er delt i tre deler som sammen skal styre opplæringen. En av disse delene er overordnet del hvor skolens verdigrunnlag er nedfelt. Tema for dette masterprosjektet er læreres bruk av overordnet del i planlegging og gjennomføring av undervisning. Ved bruk av en digital spørreundersøkelse var målet å finne faktorer som påvirker læreres arbeid med overordnet del. Tidligere forskning viser at skolens verdigrunnlag ikke blir jobbet like systematisk med som læreplanene i fag, til tross for at lærere er pålagt å jobbe like aktivt med begge delene. Videre viser forskning til flere fordeler med å drive verdibasert undervisning og at denne typen undervisning kan påvirke elevens faglige utvikling i en positiv retning. Med denne oppgaven ønsket jeg å finne ut hvilke synspunkter lærere har på arbeid for et verdiløft, hvordan lærere opplever at hverdagen er tilrettelagt for kompetanseutvikling og hvordan lærere opplever egen kompetanse i henhold til systematisk og aktivt arbeid med verdigrunnlaget. Målet med oppgaven var å finne faktorer som kan ha påvirket implementeringsarbeidet av overordnet del i det nye læreplanverket. Et godt implementeringsarbeid er viktig for resultatet av endringsarbeid.

Funn fra masterprosjektet viste at det er fire faktorer som skiller seg negativt ut i henhold til arbeidet med et verdiløft. Det er læreres prioriteringer av eget arbeid, lærernes opplevelse av ledelsens manglende likestilling av læreplanverket, læreres opplevelse av manglende tid til arbeid med kompetanseheving, samt deltakernes respons hvor det kommer frem at 10,6 % av lærerne ikke har deltatt på arbeid med overordnet del. Disse fire kan brukes som et utgangspunkt for videre arbeid med et verdiløft i skolen.

*Education is the most powerful weapon which you use to change the world.*

- **Nelson Mandela**

# 1.0 Innledning

Formålet med opplæringen blir beskrevet innledningsvis i Opplæringsloven (1998) §1-1: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring». Opplæringsloven er et av flere styringsdokument som den norske grunnopplæringen skal være forankret i. Frem til skoleåret (2020/2021) har Kunnskapsløftet vært det styrende læreplanverket. Kunnskapsløftet ble iverksatt i 2006 og består av den generelle delen av læreplanen og læreplaner for fag. Høsten 2020 ble et nytt læreplanverk iverksatt. Det nye læreplanverket består av tre deler: overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner for fag. Overordnet del ble fastsatt 1.september 2017, mens læreplanene for fag ble gitt ut 18. november 2019. Hele læreplanverket ble innført i skolen for 1.-9.trinn i august 2020. I den nye læreplanen har det som før ble kalt den generelle delen av læreplanen blitt til Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen. Overordnet del utdyper opplæringslovens formål og beskriver grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis. Kort fortalt skal overordnet del utdype skolens verdigrunnlag. Den skal brukes aktivt i planlegging, gjennomføring og utvikling av undervisning og være en del av den helhetlige opplæringen. Overordnet del skal være tydelig tilstede i all læring; både faglig og sosialt. Dette gjør overordnet del til et viktig dokument for ansatte i skoleverket (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Forskning viser at lærere har en tendens til å tilsidesette den generelle delen av læreplanen til fordel for arbeid med kompetansemålene (Sætra & Stray, 2019; Sundeng 2017). Med dette som bakgrunn kan det argumenteres for at det er viktig å se på hvilke faktorer lærere opplever som kan påvirke arbeidet med et verdiløft i skolen. Disse faktorene kan spille inn på implementeringen av det nye læreplanverket, noe som igjen vil påvirke resultatet av endringen. Implementeringsprosessen er allerede er i gang ved skoler i dag. Tema for oppgaven omfatter hvilket syn lærere har på overordnet del, hvordan de arbeider med overordnet del, samt hvilke faktorer som påvirker arbeidet. Målet for oppgaven er å kartlegge hvilke faktorer som påvirker læreres arbeid med overordnet del, samt inspirere til mer aktivt arbeid med denne delen i både planlegging og gjennomføring av undervisning, og på denne måten bidra til at det skjer et verdiløft i skolen. Ny overordnet del krever god implementering for at lærerne på best mulig måte skal kunne utøve dokumentets innhold. Skolens verdisyn



skal være integrert i planlegging, gjennomføring og utvikling, slik som formålet for overordnet del sier (Kunnskapsdepartementet, 2020). Lærere skal ta et dobbelt hensyn i alle delene av arbeidet sitt, både det faglige og det verdibaserte. Derav ble oppgavens tittel formulert til «Skolens doble oppdrag».

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av mine år i som lærer i skolen samt i min tid som lærerstudent har jeg erfart at planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning i stor grad tar utgangspunkt i kompetansemålene for fag. Min erfaring er at den generelle delen av læreplanen ofte blir tilsidesatt og ikke brukes like aktivt som fagplanene. Hypotesen bak denne masteroppgaven er at faktorer som tid og prioritering er avgjørende for læreres arbeid med overordnet del.

Lovverket som de ansatte i skolen skal forholde seg til sier spesifikt at hele læreplanverket skal være grunnlaget for opplæringen, de ulike delene henger sammen og de må derfor brukes sammen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Lovverket sier også at grunnsynet skal prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen. Det forskningen til Sætra og Stray (2019) og Sundeng (2017) viser kan da oppfattes som motstridig til lovverket. I praksis kan det bety at lærere prioriterer faglig opplæring høyere enn verdibasert opplæring. Å ha fokus på en verdibasert opplæring kan ha flere positive sider. I et sosiokulturelt læringsperspektiv der en har tro på læring i samspill med andre og hvor deltagelse i fellesskapet er viktige faktorer for å påvirke sosialisering og identitetsforming, vil arbeid med verdigrunnlaget være essensielt (Dysthe, 2001). Resultater fra Elevundersøkelsen fra skoleåret 2019 viser at elevenes vurdering *av trivsel og mestring i skolen* har hatt en negativ utvikling de siste årene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Trivsel og mestring er eksempler på faktorer som kan påvirke verdibasert opplæring på en positiv måte. Eide og Eide (2008) hevder at det å satse på verdier i en organisasjon gir mening og motivasjon, samt styrker organisasjonens faglige kvalitet og engasjement.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ved implementering av et nytt læreplanverk kan det være en lang vei mellom dokumentets politiske intensjon til hvordan innholdet utøves i arbeidet med elevene. Opplæringsloven (1998) §10-8 *Kompetanseutvikling* sier:

Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med særoppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgd med utviklinga i skolen og samfunnet.

Ved implementering av nye styringsdokumenter er det lovpålagt for skolen å ha et system som fremmer nødvendig kompetanseutvikling.

Skolen skal arbeide ut fra et dobbelt hensyn. De to sidene som skal bli tatt hensyn til er:

1. Verdiene som profesjonsfellesskapet og skolehverdagen skal bygge på og preges av
2. Verdiene elevene skal lære, erfare og utvikle ved å jobbe med fagene

(Lien & Støren, 2020, s.1).

Overordnet del og læreplanene for fag skal ha et like stort fokus i skolens arbeid. Likevel viser forskning, som tidligere nevnt at lærere ikke likestiller de to delene (Koritzinsky, 2014; Sætra & Stray, 2019; Sundeng, 2017). Det finnes flere argumenter til hvorfor de to delene av læreplanverket bør likestilles. Med dette som bakgrunn ble problemstillingen for dette masterprosjektet:

***Hva må til for at læreres arbeid med skolens verdigrunnlag skal få et større fokus, slik at begge sidene av det doble oppdraget blir likestilt i opplæringen?***

Ut fra denne problemstillingen har oppgaven satt fokus på tre forskningsspørsmål:

- Hvilke synspunkter har lærere på arbeid for et verdiløft?
- Hvordan er lærerhverdagen tilrettelagt for kompetanseutvikling?

- Hvordan opplever lærere egen kompetanse i henhold systematisk og aktivt arbeid med verdigrunnlaget?

Med utgangspunkt i disse tre forskningsspørsmålene ønsker jeg å se på hvilke faktorer som kan påvirke læreres arbeid med verdigrunnlaget. Jeg ønsker å se hvorfor det er slik at overordnet del av læreplanen blir tilsidesatt, og hvilke faktorer som kan påvirke dette. Tid, prioritering, motivasjon eller læreres tankesett kan være faktorer som preger vektleggingen av de to ulike delene. Kanskje er svaret at lærere opplever at verdibasert undervisning ligger så integrert i egen undervisningen at det ikke trenger å bli arbeidet systematisk med, eller at dette ikke anses som nødvendig.

### 1.3 Tidligere forskning

Det er så kort tid siden den nye overordnede delen ble iverksatt, finnes det til nå ikke forskning som forteller oss hvordan den nye delen blir brukt i opplæringen. Oppgaven tar derfor utgangspunkt i forskning gjort på bakgrunn av den generelle delen av læreplanen. Den nye overordnede delen bygger på den generelle delen av læreplanen. De største endringene fra generell del av læreplanen til overordnet del er at den nye overordnede delen inkluderer tre tverrfaglige tema som skal bidra til at elevene får en bredere forståelse på tvers av fag. De tre tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Den overordnede delen vektlegger også danning og elevers utvikling på en ny måte. Overordnet del skal fremme sammenhengen mellom verdigrunnlaget, elevens sosiale utvikling og ulike former for kompetanse. Sivesind (2019) skriver at overordnet del beskriver et vidt syn på hva som anses som resultater. Dette er i tråd med skolens brede samfunnsmandat, eller det oppgaven beskriver som skolens doble oppdrag.

Vi lever i et samfunn som er i konstant endring. Grunnopplæringen skal legge til rette for å gi elevene de kompetansene de trenger for å bli aktive samfunnsborgere, samtidig som de skal støtte personlig utvikling og identitet (NOU: 2015:8, 2015). «Verdier, normer og holdninger er i kontinuerlig endring. Skolen skal støtte opp under, men også påvirke de verdier og normer samfunnet bygger på» (NOU: 2015:8, 2015, s.1). Den kontinuerlige endringer av verdiene i samfunnet krever at lærere tilegner seg nye kunnskaper om verdigrunnlaget. Overordnet del et produkt av de endrede verdiene. I den offentlige utredningen Fremtidige

kompetansebehov III av Kompetansebehovsutvalget hevdes det at faktorer som teknologi, miljøtilpasninger og endringer i befolkningens sammensetning og bosetting påvirker kompetansebehovene (NOU: 2020:2, 2020). Videre vises det til ferdigheter som danner grunnlaget for kompetanse. Her nevnes blant annet sosiale og emosjonelle ferdigheter, etisk kompetanse og kritisk refleksjon som viktige ferdigheter for fremtiden.

I 2016 ble det gjennomført en stor undersøkelse med navn *International Civic and Citizen Education study* (ICCS). 2010 lærere fra 148 ulike skoler deltok i undersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Resultatene fra undersøkelsen viser at 13,3 % av lærerne svarer at den generelle delen av læreplanen er «svært viktig» i planleggingen av fag, mot 63,6 % som svarer at kompetansemålene «svært viktige» i planleggingen av fag (Sætra & Stray, 2019). Sundeng (2017) finner de samme tendensene i sitt masterprosjekt. Han skriver «.....svarene til de øvrige lærerne samsvarer i stor grad med dette. De jobber til daglig etter kompetansemålene, mens generell del og formål med faget ikke er noe de i stor grad fokuserer på» (Sundeng, 2017, s.45). Med bakgrunn i dette kan det argumenteres for at lærere ikke likestiller de to delene av læreplanen i planleggingen og utførelsen av undervisning. Det viser en ubalanse mellom vektleggingen av arbeidet med de to delene av læreplanverket, det vil si en ubalanse på vektleggingen av sidene i skolens doble oppdrag.

Sundeng (2017) hevder at en ensidig vektlegging av kompetansemålene kan være en fallgrube for lærere ved at individfokuset blir for stort, noe som kan resultere i at elevene ikke får en fullverdig opplæring. Det kan være vanskelig å argumentere for at opplæringens formål om å «åpne dører mot fremtiden» blir realisert dersom opplæringen ikke fokuserer på å fremme og lære elevene et felles verdsett.

## 1.4 Avgrensning

Definisjonen av begrepet verdier er ulik. I følge Torsøe (2017, avsn. 20) handler verdier om «et individs oppfatninger om viktige mål i livet- og om hvordan de kan realiseres. I et filosofisk perspektiv handler det om å undersøke hva som faktisk er verdt å strebe etter i livet». Mennesker har ulike verdsett, men som lærer i den norske skolen skal verdiene opplæringen bygger på være de verdiene som står nedfelt i opplæringsloven.

Det er mange verdier som kan anses som viktige, men i denne oppgaven begrenses verdiene til de som står presisert i overordnet del. Disse er oppgitt i opplæringsloven der følgende står skrevet:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanetisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4).

I lys av oppgavens problemstilling ser oppgaven på mulige faktorer som kan støtte opp eller avvike fra tidligere forskning som viser at arbeidet med overordnet del ikke blir likestilt med arbeidet med læreplanene for fag. Oppgaven spør ikke etter forslag til konkrete tiltak fra lærere.

## 1.5 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i syv hovedkapitler. Kapittel 1, Innledningen beskriver bakgrunn for valg av tema, presenterer oppgavens problemstilling og tidligere forskning. I kapittel 2, blir skolens verdigrunnlag og overordnet del presentert. Kapittel 3: Teoretiske perspektiver, blir det gjort rede for ulike teorier knyttet til verdibasert opplæring, samt teori knyttet til implementeringsprosessen. I kapittel 4 blir oppgavens metode og analyse presentert, mens funnene fra undersøkelsen blir lagt frem i kapittel 5. I kapittel 6, Drøfting, blir studien funn knyttet opp mot teoriene fra kapittel 2 og tidligere forskning. Avslutningsvis vil oppgavens siste kapittel (kapittel 7) oppsummere oppgavens funn, samt gi forslag til videre forskning.

## 2.0 Skolens verdigrunnlag

I dette kapitlet vil skolens verdigrunnlag og overordnet del bli presentert.

### 2.1 Læreplanverket og overordnet del

I Norge er alle lærere og ansatte i skolen lovpålagt å følge det gjeldende læreplanverket. De tre delene er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Aktiv bruk av læreplanverket krever god kjennskap til innholdet, samt en forståelse av hvordan de ulike delene kan fremmes i praksis. En riktig bruk av dokumentet skal være med å sikre en mest mulig lik og rettferdig opplæring for alle elever i landet.

#### **Fra Generell del av læreplanen til Overordnet del**

Den nye overordnede delen inneholder flere endringer fra den generelle delen av læreplanen. Den overordnede delen har en ny oppbygning og en stil som skiller seg sterkt fra den generelle delen (Øierud, Norvik, Jørgensen, Hagesærher, Midtun, Kvamme & Skeie, 2017). En endring er at overordnet del har et satsningsområde på tverrfaglighet. Læreplanverket inneholder tre tverrfaglige tema som skal hjelpe elevene til å skaffe seg en forståelse på tvers av fag og hjelpe dem til å se sammenhenger. Målet med disse tre temaene er blant annet at elevene skal få mer dybdelæring. Dybdelæring er et begrep som har stort fokus i det nye læreplanverket og defineres som «...det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse for begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2019, avsn.1). Refleksjon og evnen til å bruke kunnskap alene eller sammen med andre blir beskrevet som sentralt i dybdelæring (Utdanningsforbundet, 2019). Overordnet del inkluderer også beskrivelser av profesjonsfellesskap og skoleutvikling som er nytt fra den generelle delen av læreplanverket. Under disse temaene beskrives blant annet viktigheten av et profesjonelt fellesskap med et samlet verdsett for å sikre god utvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020).

#### **Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen**

Overordnet del er en forskrift på lik linje med resten av læreplanverket. «Overordnet del utdyper verdigrunnlaget i opplæringsloven, formålsparagrafen og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.1). Overordnet del beskriver verdiene og prinsippene som skal prege opplæringen i skolen (både den samiske og den

norske) og lærebedrifter, samt sikre at opplæringens brede formål blir realisert (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dokumentet er delt inn i innledning, gjengivelse av formålsparagrafen og tre kapitler:

1. Opplæringens verdigrunnlag
2. Prinsipper for læring, utvikling og dannning
3. Prinsipper for skolens praksis

Innledningsvis i overordnet del blir dokumentets innhold, målgruppe og oppbygning beskrevet. I neste del blir formålet med opplæringen beskrevet gjennom gjengivelse av formålsparagrafen. Det er denne som legger grunnlaget for dokumentet. Videre deles dokumentet inn i tre kapitler som utdypes nedenfor.

I kapitel 1 *Opplærings verdigrunnlag* beskrives det som skal være grunnopplæringens grunnsyn på pedagogisk praksis. Grunnsynet er bygget på grunnleggende verdier fra kristen og humanistisk tradisjon. Respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet er verdier som skal ligge til grunn i skolen. Dette kapitlet har også fokus på identitet og kulturelt mangfold. Det gode samfunnet skal bygge på et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Overordnet del skal gi alle norske skoler et felles verdigrunnlag. Disse verdiene skal uttrykke Norge som samfunn og skape en felles referanseramme. I overordnet del står det «disse verdiene er grunnmuren i skolens virksomhet» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.3). Med disse ordene forstår vi alvoret i aktiv bruk av dokumentet.

I kapitel 2 *Prinsipper for læring, utvikling og dannning* står det at skolen har både et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2020). Disse to oppdragene henger sammen og er avhengige av hverandre. Det vil si at læreplaner for fag og overordnet del er en helhet og skal sammen sikre elevene en fullverdig grunnopplæring. En helhetlig opplæring skal blant annet sikres ved de tre tverrfaglige temaene. «Opplæringens verdigrunnlag skal prege dybdelæring slik at vi utvikler gode holdninger og dømmekraft og evnen til refleksjon og kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderinger» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1).

Kapitel 3; *Prinsipper for skolens praksis* beskriver kravet skolene har om å utvikle et inkluderende fellesskap og fremhever hvordan skolene skal tilrettelegge for- og tilpasse

læring. I dette kapitlet beskrives også viktigheten av et godt samarbeid mellom skole-hjem og profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Kapittel 3 inneholder også en del som sier noe om opplæringen i lærebedrift og arbeidsliv.

### **Kritikk mot overordnet del**

Overordnet del har vært ute til flere høringsrunder og det har blitt stilt kritiske spørsmål til noen av dokumentets deler. Et av områdene det har blitt satt spørsmålstegn ved er dokumentets forklaring av verdier og hvordan man kan forholde seg til verdiene (Øierud et al., 2017). Overordnet del viser til verdiene som uttrykkes i formålsparagrafen, men inneholder ingen konkret beskrivelse av hva verdier er, eller hvordan en kan forholde seg til verdier. Øierud et al. (2017) hevder også at overordnet del mangler et gjennomtenkt og helhetlig syn på læring som blant annet burde omfatte kroppslig læring, estetisk læring og skapende læring. Gaare (2017) setter spørsmålstegn ved elevperspektivet i lærings- og dannelsesprosessen. Fagplanens målstyring lar ikke elevene være subjekt i egen læring slik som overordnet del tilsier, men gjør eleven til et objekt for statens vilje. Dette gjør at Gaare (2017) mener at sammenhengen mellom delene av læreplanverket ikke støtter opp om overordnet dels forklaring av begrepet danning. Kvaale- Conateh (2019) gjør i sitt masterprosjekt en diskursanalyse av den overordnede delen hvor han uttrykker at overordnet del formidler et syn på skolens verdigrunnlag som noe uproblematisk og allment, samt hevder at ordleggelsen i dokumentet kan tolkes som motstridende dersom det oppstår verdikonflikter mellom elevens verdier og skolens verdier. Han setter spørsmålstegn ved om læreres bruk av profesjonelle skjønn for å avgjøre hva som er elevens beste. I overordnet del står det:

Verdiene skal prege skolens og lærerens møte med elevene og hjemmene. Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn. Det vil alltid være spenning mellom ulike interesser og syn. Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.5).

En måte å tolke dette utdraget fra overordnet del på, er at læreres profesjonelle skjønn blir avgjørende for hvordan eleven blir ivaretatt. Med skjønnsutøvelsen i yrket medfølger et ansvar for å sikre elevens beste. Det vil være avgjørende at skolenorge og skoleorganisasjonen har en felles forståelse for hva profesjonelt skjønn innebærer.



## 3.0 Teoretiske perspektiver

Dette kapittelet har som mål å beskrive de teoretiske perspektivene og forskningen som denne masteroppgaven bygger på. Kapitelet er inndelt i seks deler der den første delen (3.1) tar for seg verdibegrepet og fordeler med verdibaserte organisasjoner, del to (3.2) omhandler teori om fremtidens kompetanser, del tre (3.3) tar for seg verdier i skolens, kapitel 3.4 fokuserer på implementeringsteori og sentrale faktorer for et vellykket implementeringsarbeid, mens kap. 3.5 har fokus på lærerens rolle i et endringsarbeid. Det avsluttende delkapittelet (3.6) er en oppsummering av teorien.

### 3.1 Et verdibasert fokus

Verdi er et ord som brukes mye i dagligtalen. Vi snakker om gode verdier og dårlige verdier. Hawkes (2019, s.4) skriver “in everyday speech, the word *value* may be considered as an umbrella term for things that are approved”. Verdier er i følge Hawkes (2019) et overordnet begrep som gjerne brukes når vi snakker om ting som blir akseptert. Oppførsel som blir akseptert i samfunnet gjenspeiles ofte i verdiene som ligger til grunn for handlingen. Vi vet at det anses som galt å stjele. På lik linje vet vi at det anses som riktig å vise nestekjærighet ved å trøste barn som gråter eller ved å reise seg for eldre mennesker på bussen. En felles forståelse av verdigrunnlag kan gjøre det enklere for små og store samfunn å jobbe mot et felles mål.

#### **Verdien av verdibaserte organisasjoner**

Som mennesker har vi en forventning om at organisasjoner rundt oss skal fremme et bestemt sett faglige og menneskelige verdier. Besøker vi en frisør forventer vi at frisøren skal kunne faget sitt, samtidig som vi forventer at frisøren skal kommunisere på en god måte og behandle oss med respekt. På et sykehus forventer vi at legen skal kunne hjelpe oss med sin faglige kompetanse, samtidig som vi skal føle oss trygge og ivaretatt. Det er forventet at et bestemt verdsett skal ligge i bunn uansett hvilken lege eller frisør vi kommer i kontakt med. Det forventes at ansatte i organisasjoner og hele yrkesgrupper skal ha et felles verdigrunnlag.

I en forskningsrapport skrevet av Eide og Eide (2008) ble det sett på et verdiarbeid gjort på Diakonhjemmet sykehus i Oslo. Verdiarbeidet gikk over flere år og rapporten svarer blant annet på hvorfor det bør skje et løft i verdigrunnlaget og hvorfor det bør arbeides med. I

rapporten trekkes det frem syv grunner til at organisasjoner bør satse på verdi og etikk: 1) det lønner seg økonomisk, 2) det stimulerer kvalitet, 3) det forventes av samfunnet rundt, 4) det styrker omdømmet, 5) det gir mening og motivasjon, 6) det styrker organisasjonen og 7) det er etisk nødvendig. Dette grunnlaget gir støtte til hvorfor flere organisasjoner, blant annet skoler bør satse på verdi og etikk.

Å satse på verdier i organisasjoner vil kunne gi flere fordeler. Forskning viser at organisasjoner som mestrer å bygge klare verdier må betale mindre for arbeidskraft enn andre (Eide & Eide, 2008). Fokus på verdier stimulerer kvalitet. Å satse på verdier er et middel til å opprettholde og utdype kvalitet. Som nevnt innledningsvis i kapitlet forventer vi som brukere/kunder at yrkesgrupper skal ha et felles verdigrunnlag. Vi forventer at alle sykepleiere behandler oss med respekt, uansett om de er ansatt på sykehuset i Agder eller sykehuset i Bergen. Organisasjoner som har et synlig verdigrunnlag vil ha et bedre omdømme. Vi forteller gjerne om en positiv opplevelse i en butikk, på samme måte som vi ofte formidler negative erfaringer hos organisasjoner. Jungeltelegrafene vil kunne påvirke folks syn og tanker på og om organisasjonen. Å ha fokus på verdier gir mening og motivasjon. Eide og Eide (2008) viser til en undersøkelse gjort av Vitell og Davis (1993) som viste en sammenheng mellom ledelsens etiske standard og de ansattes jobbtilfredshet. I organisasjoner som ledes ut fra klare verdier vil de ansatte kjenne på en høyere form for tilfredshet på arbeidsplassen. Et klart verdigrunnlag vil gjerne også trykke de ansatte i hvordan bedriften styres. Å skape et felles verdigrunnlag styrker organisasjonens kultur, identitetsfølelse, faglige kvalitet og engasjement (Eide & Eide, 2008). Verdigrunnlaget kan anses som sentralt for å fremme andre viktige faktorer i en organisasjon og det er derfor viktig at det jobbes med. I det siste punktet skriver Eide og Eide (2008, s.14) «Det er etisk nødvendig, både for å forebygge etisk svikt og fremme god moralsk praksis». De utdyper dette med å begrunne at samfunnets stadige endring krever at verdigrunnlaget i organisasjoner bør ha et stort fokus for å sikre profesjonell praksis.

Å fremme en verdibasert organisasjon vil kunne ha flere fordeler både på samfunnsnivå, organisasjonsnivå og individnivå. Arbeid med verdigrunnlaget vil være viktig i store organisasjoner som skolen, samt for den individuelle læreren.

## 3.2 Fremtidens kompetansebehov

Samfunnet i dag er preget av nye forretningsmodeller, nye former for arbeidsdeling og økt bruk av digitalisering og automatisering. Begrepet den fjerde industrielle revolusjonen, brukes av flere for å beskrive tiden vi er inne i. Kompetanseutvalget beskriver klimaendringene og den demografiske utvikling for sentrale drivere for fremtidens kompetansebehov (NOU 2020:2, 2020). Utdanningsarenaen er sentral i arbeidet med fremtidens kompetanse. NOU 2020:2 fremhever at kognitive, etiske, kritiske, digitale, sosiale og emosjonelle ferdigheter vil få større betydning i fremtiden (2020, s.15). Til sammen skal disse utgjøre en fremtidsrettet kompetanse som skal gi grunnlag for at individene skal håndtere de stadige endringene i samfunnets kompetansebehov (NOU 2020:2, 2020). Videre i dette dokumentet blir sosiale og emosjonelle ferdigheter påpekt som viktige i fremtidens samfunn. Disse ferdighetene vil påvirke menneskers evne til å tilegne seg grunnleggende ferdigheter. På bakgrunn av dette blir det hevdet at disse ferdighetene bør bli prioritert i fremtidens skole (NOU 2020:2, 2020).

I læreplanverket brukes begrepet grunnleggende ferdigheter. De fem grunnleggende ferdighetene som står beskrevet i overordnet del er lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. «Skolen skal legge til rette for og støtte elevenes utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene gjennom hele opplæringsløpet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10). De grunnleggende ferdighetene skal sammen med de sosiale og emosjonelle ferdighetene gi et grunnlag for videre læring (NOU 2020:2, 2020). I gruppen 25-64 år skårer 20 % av befolkningen i Norge lavt på målinger av de grunnleggende ferdighetene. Personer i denne gruppen er overrepresentert blant arbeidsledige og mennesker som mottar helserelaterte ytelser (NOU 2020:2, 2020).

## 3.3 Verdier i skolen

I starten av kapitlet ble det lagt frem flere grunner til hvordan et økt fokus på verdier kan styrke organisasjoner. Den norske skolen er en stor organisasjon bestående av 2830 skoler. (Utdanningsdirektoratet, 2018). Hver skole vil hver og for seg kunne regnes som en egen organisasjon under den store skole-paraplyen. Selv om hver skole, både private og offentlige er sin egen organisasjon skal de ha et felles verdigrunnlag som er bygget på prinsippene fra overordnet del og opplæringsloven. Et felles verdigrunnlag skal sikre alle elever en mest mulig lik opplæring.

I opplæringslova §1-1 står det «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einsskille si overtiding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte». Evnen til å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst blir også fremmet i opplæringsloven. Avslutningsvis i §1-1 står det «alle former for diskriminering skal motarbeidas». Skolens oppgave er å fremme et bestemt verdigrunnlag, samtidig som man skal vise respekt for den enkelte. Det er ikke alltid disse to stemmer sammen da ulike kulturer kan ha ulike syn på hva som anses som rett og galt. Det kan også være individuelle faktorer som gjør at læreren kan komme i vanskelige situasjoner. Arbeid med verdigrunnlaget skal fremme de verdiene samfunnet ønsker at skal ligge hos alle mennesker i landet vårt. Elevene kommer fra ulike hjem og med ulike bakgrunner. Norge er også et flerkulturelt samfunn med representanter fra ulike religioner og familiesituasjoner, de har ulike livssyn, erfaringer og egenskaper. I 2020 er 14,7 % av Norges befolkning er innvandrende (Statistisk sentralbyrå, 2020), noe som kan medføre språkutfordringer og kulturelle utfordringer for lærere. Alle disse er faktorer som kan komplisere arbeidet med verdier i skolen, samtidig som det store mangfoldet forsterker viktigheten av et felles verdigrunnlag. «En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.5). Skolen skal fremme et sett verdier, samtidig som man skal oppfordre elevene til å vokse som selvstendige individer.

Overordnet del sier at lærere skal bruke sitt profesjonelle skjønn i utøvelsen av verdigrunnlaget. Dette gir dem store muligheter til å påvirke hvordan dokumentet brukes. Læreres metodefrihet og frihet til å tolke forskriften fremmer viktigheten av et godt teoretisk grunnlag av skolens verdigrunnlag, samt et godt kollektivt arbeid rundt forståelse av verdigrunnlaget i skoleorganisasjonen. Et felles verdisett vil bidra til trygghet hos læreren i valgene som tas. Et felles verdigrunnlag krever at de ansatte har lojalitet til en felles tankestil. En organisasjons tankestil utgjør teorigrunnlaget og definisjonene som påvirker hvordan læreplaner tolkes og formidles (Persson & Persson, 2012). Tankestilen kan hjelpe lærere og andre ansatte med å forstå yrkets oppdrag og skape et fellesskap.

I et høringsdokument til overordnet del står det «I ukjent farvann trenger alle mennesker et kompass å styre etter. Verdiene i formålsparagrafen skal hjelpe oss å lære, leve og arbeide samme i en kompleks samtid og ukjent fremtid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.4). Skolen har et viktig arbeid med å veilede og støtte elevene inn i fremtiden. Biesta (2015) skriver at skolens hovedoppgave er «å gjøre voksen eksistens mulig» (s. 194). Verdigrunnlaget skal gi

fremtidens voksne et kompass å styre etter. Å skape et felles verdigrunnlag for hele den norske befolkningen kan hjelpe i oppbygningen av et samfunn der forståelsen av hva som er rett og galt er større, samt gi en større toleranse for ulikheter. Skolen er en arena som har muligheter for å være en stor påvirkningskraft ved at den når ut til alle elever i skolealder, og dermed gis skolen også et stort samfunnsansvar.

Eide og Eide (2008) hevder at et verdibasert fokus hos en organisasjon stimulerer kvalitet. Kunnskapsløftet fra 2006 og New Public Management har et fokus på effektivitet og økonomistyring, noe som representerer en motvekt til fokuset på verdier. New Public Management er en samlebetegnelse på flere metoder og prinsipper for organisering og styring av skolen (Hansen, 2018). Flere av prinsippene hadde på denne tiden et målrettet fokus på testing og målbare tall. Et fokus rettet mot det som blir akseptert kan oppfattes som et motsvar på ting vi ikke ønsker i samfunnet eller på skolen. Et motsvar til eksempelvis mobbing, diskriminering, atferdsproblemer, rasisme, vold, psykiske plager m.m.. Felles visjon, verdier og ansvar, samt evne til refleksjon, samarbeid og gruppelæring er kjennetegn for skoler som har effektive og gode samarbeidskulturer (Aas, 2013, s.31).

Ainscow, Booth og Dyson (2006) hevder at inkludering i utdanning kan ses på som en prosess med å sette verdier ut i skolen. Det handler om praksisen, systemet og strukturer som fremmer disse verdiene. De skriver videre at inkludering kan bare bli forstått med verdigrunnlag i valgte kontekster. I dette tilfellet er konteksten skolen. Å arbeide med verdigrunnlaget fra overordnet del vil fremme inkludering i samfunnet.

Ordet verdier blir mye omtalt i læreplanverket. I overordnet del blir ordet verdier nevnt 17 ganger uten at det blir definert. Overordnet del beskriver formålet med opplæringen ved å vise til opplæringslovens formålsparagraf som står beskrevet i kapittel 1.4. Å fremme god moralsk praksis bør være et av skolens viktigste mål. Å gi elevene kunnskap og ferdigheter til å kunne leve som en del av et samfunn. Det er da det åpnes dører mot fremtiden slik som opplæringsloven sier. Dette krever en verdibasert opplæring. Hawkes (2019, avsn.1) hevder at meningen med verdibasert opplæring er ”the schools to think about positive, universal human values and the ways to develop and express them; inspiring pupils to live expressing positive values in their lives”. Målet med å drive pedagogisk praksis på grunnlag av gode verdier er at det gjenspeiles over på elevene. Et godt skolemiljø gir både faglig og sosial gevinst (Lillejord, Ruud, Fischer- Griffins, Børte, & Haukaas, 2014). I del to av overordnet

del-Prinsipper for læring, utvikling og danning finner vi begrepet; *skolens doble oppdrag*. Det doble oppdraget sier at skolen skal sikre elever både faglig og sosial gevinst.

### 3.4 Verdibasert undervisning (VbE)

Verdibasert undervisning kalles på engelsk Value-based-Education (VbE). VbE omfatter et stort spekter av aktiviteter som har som formål «to help pupils develop as moral, caring, authentic, altruistic and self-led members of society» (Hawkes, 2019, s.7). Dette forteller oss at undervisning som fremmer veiledning til hvordan elever kan bli aktive samfunnsdeltagere kan kalles verdibasert undervisning. I beskrivelsen til Hawkes finner vi flere momenter som kan knyttes til formålet med opplæringen beskrevet i opplæringsloven. *Caring* kan knyttes til nestekjærlighet, *Altruisme* kan knyttes til å vise likeverd. I opplæringsloven står det også at elevene skal kunne delta i samfunnet (members of society). Hawkes (2019) beskriver VbE som aktiviteter der målet kan skjules. Å fremme verdier kan gjøres ved å innføre rutiner, strukturer og ved å ha voksne rollemodeller.

Verdiene som beskrives i overordnet del kan være vanskelige å måle. Vi kan likevel observere hvordan elevene uttrykker verdiforståelse i hverdagen. Å kunne tilgi kan observeres ved å se barn i lek. Å se hvordan et barn reagerer dersom noen med et uhell slår ned vannglasset deres kan gi læreren et innblikk i barnets forståelse eller manglende forståelse av tilgivelse. I dagens digitale verden er evnen til å tenke kritisk viktig for barn og unge. Eksempelvis vil det å undervise i tema som «nettvett» (god bruk av internett) fremme overordnet del mål om at eleven skal lære seg å tenke kritisk.

Overordnet del har ikke klare mål slik som fagplanene. Den skal flettes i alt som blir gjort på skolen. Verdibasert opplæring kan gjerne knyttes til det vi kaller sosial læring. I overordnet del står det «faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevens faglige og sosiale læring og utvikling sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.9). Verdibasert opplæring skal ikke være knyttet til fag, men til en helhetlig forståelse av virkeligheten. Eksempelvis kan diskusjoner hvor elevene representerer ulike sider av en sak brukes i flere fag, men målet med oppgavetypen kan være å lære elevene å respektere menneskers ulike meninger, eller lære dem å reflektere rundt et tema. Slike oppgaver kan ha faglig innhold, samtidig som de kombineres med verdibaserte mål. Dette kan være med på å gi elevene en helhetlig utvikling som er i tråd med skolens verdigrunnlag.

## **Positive effekter av verdibasert opplæring**

Å ha fokus på verdibasert opplæring vil kunne gi skolene flere fordeler. Den verdibaserte opplæringen skal gjennomføres sammen med faglig opplæring og de to sidene skal sammen styrke elevens utvikling. Verdibasert opplæring fremmer flere positive effekter for skolene. VbE fremmer sosial utjevning, styrker elevens psykiske helse, fremmer faglig læring, styrker skolekulturen og fremmer elevenes evne til å reflektere.

### VbE fremmer sosial utjevning

I Norge har alle barn og unge lik rett til opplæring. Her er det viktig å presisere forskjellen på lik rett til opplæring og lik opplæring. Elevene har samme rettighetene, men skolen skal kunne tilpasse opplæringen til eleven. Vi ønsker i Norge i dag å bygge en *fellesskole*. Tidligere bygget opplæringen på synet av en enhetsskole der grunntanken bak ideologien var å sikre alle barn og unge lik undervisning. Dette kan beskrives som et motsvar til klasseskille som reflekterte samfunnet på 1900-tallet. Kunnskapsdepartementet (2020, s.12) skriver «et godt barnehagetilbud til alle som ønsker det, og en offentlig fellesskole med høy kvalitet er de viktigste tiltakene for sosial utjevning». Sosial utjevning er et mål for skolen og kan blant annet fremmes ved høy kvalitet i skoleverket.

### VbE styrker elevers psykiske helse

De stadige endringene i samfunnet gir utfordringer for læreryrket. Eksempelvis har vi de siste årene blant annet hatt en stor teknologisk utvikling og hjelpemidler som internett, datamaskiner, nettbrett og mobiltelefoner brukes daglig i skolen. Dette krever ny og oppdatert kompetanse for lærere. I mars 2020 stengte landet ned grunnet pandemien Covid-19 og elevene måtte ha hjemmeskole. Lærere måtte i denne perioden undervise gjennom digitale plattformer. Denne situasjonen krevde nytenkning og det skjedde en nødvendig kompetanseheving innen bruk av Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT). Barn og unges tilgang til informasjon har skapt enorme muligheter for elever i form av økt tilgang til informasjon og tilgang til hjelpemidler som før ikke fantes. Det har samtidig åpnet et nettverk av ukjente og nyere problemer som jobber mot verdigrunnlaget. Eksempler på dette er digital mobbing, redusert fysisk aktivitet og økt kroppspress. Disse problemene kan påvirke barn og unges psykiske helse.

Ungdata- undersøkelsen fra 2019 viser at det har vært en økning i områder som ungdomskriminalitet og vold, samt økt forekomst av psykiske plager (Bakken, 2019).

Psykiske lidelser kan få store konsekvenser periodevis i livet, og i noen tilfeller føre til livslang sykdom og store hjelpebehov (Larsen, 2011). Flere barn og unge som sliter med den psykiske helsen har symptomer som går utover trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre (Larsen, 2011). Skolen har den unike muligheten til påvirkning ved at den rekker ut til alle i grunnskolealder. Dette gjør skolen til en utmerket arena for å fremme folkehelsen i landet. Folkehelse er et vidt begrep, men kan defineres slik «folkehelse er befolkningens helse og hvordan helsen fordeler seg i befolkningen» (Skille, Vedøy & Skulberg, 2015, s.16). Forskning viser en sterk sammenheng mellom trivsel, gode relasjoner mellom lærer og elev og et godt arbeidsmiljø (Skille, Vedøy & Skulberg, 2015). En positiv relasjon mellom lærer og elev styrker elevers psykiske helse og bidrar til læring (Skille, Vedøy & Skulberg, 2015). Det gjelder også i forhold til mobbing der Imsen (2017, s.40) skriver: «Mobbing stoppes ikke av paragrafer og strategier, men av god pedagogisk praksis». En god pedagogisk praksis vil kunne gi elever innføring i verdifulle kunnskaper som kan hjelpe dem i livet videre og motarbeide uønsket atferd. I NOU 2020:2 (2020) hevdes det at mennesker har behov for tilstrekkelig kompetanse for å fungere godt gjennom livet.

### VbE fremmer faglig læring

Det finnes mange argumenter for å fremme verdibasert arbeid i skolen. En tanke til hvorfor lærere ikke bruker overordnet del like aktivt er at de stresser over alt det faglige elevene skal gjennom og at det er i det faglige elevene (og skolene) måles. Dette kan argumenteres mot når vi ser på forskning som viser at trivsel er en viktig faktor for nettopp læring (Skille, Vedøy & Skulberg, 2015; Samdal, 2009). Hawkes (2019) hevder at det er positivt for den akademiske standarden dersom skolene har fokus på verdigrunnet. Å gi elevene innføring i gode verdier og gi oppfølging på hvordan best leve ut verdiene for å skape et harmonisk samfunn kan være med å påvirke slike problemer i positiv retning. ”Forskning viser at atferdsproblemer kan forebygges og reduseres gjennom endring eller moderering i kontekstuelle risikofaktorer i barnets nære oppvekst- og læringsmiljøer, særlig skole og hjem” (Schancke, 2012, s.1). Den tiden elevene tilbringer på skolen gir lærere store muligheter for påvirkning, men gir også et stort ansvar. Ved god opplæring vil en kunne redusere og forebygge atferdsproblemer som igjen kan hjelpe eleven til å enklere å delta i samfunnet. En rekke andre dokumenter har tatt opp denne problematikken. Blant annet ser vi i Stortingsmelding 22 (2010-2011) for ungdomstrinnet, Motivasjon- Mestring -Muligheter, sier følgende «Skolen må forholde seg til elevens hverdag, livsstil, fysiske og psykiske helse og bidra til at elevene får støtte og hjelp til å mestre og lykkes både faglig, sosialt og personlig



(Kunnskapsdepartementet, 2011, s.76). Igjen blir skolen sitt ansvar uthevet for å være en viktig faktor for elevens helhetlige utvikling.

### VbE styrker skolekulturen

Hawkes (2019) hevder at vellykket verdibasert opplæring starter med at voksne blir oppmerksomme på sine egne personlige verdier. Han skriver også at dersom skoler klarer å innføre verdibasert opplæring er fordelene mange. Han fremhever spesielt tre fordeler ved å drive verdibasert opplæring: 1) VbE hjelper å utvikle en positiv og harmonisk skole, 2) VbE kan bidra til et rolig og meningsfullt miljø der alle føler seg verdsatt og 3) fokus på VbE i en organisasjon legger til rette for at ansatte skal føle seg verdsatt i en kultur preget av støtte og omsorg, og støtter dermed utvikling av gode relasjoner mellom de som jobber i organisasjonen. At VbE hjelper å utvikle en positiv skole begrunnet Hawkes (2019) med at det finnes samsvar mellom VbE og oppførsel. At VbE skaper et miljø der alle føler seg verdsatt er en viktig faktor for å fremme dette i skolen. Å føle seg verdsatt er en viktig komponent i barns liv og skolen og lærerne skal gjøre sitt ytterste for at alle barn opplever å bli verdsatt uavhengig av faktorer som bakgrunn og sosial status. Det er også viktig at de ansatte føler seg verdsatt og trives på arbeidsplassen. Forskning viser at personer som opplever støtte og omsorg på arbeidsplassen er mer engasjert i jobben sin (Westeng, 2017). Engasjerte lærere er det samfunnet trenger.

### VbE styrker elevens evne til å reflektere

I følge Hawkes (2019) vil verdibasert opplæring støtte elevens muligheter til å forstå seg selv og reflektere over egen oppførsel, samt hjelper elevene å være i kontakt med seg selv og sine følelser slik at de skal selvledes. Dette kan resultere i at de blir bedre kjent med egenskapene sine og bedre lærer å kontrollere egne følelser. Han hevder også at et felles verdigrunnlag i en organisasjon skaper harmoni mellom personer og skolen ved å skape et felles språk for verdigrunnlaget og foster et skolesamfunn som er basert på kvalitets undervisning, høy personlig moral og høy akademisk standard. Dette gir støtte til hvorfor de ulike delene av læreplanverket bør brukes sammen til en helhetlig opplæring. Verdibasert opplæring oppfordrer elevene til å utvikle sine positive disposisjoner og velge sine holdninger og fremmer dermed “self-knowledge and thinking skills” (Hawkes, 2019). Det oppfordres til å lytte og hjelpe elever med å utvikle sin emosjonell- intelligens ved å snakke om sine følelser og uttrykke dem, kontrollere egen oppførsel og vise medfølelse for andre. Dette har igjen positiv påvirkningen på samfunnet rundt. Verdibasert opplæring fremmer derfor positiv støtte

hos foreldre og hos samfunnet generelt. Grunntanken bak verdibasert opplæring bygger på en pedagogikk med formål om å hjelpe unge mennesker til å ha en forståelse av etikk som påvirker måten de lever livene sine på. Skolen er en felles arena der barn med ulik bakgrunn møtes. Skolen har derfor en stor mulighet til å forme elevene slik at det skapes et felles verdigrunnlag i samfunnet. Å kunne bli opplært i dette felles verdigrunnlaget vil sannsynligvis gjøre det enklere for barn å delta i samfunnet gjennom skolegangen og etter endt skolegang. Det krever likevel også at de ansatte i skoleorganisasjonen har en felles forståelse om hvilke momenter som ligger i verdigrunnlaget og gir elevene muligheter til å reflektere.

### **Verdibasert pedagogikk i læreplanverket**

Innholdet i den verdibaserte pedagogikken som Hawkes (2019) beskriver finner vi flere steder i det nye læreplanverket. Blant annet ved å se på de tre tverrfaglige temaene der medborgerskap er et nøkkelord. De tre temaene skal være med på å skape en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket slik at skolens verdigrunnlag kommer tydeligere frem i arbeidet med fag. Det kan være grunnlag for å si at de nye læreplanene bygger på mye av den verdibaserte opplæringen som Hawkes beskriver.

Grunnlag for å fremme verdibasert opplæring kan vi finne flere steder. I Norges offentlige utredning (NOU) *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7, 2014) legges det frem syv punkter som forskning viser er sentrale for læring. Flere av disse punktene kan knyttes opp mot mål fra overordnet del. Oppgaven vil trekke frem to eksempler på dette.

I overordnet del kap. 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* står det «Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske å skape på» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.6). Dette kan knyttes opp mot et av punktene fra NOU (2014:7, 2014) som hevder at forskningen viser at god læring fremmes av at elevene får utvikle dybdeforståelse og får hjelp til å forstå sammenhenger (NOU 2014:7, :2014, s.33). Et annet av disse punktene beskriver også dybdelæring som en sentral forutsetning for god læring.

Eksempel nummer to er hentet fra overordnet del kap.2.1 *Sosial læring og utvikling* hvor det står «Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.9). Innholdet i dette punktet kan kobles til innholdet i punktet fra NOU (2014:7, 2014) som sier at læring fremmes ved at elever deltar i kommunikasjon og samarbeid (s.33).

Det finnes flere gode holdepunkter for at arbeidet med overordnet del bør prioriteres på lik linje med arbeidet med læreplaner for fag. I overordnet del kap 2.1 står det skrevet: «Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevens faglige og sosiale læring og utvikling sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.9).

Et siste begrep som er relevant å trekke frem i forbindelse med VbE er sosial kompetanse. I overordnet del står det at tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet er nødvendig for menneskets utvikling og for at mennesket skal vokse (Kunnskapsdepartementet, 2020). For å fremme disse verdiene i skolen er det nødvendig at skolen fremmer sosial kompetanse blant elevene. Begrepet sosial kompetanse omhandler de ferdighetene mennesket tar i bruk når de omgås andre mennesker (Glavin & Lindebäck, 2014). Glavin og Lindebäck (2014, s.15) viser til Terje Ogden (2009) sin definisjon av begrepet sosial kompetanse:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner: Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.

God sosial kompetanse vil hjelpe barn til å skape varige relasjoner til andre mennesker, samt trygge barnet i å delta i sosiale sammenhenger (Glavin & Lingeback, 2014). Å fremme sosial kompetanse i skolen kan gjøres ved å lære barn om forståelse av egne og andres følelser, lære å kontrollere stress, sinne og frustrasjon, styrke elevers selvfølelse og trene på samarbeidsferdigheter. Det er en klar sammenheng mellom sosial kompetanse og faglige prestasjoner (Hattie, 2013). Dette kan tolkes som at de to læreplandelene ikke er to saker, men to ulike deler av samme sak. De to delene er ment for å samsvare og sammen gi grunnlag for en helhetlig opplæring. Å ha større fokus på å fremme skolens verdigrunnlag kan gi fordeler for fagopplæringen i skolen.

### **Hvorfor tilsidesettes arbeidet med verdigrunnlaget?**

På bakgrunn av tidligere forskning finnes det grunnlag for å hevde at det er de faglige kompetansemålene som får hovedfokus i planleggingen og utøvelsen av undervisning. Et argument for den manglende likestillingen kan være påstanden om at skolen har en svak tradisjon for å drive systematisk kompetanseutvikling i personalet (Ertesvåg, 2012). Dette kan være begrunnet i at innføringer i skolen ofte blir møtt med mostand, fordi det krever

forandring (Gloppen, 2009). Skolesystemet krever endringer i form av samfunnsendringene som skjer og at læreryrket er et dynamisk yrke. En endring i en stor organisasjon som skolen vil kreve store økonomiske ressurser. Et annet argument for at arbeidet med verdigrunnlaget tilsidesettes kan være at Kunnskapsløftet som har vært det styrende læreplanverket frem til høsten 2020 er for resultatpreget. Stray (2009, s.223) skriver:

Lærerne må altså rettferdiggjøre de metodene og den pedagogiske praksisen de velger å bruke. Dette gjøres ved at elevene testes, og kunnskapsnivået blir førende for den pedagogiske praksis ved at det vises til resultater.

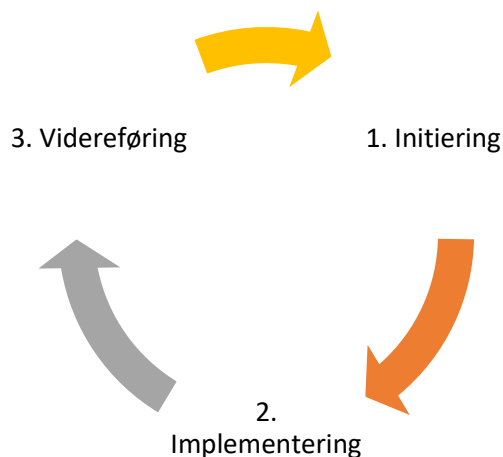
En resultatpreget utdanningspolitikk kan være med å skape et økt fokus på faglige mål som igjen kan resultere i at den generelle delen blir nedprioritert. Overordnet del har et viktig budskap og skal jobbes med av alle ansatte i skolen, men ordene i dokumentet er store og det kan være utfordrende å bryte dem ned til hvordan en systematisk og aktivt skal jobbe med verdigrunnlaget. Målene og arbeidsområdene i overordnet del er også vanskelige å måle, noe som kanskje gjør at det blir enklere for lærere å jobbe systematisk mot kompetansemålene. Det kan også være at det ligger i lærernes vane å jobbe systematisk mot de faglige målene og at det derfor har blitt en del av arbeidsrutinen.

### 3.5 Implementeringsteori

Den norske skolen er stadig i endring. Siden 1974 har grunnskolen vært gjennom fem utskiftninger i læreplanverk (L-74, M-87, L-97, L-06 og Læreplan 2020). Endringer i læreplanverk er obligatoriske for alle skoler, uavhengig av hva skolens ansatte ser på som nødvendig og arbeid med disse er obligatorisk (Gloppen, 2009). Innføring av nytt læreplanverk er en innovasjon i skolen. I et litterært perspektiv sier vi gjerne at initiativet for et slikt endringsarbeid har et «top down» (ovenfra og ned)-perspektiv. Det vil si at initiativet til endringen kommer fra kommuner, departement, regjeringen eller andre organer utenfor skolen (Ertesvåg & Roland, 2013). I dette tilfellet er det regjeringen som har vedtatt endringen. Endringsarbeidet rundt et nytt læreplanverk kommer i tillegg til eventuelle andre programmer som mange skoler velger å innføre, eksempelvis antimobbeprogrammer. Skoler og lærere befinner seg dermed ofte i endringssprosesser av ulike slag. Fullan (2016, s.28) skriver «The implementation of educational change involves “change in practice”. Med dette

sier han at endringer i utdanningssystemet innebærer en endring i praksis. En endring i praksis vil være en endring i hvordan opplæringen utføres. For at det skal skje et verdiløft i skolen vil det kreve en endring i praksis. Arbeidet med endringsarbeidet vil spille en avgjørende rolle i hvordan endringen utføres og er dermed relevant i forhold til oppgavens problemstilling. I dette delkapitlet vil jeg gå nærmere inn på hva et endringsarbeid er og forklare de to første fasene i et endringsarbeid.

Skogen (2004) definerer en innovasjon som en endringsprosess med planlagte endringer der målet er å forbedre praksis. I oppgaven videre brukes begrepet endringsprosess. Fullan (2016, s.90) skriver «Assume that effective changes take time». Han mener en bør forvente at implementering av innovasjoner vil ta 2-3 år, mens det kan ta 5-10 år å gjennomføre institusjonelle reformer (Fullan, 2016). Roland (2015, s.23) viser til Fullan (2007) når han deler endringsprosesser inn i tre hovedfaser; initiering, implementering og videreføring.



Figur 1: Fasene i en innovasjonsprosess (Ertesvåg & Roland, 2015, s.21)

De tre fasene vil ha en synlig rekkefølge, men de kan likevel være overlappende og kan derfor ses på som en sirkulerende prosess. På bakgrunn av problemstillingen vil oppgaven kort forklare om initieringsfasen, men legge hovedfokus på implementeringsfasen da det er i denne fasen skolene befinner seg i forhold til ny overordnet del. Den siste fasen, videreføring vil ikke bli belyst.

## **Initieringsfasen**

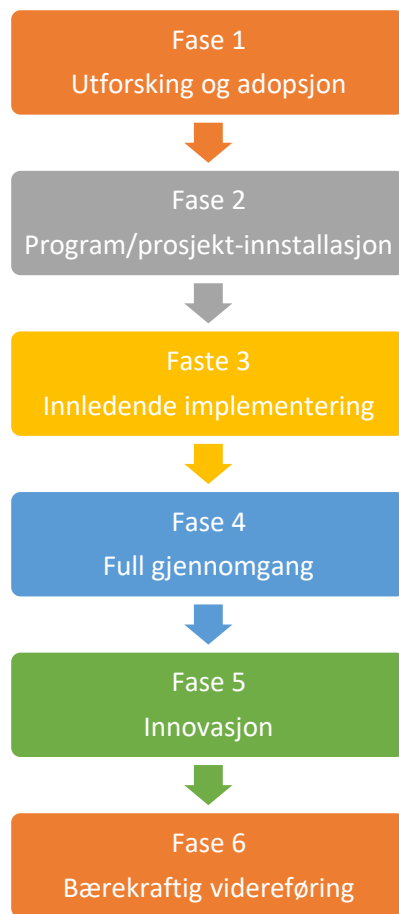
Initieringsfasen er den første fasen i et endringsarbeid. I initieringsfasen skal organisasjonen forberedes til selve endringen. I denne fasen er det viktig å skape gode informasjonsrutiner, skaffe resurser, forberede de ansatte og utvikle et støttesystem (Fixen, Naoom, Blade, Friedman & Wallace, 2005). Det er også viktig at organisasjonen og de ansatte blir kjent med innholdet og kjerneelementene i endringen (Roland & Westergård, 2015). Den første delen av overordnet del ble vedtatt i 2017, mens de nye fagplanene kom i 2019. Oppstarten av nytt læreplanverk skjedde høsten 2020 og skolene har dermed hatt godt med tid til å jobbe med de ulike delene. Opplevd behov for endring, kompetanse hos de ansatte i organisasjonen, de ansattes endringsvilje og lojalitet til endringsarbeidet er faktorer som bør avklares før endringsarbeidet blir iverksatt (Greenberg, Domitrovich, Graczyk & Zins, 2005). Videre vil oppgaven rette fokuset inn mot implementeringsfasen.

## **Implementeringsfasen**

Implementering defineres som «...spesifikke aktiviteter som er utviklet for å omsette til praksis en aktivitet eller program som består av kjente dimensjoner» (Roland & Westergård, 2015, s.20). I dette tilfellet er det et læreplanverk som skal omsettes til en endring i praksis.

Det finnes ulike teorier på hvordan et tiltak bør implementeres og hvilke faktorer som kan påvirke prosessen. Flere forskere skriver at et godt implementeringsarbeid er viktig for at reformen vil få sin ønskede virkning (Fullan, 2016; Roland & Westergård, 2015). Et vellykket implementeringsarbeid er 25 % innhold og 75 % godt implementeringsarbeid (Fullan, 2016). Dette belyser viktigheten av et godt arbeid med implementeringsbiten i et endringsarbeid. Roland (2015, s.28) viser til to ulike modeller av implementeringsprosessen: den første er utarbeidet av Meyers et al. (2012) og den andre er utarbeidet av Fixen et al. (2005). Meyers et al. deler implementeringsprosessen i fire faser: initiering, forberedende implementeringsstruktur, struktur for implementeringsarbeidet og forbedringer for fremtiden. Fixen et al. deler implementeringsprosessen inn i seks faser (Roland, 2015, s.25). Det er modellen til Fixen oppgaven velger å utdype, men det blir kun tatt for seg de fire første fasene i modellen da det er disse som er relevante i forhold til oppgavens tema. Implementeringen av nytt læreplanverk er ikke per dags dato (høsten 2020) kommet lengre enn fase 4 i Fixens modell.

## Faser i implementeringsprosessen (Fixen et al., 2005)



Figur 2: Egen figur over Fixens et al. (2005) faser i implementeringsprosessen

### Fase 1

Den første fasen kalles *utforskning og adopsjon*. I denne fasen skal organisasjonen utforske ulike alternative endringer ut fra behovet som finnes. I dette tilfellet vil endringene allerede være bestemt da det som nevnt er obligatorisk å følge læreplanverket. Å involvere personalet synes å være en suksessfaktor i denne fasen (Roland & Westergård, 2015). Dette skaper eierforhold til endring. En annen faktor som nevnes som sentral i denne fasen er informasjon ut til de ansatte og kjennskap til endringens sentrale innhold (Roland & Westergård, 2015).

### Fase 2

Fase to av Fixens modell kalles *program/prosjekt-innstallasjon*. I denne fasen er det besluttet å gjennomføre en endring slik som innføring av nytt læreplanverk 2020. I denne fasen er det

viktig å skaffe ressurser, sikre avsatt tid til arbeid og kollektivt arbeid i organisasjonen (Roland & Westergård, 2015). Det er også viktig å skape realistiske forventinger og jobbe med utvikling av lojalitet til endringsforsøket (Roland & Westergård, 2015). Grunnet at læreplanverket ikke er noe som skoleorganisasjoner selv kan velge kan det i denne fasen være ekstra viktig å jobbe med lojaliteten til endringen hos de ansatte.

### Fase 3

I fase tre i Fixens modell; *Innledende implementering* handler arbeidet om å endre/innføre nye ferdigheter. Målet er å gjøre visjoner, ideer og teorier om til praksis. Her er kollegialt samarbeid viktig. Det nye læreplanverket krever nye pedagogiske metoder som for mange lærere vil kreve nytenkning og tilegning av nye ferdigheter. En riktig forståelse av innovasjonens mening og innhold vil styrke de nye praktiske ferdighetene. Et felles språk rundt innovasjonen, samt bruken av kollegialt samarbeid er viktig for å best mulig gjøre teori om til praksis og dermed kunne påvirke utøvelsen av endringen i en positiv retning. Det vil også kunne gjøre at skolene skaper en felles praksis (Roland, 2015).

### Fase 4

Den siste fasen oppgaven vil ta for seg er fase fire: *full gjennomgang*. Det er her norske skoler befinner seg fra høsten 2020. Perioden med øving og læring skal nå omsettes til praksis. Målet er at den endrede praksisen skal bli akseptert og bli en del av individet og organisasjonen (Roland & Westergård, 2015). Lærerne skal praktisere yrket ut fra læreplanverkets intensjoner.

### **Sentrale faktorer i implementeringsprosessen**

«En innovasjon vil skape sterk motivasjon og lojalitet om den oppleves som samsvarende med behovet i organisasjonen» (Roland & Westergård, 2015, s.31). Dersom en endring blir sett på som nødvendig vil det kunne skape økt motivasjon hos de ansatte og øke lojaliteten til endringsarbeidet. Læreplanverkets fornyelse begrunnes med at dokumentet skal sikre at elevene lærer mer og bedre. Det kan oppleves som et svar på forskningen som viser at mange lærere opplevde at Kunnskapsløftet inneholdt for mange mål, noe som gav elevene overflatelæring (Regjeringen, 2019). Det nye læreplanverket har fokus på det motsatte av overflatelæring, nemlig dybdelæring. Fokuset på å «lære å lære» er større i den nye læreplanen. Den nye læreplanen skal også integrere skolens verdigrunnlag bedre inn i skolefagene.



I en implementeringsprosess vil det være flere faktorer som kan påvirke i positiv eller negativ retning. Ulike forskere trekker frem ulike faktorer som de anser som viktige for implementeringsprosessen. Oppgaven vil i dette kapitlet vise til teori fra Fullan (2016) og fra Durlak og DuPre (2008) som viser til ulike faktorer som påvirker en implementeringsprosess. Fullan (2016) trekker frem fire sentrale faktorer for implementeringsprosessen: behov, klarhet, kompleksitet og kvalitet/anvendelighet, mens Durlak og DuPre (2008) viser til åtte faktorer som de anser som viktige for implementeringsprosessen. Disse åtte vil bli presentert senere i kapitlet.

#### Fire faktorer fra Fullan (2016)

Fullans teori bygger på implementeringsfaktorer som er rettet mot endringer generelt. Faktorene skal ikke ses på hver for seg, men ses på i en sammenheng. De fire faktorene han trekker frem er *behov, klarhet, kompleksitet og kvalitet/anvendelighet*. Han hevder at dersom endringene oppleves som nødvendige av lærere vil denne faktoren være sterkt relatert til suksessfull implementering. Klarhet for endringsarbeidet og hvilke konsekvenser endringsarbeidet kan og vil medføre er en viktig faktor for endringsarbeid (Fullan, 2016). Hvordan kommuner, skoleledelse og personal arbeider med læreplanverket vil være med å skape klarhet for meningen og målet med endringen. Den tredje faktoren Fullan (2016) nevner er kompleksitet som han beskriver som "... the difficulty and extent of change required of the individuals responsible for implementation" (s.71). Hvor komplekse endringer som kreves for å oppnå visjonen for endringsarbeidet vil variere. I arbeid med læreplanverket vil blant annet kompetansemålene, undervisningsmetodene og bruk av teknologi være nytt fra det gamle læreplanverket. Endringsarbeidet vil i dette tilfellet være et omfattende og komplekst arbeid. Endringsarbeidets kvalitet og anvendelighet er den siste faktoren som nevnes av Fullan (2016). At endringsarbeidet bygger på forskning og er utarbeidet på en måte som virker gjennomførbart for deltagerne er viktig og kan bidra til å bygge opp tillit til endringsarbeidet.

#### Åtte faktorer fra Durlack og DuPre (2008)

De åtte faktorene Durlak og DuPre (2008) trekker frem som viktige i et implementeringsarbeid er: lojalitet til endringen, dose, leveringskvalitet, deltakernes respons, programdifferensiering, ettersyn/kontroll, deltakernes involvering og adaptasjon. Alle faktorene påvirker implementeringsprosessen hver for seg, men vil også påvirke i samspill med hverandre. Med lojalitet til endringen menes det i hvilken grad endringens innhold og

kjernekomponenter er implementert som planlagt (Roland, 2015). Lojaliteten omhandler også de ansattes tillit til endringsarbeidet (Roland, 2015). Dersom de ansatte har sterk lojalitet til endringsarbeidet vil det styrke motivasjonen for arbeidet. Motivasjon oppgis for å være kritisk faktor for å oppnå resultater (Roland, 2015). I OECDs undersøkelse Teaching and learning international survey (TALIS) som ble gjort våren 2018 deltok 162 rektorer og 4154 ungdomsskolelærere ved ulike norske skoler. Tall fra TALIS-undersøkelsen fra 2018 viser at 80 % av norske lærere svarer at de er åpne for endringer i skolen (OECD, 2018).

Dose eller dosering viser til hvor ofte og hvordan implementeringsarbeidet foregår. Avsatt tid til kompetanseutvikling og samarbeid, hvor godt dette arbeidet er organisert og hyppigheten på hvor ofte endringsarbeidet jobbes med er relevant for denne faktoren. Leveringskvalitet handler om kvaliteten på innholdet. Det kan være kvaliteten på kurs, støttemateriell eller nettløsning. Det er høyere sannsynlighet for suksessfull implementering dersom programmaterialer er synlige og brukervennlige (Greenberg, et al, 2005). Deltakernes respons forteller deltakernes meninger om innholdet i endringen og om endringene oppleves som nyttige (Roland, 2015). I begrepet programdifferensiering ligger betydningen av om endringsarbeidet er originalt og om det skiller seg fra andre programmer. Ettersyn og kontroll handler om hvordan arbeidet blir fulgt opp, mens deltageres involvering handler i hvilken grad deltagerne involverer seg i de ulike prosessene av endringsarbeidet. Det kan være stor forskjell på å delta på kompetanseutvikling og delta aktivt på kompetanseutvikling. Den siste faktoren Durlak og DuPre trekker frem er adaptasjon. Med adaptasjon ser man på lokale tilpasninger som blir gjort kommunalt eller i skolen. Stor grad av adaptasjon kan gi personalet mer eierforhold til endringen, samtidig som det utgjør en større risiko på endringsarbeidets kvalitet og kjernekomponenter (Roland, 2015). Det kan skape store ulikheter i tolkningene av dokumentets innhold og dermed skape store lokale forskjeller på hvordan verdiundervisningen utføres.

### Ledelsen

I følge Ertesvåg (2012) er ledelsen en avgjørende faktor i implementering av endringsarbeid og har stor påvirkningskraft i forhold til å prioritere ressurser. Ledelsen i skolen har ansvaret for å prioritere tema/prosjekter for fellestiden og ansvaret for gjennomføring av disse fellestidene. Ledelsen blir dermed avgjørende i hvilke endringsarbeid skolen velger å implementere. Som nevnt er noen endringer pålagte ovenfra slik som innføring av nytt

læreplanverk. Det er imidlertid likevel ledelsens ansvar å sørge for avsatt tid og tilgjengelige midler for gjennomføring av denne type arbeid.

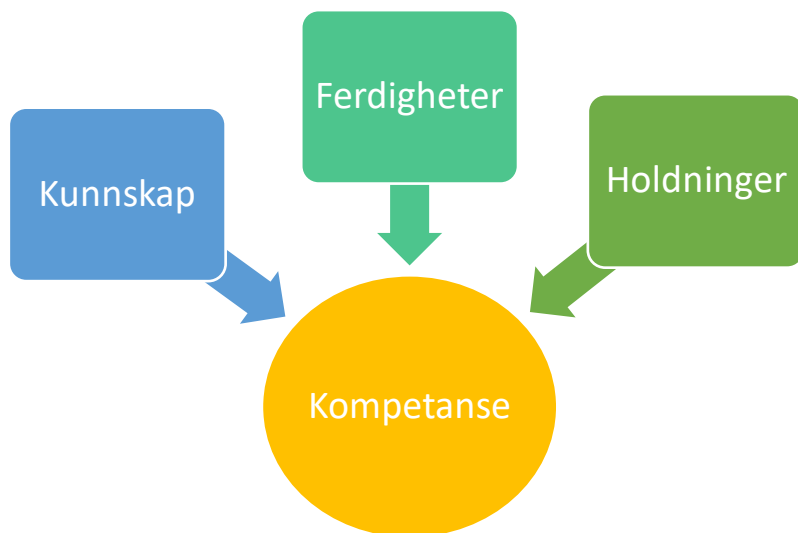
Ertesvåg forklarer videre at når skoleledelsen verdsetter et endringsarbeid og utøver arbeidet som viktig til sitt kollegium, øker de ansattes engasjement og prioritering av arbeidet. For at lærere skal kunne lykkes å utføre endringer i klasseromspraksis er støtte fra skoleleder og skoleeier en viktig faktor (Roland & Westergård, 2015). At ledelsen går frem som rollemodeller i et endringsarbeid er en viktig faktor for endringsarbeidets resultat (Ertesvåg, 2012).

### 3.6 Lærerens rolle i et endringsarbeid

I et endringsarbeid der målet er å skape en endring i skolepraksis spiller læreren en nøkkelrolle. «Educational change depends on what teachers do and think- it's a simple and as complex as that» (Fullan, 2016, s.97). Læreres personlighet, tidligere erfaringer og arbeidspraksis påvirker det personlige endringsarbeidet (Fullan, 2016). Kunnskap om endringsarbeidet og dets intensjon for praksis er relevant for lærerne for å best mulig få et verdiløft. Det er lærerne som skal sette intensjonene ut i praksis.

Engelsen (2008) viser til fire faktorer som må være tilstede for klasseromsendringer: 1) endringer forutsetter lærere som er engasjerte og involverte i å endre gammel praksis, 2) de må ha kunnskap om hva endringene dreier seg om, 3) de må kunne endre pedagogisk grunnsyn, og 4) de må utvikle nye undervisningsferdigheter.

Ertesvåg (2012) hevder at dersom et endringsarbeid skal være vellykket er man avhengig av et samspill mellom kunnskap, refleksjon rundt kunnskap og å sette kunnskapen ut i praksis. Sett opp mot overordnet del kan det tolkes som at det er nødvendig for lærere med kunnskap om dokumentets innhold, refleksjon rundt innholdet, samt kunnskap om hvordan innholdet i overordnet del best kan nå ut til elevene. I litteraturen skiller man mellom begrepene kunnskap og kompetanse. Kunnskap brukes om vårt teoretiske grunnlag (det vi vet), mens kompetanse defineres som «evnen til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner» (NOU 2018: 2, 2018, s.14). Kompetansebegrepet omfatter individets kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og anvendelsen av disse sammen (NOU 2018:2, 2018).



Figur 3: Egen figur med fremstilling av kompetansebegrepet i følge NOU 2018:2 (2018)

I undervisningssituasjoner vil lærere bruke sin kompetanse ut mot elevene. Det er derfor viktig at det skjer et løft både i det teoretiske grunnlaget og i de praktiske ferdighetene. I implementeringen vil det være viktig for lærere å ha god kunnskap om innholdet i overordnet del, samt kunne anvende innholdet ut mot elevene. De skal øke sin kompetanse. I NOU 2020:2 (2020) fremheves viktigheten av at arbeidstakere utvikler sin kompetanse for å kunne holde seg oppdatert på de endringer som skjer i samfunnet. Det påpekes videre at de ansatte selv har et ansvar om å holde seg faglig oppdatert.

Faktorer som kan påvirke et implementeringsarbeid kan være på eksternt nivå, skolenivå eller på individnivå. Grunnet oppgavens forskningsspørsmål vil fokuset videre være på faktorer som for lærere kan være avgjørende for implementeringsarbeidet (individnivå).

Endringsarbeid krever at lærere gjør seg klar for endringen. For å fremme endringsberedskap hos den enkelte viser Oterkiil (2015) til tre faktorer som er viktige: et opplevd behov for endring, troen på egen evne til å gjennomføre endringen og følelsen av inkludering i endringsprosessen. Oterkiil (2015) oppgir *evner og kunnskap, oppfatning og verdier og motivasjon* som faktorer som påvirker lærernes evne til å engasjere seg. Evnen til å gjennomføre endringsprosessen hevdes å være nødvendig i implementeringsarbeidet. For å skape en endring i egen praksis vil det være fordelaktig at lærere er motivert til arbeidet, samtidig som oppleve at de har evnen og kunnskapsgrunnlaget som kreves for å gjennomføre endringen. Hvordan endringsarbeidet oppfattes og hvilke verdier det bygger på vil være avgjørende. Dersom endringsarbeidet oppfattes som nødvendig og riktig og bygger skolens og

lærerens verdier, vil dette kunne påvirke motivasjonen positivt. Høy motivasjon for et arbeid vil være en positiv faktor for arbeidet (Oterkiil, 2015).

Ertesvåg (2012) bruker begrepet deltakernes respons om hvordan deltakerne responderer på endringen. Hun hevder at deltakernes respons er et forhold som vil påvirke endringsarbeidet og at det vil kunne måles av indikatorer som grad av deltagelse på leksjoner. Hun skriver «Det synest som om talet på leksjonar deltakarane har vore med på, er det målet som er nytta hyppigast, og det viser sterk samanheng med effekten av programmet» (s.42).

Hun påpeker videre at implementeringskvaliteten henger sammen med deltakernes respons. Implementeringskvaliteten brukes som et bilde på «...forholdet mellom det som er planlagt i en endring, og det som faktisk er gjennomført i organisasjonen» (Roland & Westergård, 2015, s.32). De hevder videre at høy implementeringskvalitet er et viktig kriterium for å oppnå ønsket effekt i endringsarbeidet.

I en artikkel skrevet av Gloppen (2009) stilles det spørsmål ved om kollektiv implementering av modeller eller planer tar for lite hensyn til den enkelte lærers respons. Implementering er en organisasjonsendring, men også en individuell prosess som hver deltager må takle på sin egen måte (Gloppen, 2009). I skoleorganisasjoner vil det være lærere og andre ansatte som selv må prosessere og takle endringen. Det er gjennom læreren eleven møter endringen. Vellykket endringsarbeid krever selvtillit og under viser sju faser som selvtilliten hos medlemmer i en organisasjon i endring går gjennom (Gloppen, 2009). De sju fasene er:

1. **Stilltilstand (Immobilisation):** Personalet setter sammen stykker av informasjon om hva endringen vil innebære, ofte basert på rykter. Denne fasen er ofte preget av motstand.
2. **Bagatellisering (Minimization):** Medlemmene danner seg et bilde av endring og prøver å finne sin plass i dette. De vil i denne fasen gjerne bagatellisere den effekten endringen vil få for dem og organisasjonen. Bortforklaringer og eventuelle konsekvenser kan oppstå her.
3. **Oppgitthet (Depression):** Realiteten begynner å tre frem, noe som kan medføre forvirring, utilfredshet og usikkerhet. De ansatte vil i denne fasen prøve å finne meningen med endringen og sammenligne hvilke endringer dette vil føre med seg i forhold til egne verdier og holdninger.

4. Aksept (Acceptance/letting go): Nå er det ingen vei tilbake. Medlemmene vil nå ha godtatt endringsarbeidet.
5. Utprøving (Testing out): I denne fasen prøver medlemmene ut hvor de befinner seg i prosessen og hvilke potensielle konsekvenser endringen får.
6. Ser etter mening/verdien av (Search for meaning): Nå begynner selvtilliten å komme tilbake og man kan tenke over aspektene ved endringen og la dem bli en del av seg selv.
7. Internalisering (Internalisation): Den nye endringen er forstått og utvikling av den nye kunnskapen kan starte.

Det er varierende hvor lang tid hver fase vil ta og hvor intense fasene vil føles, men det tar generelt lengre tid enn man tror (Gloppen, 2009). Deltakernes tro på egen mestringsevne i et endringsarbeid er en viktig faktor for hvordan de klarer å overføre teori om til praksis og dermed endre praksis. Deltakerne i et implementeringsarbeid trenger å tro at endringen og deres rolle vil ha effekt. Bandura (1997) bruker begrepet *Self efficacy* om mestringstro og beskriver dette som avgjørende for individers innsats i mestring utfordringer. Han hevder at individets mestringstro er en avgjørende faktor for motivasjonen bak en handling. Lærernes selvtillit på endringsarbeidet og tro på egen kunnskap og egne ferdigheter vil påvirke deres evne til å gjennomføre endringen etter dens intensjon (Greenberg et al., 2005). Roland og Westergård (2015) hevder også at opplevelse og tro på egen kompetanse er grunnleggende for at det skal skje en endring. Ved et omfattende endringsarbeid som endring av læreplanverk vil lærerne måtte jobbe seg gjennom de ulike fasene der de blant annet må finne sin plass i endringsarbeidet, de må skape trygghet rundt endringen, de må akseptere endringen og forstå endringen. Læreplanverket er et påtvunget endringsarbeid som kan gjøre at flere av disse fasene skaper utfordring. Blant annet endringer i forhold til egne verdier og holdninger. Ønsket mål må være at ved skolestarten høsten 2020 hadde alle lærere nådd fase 7 av Gløppens (2009) faser.

### 3.7 Oppsummering

I dette kapitlet ble verdibasert opplæring forklart og positive effekter av verdibasert opplæring ble presentert. Forskning at det å satse på verdier i en organisasjon gir økonomiske fordeler, stimulerer kvalitet, svarer til forventninger fra samfunnet, styrker organisasjonens omdømme, gir mening og motivasjon, styrker organisasjonen og er etisk nødvendig (Eide &

Eide, 2008). Felles verdier er et av kjennetegnene på skoler som har effektive samarbeidskulturer (Aas, 2013). Ved å arbeide ut fra et felles verdigrunnlag hjelper lærerne elevene til å bli aktive samfunnsdeltagere. Et godt skolemiljø vil gi både faglig og sosial gevinst (Lillejord et al., 2014). Den siste delen av kapitlet omhandler implementeringsteori og lærerens rolle i et endringsarbeid. Da prosjektets spørreundersøkelse ble sendt ut var skolenorge i implementeringsfasen av nytt læreplanverk. Overordnet del er et endringsarbeid som har mål å forbedre skolens praksis. Det har et «top-down» initiativ hvor regjeringen har bestemt gjennomføringen av endringsarbeidet. Forskning viser at faktorer som behov (programdifferensiering), lojalitet, klarhet, kompleksitet, kvalitet, dosering og deltakernes respons er viktige i arbeidet for en vellykket implementering (Fullan, 2016; Durlack & DuPre, 2008). Skoleledelsen og læreren er nøkkelpersoner i dette endringsarbeidet, og lærerens implementeringsarbeid vil påvirkes av faktorer som evner og kunnskap, mestringstro (self efficacy), oppfatning og verdier og motivasjon (Oterkiil, 2015; Bandura, 1997; Gloppen, 2009). Å klare å få til et vellykket implementeringsarbeid av det nye læreplanverk er en komplisert prosess som påvirkes av flere faktorer.

## 4.0 Metode og analyse

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for metodiske tilvalg som ble gjort i denne studien, samt ulike betraktninger gjort underveis. Målet med kapitlet er å gi leseren en grundig beskrivelse av hvordan masteroppgaven er gjennomført. Oppgavens tema handler om hvordan lærere arbeider med skolens verdigrunnlag og oppgaven ønsker å finne svar på faktorer som kan påvirke læreres arbeid med overordnet del av læreplanverket.

### 4.1 Forskningsdesign

Denne studien ønsket å finne faktorer som kan påvirke læreres arbeid med skolens verdigrunnlag. Formålet med oppgaven var å finne ut hvordan det best kan tilrettelegges for at lærere skal bruke overordnet del aktivt i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning slik at det skjer et verdiløft i skolen.

I forskningssammenheng skiller man hovedsakelig mellom to metoder, kvantitative- og kvalitative metoder. Ut fra masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål ble kvantitativ metode funnet som hensiktsmessig. Thagaard (2016) skriver at kvantitativ forskning baserer seg på metoder som innebærer en avstand mellom forskeren og kildene, de er preget av sterk struktur, samt gir resultater som er avgrenset og enhetlige slik at tolkningene får en presis form. Dermed gav et kvantitativt metodevalg meg mulighet til å innhente store mengder datamateriale uten at det krevde enorme mengder tid.

Fuglestad og Skogen (2006) bruker begrepet *survey*-forskning som en betegnelse for kvantitative forskningsdesign der spørreskjema blir brukt til datainnsamling. Videre mener de at kvantitativ data kan brukes for å trekke statistiske generaliseringer fra utvalg til populasjon (Fuglseth & Skogen, 2006). Denne oppgaven ønsket et utvalg lærere som kunne brukes for å gi svar på et mer generelt grunnlag. Målet var å få inn minst 100 besvarelser fordelt på ulike deler av landet. Målet ble satt sammen med veileder for å kunne gi et datasett stort nok til å kunne trekke slutninger som kan støtte opp tidligere forskningsarbeid, samtidig som det føltes som et realistisk mål i forhold til det store antallet lærere vi har i Norge.



## **Spørreskjema**

I utarbeidelsen av spørreskjema ble det tatt flere valg. Valgene som ble tatt var gjennomtenkte og drøftet i samråd med veileder og det ble utarbeidet en plan for innsamling og utsending av materialet. Et argument for å bruke digitalt spørreskjema som metode er at det enkelt kan sendes til lærere rundt i hele landet, noe som sannsynligvis hjalp på med å øke utvalget. Det er lett tilgjengelig, kan deles på sosiale medier for å skape et størst mulig utvalg og kan besvares hjemme. Dette ble spesielt en fordel i forbindelse med dette prosjektet da spørreundersøkelsen ble sendt ut under hjemmeskole-perioden i forbindelse med Covid-19.

Metodelitteraturen skiller mellom to måter å kategorisere spørsmål: faktuelle spørsmål og verdiladet spørsmål. De faktuelle spørsmålene kan besvares med forholdsvis objektive svar, mens ved verdiladet spørsmål ønsker man å måle holdninger, motiver osv. (Fugleseth & Skogen, 2006). Eksempler på faktuelle spørsmål er kjønn, alder og bosted. Verdiladete spørsmål omhandler holdninger til bestemte tema, for eksempel: Hvor enig er du i påstanden «Konkurranser skaper tapere»? I denne undersøkelsen ble en kombinasjon av faktuelle og verdiladete spørsmål benyttet. I spørreskjema ble Likert-skalaen brukt for å måle lærernes holdninger. Likert-skalaen er et av de vanligste instrumentene for å måle holdninger til et objekt (Fugleseth & Skogen, 2006). Denne skalaen består av ulike utsagn med lukkede svaralternativer. Svarene gir uttrykk for grad av enighet med utsagnet eller påstanden. På alle spørsmål har deltagerne mulighet til å avgi et svar som ikke uttrykker noen mening.

Spørsmålene i spørreskjema ble utformet sammen med veileder for å best mulig kunne knyttes opp mot relevant teori om faktorer som kan påvirke resultat av endringsarbeid.

## **Begrunnelser for valg av spørsmål**

Spørsmålene ble delt inn i fem undertema med ulike mål. Spørsmålsgruppen «synspunkter for arbeid for et verdiløft» er knyttet til forskningsspørsmål nummer 1. Spørsmålsgruppen «hvordan er lærerhverdagen tilrettelagt for kompetanseutvikling» er knyttet til forskningsspørsmål nummer 2, mens «opplevelse av egen kompetanse i verdiundervisning» er knyttet til forskningsspørsmål nummer 3. Spørreundersøkelsens første tema var for å kartlegge deltagerens bakgrunn, blant annet å se om oppgaven har nådd målet med å få deltagere fra hele landet og om det kunne være sammenhenger mellom disse faktorene og svarene som oppgis. Undersøkelsens siste fire undertema var for å best mulig kunne besvare

masterprosjektets problemstilling om *hva som må til* for at fokuset på skolens verdigrunnlag skal få et løft slik at begge sidene av det doble oppdraget blir likestilt.

Jeg vil i denne delen begrunne valg av spørsmål ut fra spørreskjemaets fem undertema:

### *1. Bakgrunn*

I den første delen av spørreskjema svarer deltagerne på spørsmål om kjønn, alder (aldersgruppe), ansiennitet i skoleverket og bosted (fylke). Disse spørsmålene var ment som et utgangspunkt for å kunne gi overfladisk informasjon som viste fordeling av de ulike respondentene på disse områdene. Denne informasjonen var også ønskelig for å kunne brukes til krysstabeller med andre spørsmål.

### *2. Synspunkter på arbeid for et verdiløft*

I denne spørsmålsgruppen ønsket jeg å finne svar på hvilke holdninger lærere har for et verdiløft i skolen og finne ut om svarene fra deltagerne i undersøkelsen her samsvarer med tidligere forskning i form av hvordan arbeidet med overordnet del blir prioritert. Motivasjon for endringsarbeidet og lojalitet til endringsarbeidet er to faktorer som hevdes er viktige for et vellykket resultat (Oterkiil, 2015).

### *3. Hvordan er lærerhverdagen tilrettelagt for kompetanseutvikling?*

Med den tredje spørsmålsgruppen var målet å finne ut hvordan lærere opplever at arbeidsdagen er tilrettelagt for kompetanseheving. Faktorene tid og ledelsens syn på/prioritering av endringsarbeidet var det spørsmålene ønsker å finne svar på.

Å se hvilke synspunkter lærere har på tiden de har til kompetanseutvikling anses som viktig for å kunne belyse hvordan skolene tilrettelegger for kompetanseheving og disponerer tid til arbeid med nytt læreplanverk. Det ble også ansett som relevant å se hvordan lærerne opplevde skoleledelsens syn på læreplanverket, da det er skoleledelsen som står ansvarlig for å sikre at kompetanseheving hos de ansatte. Spørsmålet om lærere har deltatt på arbeid med kompetanseutvikling vil kunne si noe om hvordan skolene oppfyller de lovpålagte kravene i henhold til arbeid med reformen.

I denne delen ønsket jeg også å se på hvordan lærere opplevde tilgjengelig tid til kompetanseutvikling. Lærere har som nevnt et arbeidsår som er ulikt fordelt enn mange andre

yrkesgrupper. Forskning viser at lærere i Norge jobber mindre enn det de i følge arbeidsavtalen skal. TALIS- undersøkelsen som undersøker undervisning og læring og som kartlegger områder som kjennetegner lærernes arbeidsforhold (Utdanningsdirektoratet, 2019) viser at lærere oppgir at de jobber 39,9 timer hver uke (OECD, 2018), noe som er mindre enn det de er pålagt å gjøre.

#### *4. Opplevelse av egen kompetanse i verdiundervisning.*

I spørsmålsgruppen om opplevelse av egen kompetanse i verdiundervisning ville jeg finne ut hvordan lærere opplevde sin egen kompetanse i undervisning knyttet til skolens verdigrunnlag. Kunnskap, evner og selvtillit beskrives som viktige faktorer for et vellykket endringsarbeid og ses derfor på som relevant (Oterkiil, 2015; Durlack & DuPre, 2008).

#### *5. Implementering av nytt læreplanverk*

Avslutningsvis i undersøkelsen var målet å få svar på om skoler og lærere har arbeidet med overordnet del, samt finne ut hvordan lærere opplever at fagstoff og informasjon er tilgjengelig for dem. Spørsmålene i dette undertema er lagt opp til å kunne gi data på deltakernes respons og lærernes opplevelse av tilgjengelig informasjon om endringsarbeidet. Begge disse faktorene kan ha en innvirkning på resultatet av endringsarbeidet (Ertesvåg, 2012; Greenberg et al., 2015; Fullan, 2016). I følge Utdanningsforbundet (2019) skal alle som jobber i skolen være godt kjent med innholdet i overordnet del og bruke den aktivt i opplæringen.

## 4.2 Metodiske overveielser

I prosessen for å finne svar på problemstillingen valgte jeg å gå i bredden for å få et mest mulig presist syn på hvordan arbeidet med overordnet del var og hadde vært før iverksettelsen av dokumentet.

Det er flere faktorer som er viktige å ta hensyn til når en skal utarbeide spørreskjema og analysere et datasett. Ringdal (2007) viser til ulemper som kan prege undersøkelsens reliabilitet og validitet. En av disse ulempene disse er at spørreskjema ikke gir noen kontroll på hvordan spørsmålene oppfattes av den enkelte deltageren (Fuglseth & Skogen, 2006). I dette spørreskjema blir det brukt begreper som krever en form for bakgrunnskunnskap. Blant annet

er spørsmål 7 i spørreskjemaet formulert ved å bruke overordnet del som et begrep for verdibasert undervisning, mens det på spørsmål i 13 skjemaet ordlegges som «undervisning som fremmer skolens verdier». For å sikre forståelse ble det gjennomført en pilotering hvor fem lærere gjennomførte undersøkelsen i et rom hvor jeg var tilstede. I piloteringen ble det konkludert med at lærere i dag vet at overordnet del beskriver skolens verdier.

### **Forskningsetiske spørsmål**

At prosjektets undersøkelse var anonym gjorde at flere av de etiske kriteriene forsvant. Under rekrutteringen av deltagere ble det informert om undersøkelsens hensikt, samt det ble påpekt at undersøkelsen var frivillig. Jeg la også med egen epost i innlegget som jeg la ut på facebookgruppen og i de private epostene/meldingene jeg sendte til bekjente hvor jeg oppfordret til å ta kontakt dersom noen av informantene hadde spørsmål. Ut fra bakgrunnsspørsmålene er det ikke mulig å gjenkjenne respondentene eller spore frem til navn.

## **4.3 Utvalg**

Målgruppen for empiriske studier forteller hvilken gruppe mennesker du ønsker å forstå. Målgruppen for dette prosjektet var lærere med godkjent utdanning som jobber i den norske skolen. Grunnen til at denne spesifikke gruppen er ønsket er at «lærer» ikke er en beskyttet tittel, noe som gjør at det jobber flere innenfor skoleverket som ikke har formell utdanning. Spørreskjema knyttet til dette prosjektet er utarbeidet på en måte som krever enkel kunnskap om læreplanverket, noe man får gjennom pedagogisk utdanning. Dermed falt valget på representanter på denne spesifikke målgruppen. Utvalget er personer fra målgruppen som deltar i studien, i dette tilfellet; de som gjennomfører spørreundersøkelsen (SurveyMonkey, 2020). Oppgavens mål var for å kunne skape et datasett som er representativt for en større gruppe og stort nok til å kunne til å trekke slutninger ut fra datamaterialet. Etter en periode med datainnhenting endte det opp med 189 besvarte spørreskjema, utvalget ble da 189 ( $N = 189$ ). En av respondentene valgte å ikke svare på alle spørsmålene og dermed er  $N = 188$  for noen av spørsmålene. Denne personen er inkludert i data i de spørsmålene vedkommende har besvart.

Ringdal (2007) skriver at ideell utvalgsstørrelse vil variere. Er målet å trekke overordnede slutninger og konklusjoner må forskeren se på utvalgsstørrelsen i forhold til populasjonen som utvalget skal representere (Ringdal, 2007). Utvalget i denne studien bestod av respondenter fra begge kjønn, fra alle aldersgrupper, fra alle fylker og med ulik arbeidserfaring. Nedenfor vil utvalget bli presentert i tabeller.

I spørreskjemaets første del svarer respondentene på kjønn, alder, bosted og yrkeserfaring. Fordelingen av kjønn på deltagerne er presentert i tabell 1. Den viser tydelig at et stort flertall av respondentene var kvinner.

Tabell 1: Oversikt over kjønnsfordeling

Hvilket kjønn er du?	Respondenter	Prosent
Mann	28	14,8%
Kvinne	160	84,7%
Vil ikke oppgi	1	0,5%
I alt	189	100,0%

I spørsmålet om hvilken aldersgruppe respondentene hører til er svarene fremstilt nedenfor. Her ser vi alle de fem aldersgruppe er representert.

Tabell 2: Oversikt over aldersfordeling

Hvilken aldersgruppe hører du til?	Respondenter	Prosent
20-30 år	30	15,9%
31-40 år	54	28,6%
41-50 år	60	31,7%
51-60 år	35	18,5%
60 år +	10	5,3%
I alt	189	100,0%

Svarene fra den første spørsmålsgruppen viser også at undersøkelsen har respondenter med ulik yrkeserfaring og at det er samlet inn besvarelser fra alle fylkene i Norge. Dette kan leses i tabell 3 og 4.

Tabell 3: Oversikt over deltagerens arbeidserfaring

Hvor lenge har du arbeidet i skoleverket?	Respondenter	Prosent
0-5 år	45	23,8%
6-10 år	37	19,6%
Over 10 år	107	56,6%
I alt	189	100,0%

Fra tabell 3 kan vi se at over halvparten av respondentene har mer en 10 års erfaring i skoleverket. For respondentene som har vært i skoleverket mindre enn 10 år vil dette være den første endringen av læreplanverk.

Tabell 4 viser fordelingen av respondentenes bosted. Det var ønskelig å ha respondenter fra hele landet for å få et best mulig bilde av hele skolenorge.

Tabell 4: Oversikt over bosted

I hvilket fylke er du bosatt?	Respondenter	Prosent
Troms og Finnmark	8	4,2%
Nordland	6	3,2%
Trøndelag	5	2,6%
Møre og Romsdal	9	4,8%
Vestlandet	26	13,8%
Rogaland	33	17,5%
Agder	8	4,2%
Vestfold og Telemark	16	8,5%
Viken	51	27,0%
Oslo	17	9,0%
Innlandet	10	5,3%
I alt	189	100,0%

Fra tabell 4 ser vi at alle de elleve fylkene i Norge er representert, men mest respondenter finner vi i fylkene Viken, Rogaland og Vestlandet med henholdsvis 27,1 %, 17,0 % og 13,8 % av besvarelsene.

## 4.4 Fremgangsmåte

Da teorigrunnet var på plass og forskningsspørsmålene utarbeidet startet prosessen med å ferdigstille en spørreundersøkelse. Denne ble godkjent av veileder og pilotert før prosessen med innhenting av data startet i mars 2020.

### Datainnsamling

Den praktiske gjennomføringen med innhenting av spørreskjema ble gjort digitalt ved bruk av verktøyet SurveyXact. For å skaffe informanter ble det hovedsakelig brukt to metoder. Den første metoden kalles i litteraturen for *snøballmetoden* og innebærer at deltagere blir valgt ut

grunnet tilgjengelighet (Thagaard, 2016). Jeg valgte også å bruke mitt eget nettverk av tidligere medstudenter, tidligere kollegaer, nåværende kollegaer og andre kjente med lærerutdanning for å samle deltagere. For å henvende meg til disse brukte jeg digitale hjelpemidler (epost og facebook). Det var også slik jeg fikk tak i deltagere til pilotundersøkelsen. Jeg så på dette som nødvendig da jeg ønsket å observere deltagerne i pilotforsøket da de gjennomførte undersøkelsen. For å nå ut til enda flere respondenter ble Facebook-gruppen «vurdering for læring- lærende nettverk» med over 20 000 medlemmer brukt for å kvotere deltagere. Innlegget med lenke til spørreundersøkelsen ble lagt ut på siden (etter godkjenning av administratorer) og ble liggende i 48 timer før resultatet ble avlest.

Utdanningsdirektoratet (2018) viser til tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) som oppgir at det i skoleåret 2018/2019 totalt er 69 079 lærere i private og offentlige skoler i Norge (Stensig, 2019). Antall deltagere i denne undersøkelsen gir en svarprosent på 0,3 % målt opp mot utvalget. Dette gjør at tallene fra dette prosjektets datamateriale ikke kan trekke generelle konklusjoner for yrkesgruppen, men kan være med å gi pekepinn på hvordan statusen på problemstillingen er.

### **Analyseprosessen**

Innsamlingsverktøyet SurveyXact ble benyttet i forbindelse med analyser i form av frekvenstabeller. Funnene fra dette prosjektet blir oppsummert ved å bruke deskriptiv statistikk gjennom bruk av statistikkprogrammet. I SurveyXact får en oversikt over hvordan respondentenes svar fordeler seg på de ulike alternativene. Deskriptiv statistikk hjelper å trekke hovedresultater som gjennomsnitt og prosent innenfor de ulike spørsmålene i spørreskjema (Johannessen, A., Tufte, P. & Christoffersen, L., 2010). Verktøyet gjorde det også mulig å lage krysstabeller mellom ulike spørsmål. Spørreskjemaets 16 spørsmål genererte 78 svaralternativer, noe som gav en stor mengde informasjon. Jeg har trukket ut funn som er relevant i forhold til oppgavens problemstilling. Denne oppgaven ønsket ikke å sammenligne to grupper og det ble derfor brukt univariate analyser som tar for seg enkeltvariabler som frekvenser, standardavvik og gjennomsnitt (Johannessen et al, 2010). Svarene blir presentert som frekvenser og prosenter i tabeller i neste kapittel. Det blir også lagt frem krysstabeller hvor to spørsmål blir satt opp mot hverandre.

## 4.5 Ethiske overveielser

Forskningsetikken bygger på tre krav mellom forskeren og de som deltar i forskningen: 1) informert samtykke, 2) krav på privatliv og 3) krav på å bli korrekt gjengitt (Jacobsen, 2005, s.45). Alle som deltok i spørreundersøkelsen valgte selv å gå inn på lenken, hvor de også hadde mulighet til å avbryte under hele gjennomførelsen. Undersøkelsen var frivillig. En av fordelene med å bruke SurveyXact er at de garanterer full anonymitet, noe som sikrer informantene krav på privatliv. At spørreskjema hadde lukkede spørsmål sikret også kravet om å bli korrekt gjengitt. Spørreskjema ble sendt inn til godkjenning av Norsk senter for forskningsdata (NSD), men fikk tilbakemelding at det ikke trengte godkjenning da skjema er anonymisert og svarene kan ikke spores tilbake til respondenten.

### **Reliabilitet og validitet**

«Reliability and validity are key ways of evaluating research» (Silverman, 2011, s. 25).

Forskningens reliabilitet og validitet er viktig for å styrke forskningens troverdighet. Gjennom forklaring og grunngiving av metodevalg og gjennomføring, samt beskrivelser av prosessene er målet å gjøre forskningen reliabel og valid for leseren. En viktig del av forskning er at den skal være samfunnsnyttig. I dette prosjektet er et ønsket mål at forskningen skal kunne brukes som et utgangspunkt for videre arbeid, samt gi et bilde over dagens status på lærernes bruk av overordnet del. Et mål for forskningen er at resultatene skal være overførbare slik at funn fra et prosjekt kan brukes i andre relevante situasjoner (Thagaard, 2016). I dette tilfellet kan funnene fra prosjektet brukes som støtte i fremtidige endringsarbeid. For å skape en troverdig forskning kan forskeren gjøre ulike tiltak: kartlegge potensielle trusler mot validiteten og reliabiliteten, triangulere metoder (kombinere kvantitative og kvalitative metoder innen samme prosjekt), bruke et utvalg som kan gi best mulig bilde av forskningens mål, samt bruke teoretiske forankringer i de valgene som tas. I dette prosjektet er utvalg og teoretiske forankringer brukt som grunnlag for å sikre validitet og reliabilitet.

### **Reliabilitet**

Reliabilitet betyr pålitelighet, og med begrepet menes i hvor stor grad data er påvirket av tilfeldige målefeil (Kleven & Hjordemaal, 2018). Silverman (2011) beskriver reliabilitet graden av sammenheng mellom funn av ulike observatører ved ulike anledninger. En slik tolkning av begrepet finner vi også hos Kvale og Brinkmann (2017, s.275) som skriver at «reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere». Reliabiliteten ble i denne oppgaven



sikret ved å grundig gjøre rede for analyseprosessen til prosjektet. Utformingen av spørreskjemaet kan føre til svak pålitelighet og feilkilder ved at det inneholder ledende spørsmål, doble spørsmål eller begreper som respondenten ikke forstår (Grønmo, 2016). Dette ble blant annet sikret ved å pilotere spørreskjema. God reliabilitet betyr at innsamlet data i liten grad påvirkes av målefeil (Grønmo, 2016). I dette tilfellet er reliabiliteten sikret ved å bruke mange deltagere, bruke deltagere fra hele landet, bruke et profesjonell innsamlingsverktøy (SurveyXact), samt bruke svaralternativer i bestemt form.

### **Validitet**

Kvale og Brinkmann (2017) skriver at validitet handler om i hvilken grad den valgte metoden er eget til å undersøke det den skal undersøke. I dette prosjektet ble spørsmålene i spørreskjema nøye utarbeidet for å best mulig kunne besvare oppgavens problemstilling og oppgavens tre forskningsspørsmål, samt utarbeide spørsmål med teoretisk bakgrunn. Det var viktig å utarbeide spørsmål som innhenter den informasjonen som trengs for å besvare forskningsspørsmålene. At spørsmålene som brukes i spørreskjema henger tett sammen med forskningsspørsmålene styrker validiteten. Spørreskjemaet er delt i undertema knyttet til de tre forskningsspørsmålene. Dette med mål om å skape en trygghet for respondentene i hva spørsmålene ønsker å finne ut. På forhånd hadde jeg satt meg godt inn i teori som var relevant for masteroppgaven, noe som styrker validiteten (Thagaard, 2016). Oppgaven viser til tidligere forskning for å se om de bekrefter samme funn. Validiteten til et forskningsarbeid kan styrkes dersom de kan knyttes til andre forskningsprosjekter (Thagaard, 2016). Validiteten til et spørreskjema kan påvirkes av respondentenes svarer det de anser som mest sosialt akseptabelt. For eksempel i spørsmål 7 der lærerne svarer på om de jobber like aktivt med den overordnede delen som med de fagrelaterte kompetansemålene kan man oppleve at deltagerne trekker mot svaret som er mest sosialt akseptabelt. Det kan føles som mest akseptabelt å svare at man hele tiden jobber likestilt med de to delene av læreplanverket fordi det er dette styringsdokumentene sier. At spørreskjema her er anonymisert og kunne gjennomføres hvor en måtte ønske vil styrke oppgavens validitet. Et siste tiltak som ble gjort for å sikre validiteten var piloteringen som ble beskrevet ovenfor i kapitlet. Denne ble blant annet gjennomført for å styrke validiteten ved å undersøke hvordan deltagerne oppfattet spørsmålene i spørreundersøkelsen.

## 4.6 Metodekritikk

Spørreskjema som metode har flere fordeler, men kan også sette begrensninger.

Forhåndsbestemte spørsmål og svaralternativer mangler fleksibilitet og kan gjøre at deltagerne føler at de har begrensede muligheter til å uttrykke seg godt nok. I denne undersøkelsen gav ingen av spørsmålene mulighet for å svare med egne ord, noe som begrenser muligheten for deltagerne å forklare svarene sine. Noen av spørsmålene bruker også ulike begreper som kan kreve at respondenten har en forventet bakgrunnskunnskap. I spørsmål 12 brukes begrepet overordnet del, mens det i spørsmål 13 brukes begrepet «verdibasert undervisning» som en erstatning for overordnet del. Forståelsen av dette krever kjennskap til overordnet del for å knytte de to begrepene sammen, noe spørreskjema som metode ikke får sikret og skjemaets anonymitet gjør det også vanskelig å kvalitetssikre. Dette var noe som ble tatt opp og etterspurt hos deltagerne i prosjektets pilotundersøkelse. Ved å bruke digitalt spørreskjema vil det ikke være kontakt mellom avsender og deltager. Spørreundersøkelsen brukt i dette prosjektet var anonym og gir dermed ikke avsender mulighet til å følge opp eventuelle spørsmål eller svar. Fugleseth og Skogen (2006) påpeker vanskeligheten med å lage et godt spørreskjema grunnet manglende interaksjon med informantene, samtidig gir digitalt spørreskjema større muligheter til å enklere innhente større datasett.

## 5.0 Funn

I denne delen vil oppgaven legge frem resultatene fra prosjektets spørreundersøkelse. Data vil bli presentert i tabeller utarbeidet i SurveyXact. Hvert spørsmål fra spørreskjema blir presentert i hver sin tabell. Kapitelet inneholder også krysstabeller fra utvalgte spørsmål. Jeg har valgt å kommentere de data fra tabellene som er mest relevante for oppgaven. Kapitelet er delt inn i de fire undertemaene fra undersøkelsen. Data fra første undertema ble presentert i metodedelen.

### 1. Synspunkter på arbeid for et verdiløft

Hvordan lærere ser på nødvendigheten av nytt læreplanverk og holdningene til bruken av den overordnede delen vil være relevant for hvordan læreplanverket blir implementert og brukt av lærere i undervisningssituasjoner. Tabellene 5, 6 og 7 viser fordelingen av undersøkelsens data i gruppen «synspunkter for et verdiløft».

Tabell 5: Oversikt over synspunkter på ny læreplan

Hvor enig er du i påstanden «det er nødvendig med ny læreplan»?	Respondenter	Prosent
Helt enig	98	51,9%
Delvis enig	69	36,5%
Er i tvil	14	7,4%
Delvis uenig	3	1,6%
Helt uenig	5	2,6%
I alt	189	100,0%

Ut fra tabell 5 kan vi lese at det store flertallet (88,4 %) av respondentene oppgir at de er *helt enige* eller *delvis enige* i påstanden om at det er nødvendig med et nytt læreplanverk.

Tabell 6: Oversikt over synspunkter på likeverdig arbeid med læreplanverket

Hvor enig er du i påstanden «den overordnede delen bør jobbes like aktivt med som kompetansemålene i planlegging av undervisning»?

	Respondenter	Prosent
Helt enig	115	60,8%
Delvis enig	58	30,7%
Er i tvil	8	4,2%
Delvis uenig	7	3,7%
Helt uenig	1	0,5%
I alt	189	100,0%

Fra tabell 6 kan vi se at flertallet av lærerne (91,5 %) oppgir at de er *helt enige* eller *delvis enige* i synet på likeverdig arbeid med overordnet del og kompetansemålene.

Tabell 7 viser hvordan lærere fordeler arbeid med de to delene av læreplanverket.

Tabell 7: Oversikt over arbeid med overordnet del

Jobber du like aktivt med den overordnede delen som de fagrelaterte kompetansemålene?

	Respondenter	Prosent
Ja, hele tiden	51	27,0%
Ja, noen ganger	76	40,2%
Er i tvil	24	12,7%
Nei, veldig lite	36	19,0%
Nei, ikke i det hele tatt	2	1,1%
I alt	189	100,0%

Fra tabell 7 kan det være verdt å merke seg at bare 27,0 % av respondentene svarer at de *hele tiden* jobber like aktivt med overordnet del som med fagplanene. Den største andelen av respondentene (40,2 %) svarer at de *noen ganger* jobber like aktivt med de to delene.

Tabell 8 er en krysstabell av fra spørsmål 2 og spørsmål 5 fra spørreskjema.

Tabell 8: Alder i forhold til arbeid med overordnet del

### Hvilken aldersgruppe hører du til?

Krysset med: Jobber du like aktivt med den overordnede delen som de fagrelaterte kompetansemålene?

	Ja, hele tiden	Ja, noen ganger	Er i tvil	Nei, veldig lite	Nei, ikke i det hele tatt	I alt
20-30 år	6	9	7	8	0	15,9%
31-40 år	12	22	8	11	1	28,6%
41-50 år	18	26	6	9	1	31,7%
51-60 år	12	13	2	8	0	18,5%
60 år +	3	6	1	0	0	5,3%
I alt	51	76	24	36	2	189

Av tabell 8 kan vi se tendenser til at det er sammenheng mellom alder og arbeid med overordnet del. Hos de yngste respondentene oppgir halvparten (50 %) at de *er i tvil* om de jobber like aktivt med overordnet del, eller at de jobber *veldig lite* med overordnet del. Hos de eldste respondentene finner vi derimot at 90 % av respondentene oppgir at de, *hele tiden*, eller *noen ganger* jobber like aktivt med begge delene av læreplanverket.

## 2. Hvordan er lærerhverdagen tilrettelagt for kompetanseutvikling?

Tema tre er bygget opp av fire spørsmål. Det første spørsmålet er knyttet til lærerens opplevelse av skoleledelsens syn på de to delene av læreplanverket. De to neste spørsmålene omhandler læreres opplevelse av tid til kompetanseheving, mens det siste spørsmålet spør etter deltagelse på arbeid med læreplanverket.

Tabell 9: Opplevelse av skoleledelsens syn på læreplanverket

### Opplever du at skoleledelsen likestiller de to delene av læreplanverket?

	Respondenter	Prosent
Ja, i stor grad	56	29,6%
Ja, i noen grad	69	36,5%
Er i tvil	21	11,1%
I liten grad	35	18,5%
Nei, ikke i det hele tatt	8	4,2%
I alt	189	100,0%

Fra tabell 9 kan se at flertallet av respondentene (66,1 %) opplever at skoleledelsen i *stor grad* eller *i noen grad* likestiller de to delene av læreplanverket. Totalt svarer 33,9 % av

respondentene svar at de *er i tvil, i liten grad eller ikke i det hele tatt* opplever at skoleledelsens likestiller de to delene av læreplanverket.

På spørsmålene «i hvilken grad er din hverdag i skolen tilrettelagt for din kompetanseutvikling?» og «i hvilken grad legger din arbeidsdag opp til kompetanseutvikling?» svarte respondentene som tabell 10 og 11 viser.

Tabell 10: Oversikt over opplevd tilrettelegging for kompetanseutvikling

I hvilken grad er din hverdag i skolen tilrettelagt for din kompetanseutvikling?	Respondenter	Prosent
I stor grad	26	13,8%
I noen grad	101	53,4%
Er i tvil	19	10,1%
I liten grad	38	20,1%
Ikke i det hele tatt	5	2,6%
I alt	189	100,0%

Tabell 10 viser at flertallet av respondentene opplever at hverdagen er tilrettelagt for kompetanseutvikling *i noen grad*.

Tabell 11: Oversikt over opplevd tid til kompetanseutvikling

I hvilken grad legger din arbeidsdag opp tid til kompetanseutvikling?	Respondenter	Prosent
I stor grad	24	12,7%
I noen grad	90	47,6%
Er i tvil	11	5,8%
I liten grad	53	28,0%
Ikke i det hele tatt	11	5,8%
I alt	189	100,0%

Fra tabell 11 kan det være verdt å merke seg at 39,6 % av respondentene *er i tvil*, opplever i *liten grad* eller *ikke i det hele tatt* opplever at arbeidsdagen er tilrettelagt for kompetanseutvikling.

Det siste spørsmålet i denne spørsmålsgruppen hadde et mål om å få en oversikt over læreres deltagelse på arbeid med kompetanseutvikling. Dette blir ansett som relevant

bakgrunnsinformasjon i forhold til neste spørsmålsgruppe som omfatter læreres opplevelse av egen kompetanse i verdiundervisning.

Tabell 12: Oversikt over deltagelse på arbeid med de nye fagplanene

Har du deltatt i arbeid med kompetanseutvikling relatert til de nye fagplanene?	Respondenter	Prosent
Ja, flere ganger	109	57,7%
Ja, noen ganger	61	32,3%
Er i tvil	6	3,2%
Nei, aldri	13	6,9%
I alt	189	100,0%

Fra tabell 12 kan en se at 10,1 % av lærerne oppgir at de *er i tvil* om de har deltatt eller svarer at de *aldri* har deltatt på arbeid med de nye fagplanene.

### 3. Opplevelse av egen kompetanse i verdiundervisningen

I spørsmålsgruppe fire var målet å få oversikt over hvordan lærere opplever egen kompetanse i undervisning som fremmer skolens verdigrunnlag.

Tabell 13: Oversikt over deltagernes kjennskap til overordnet del

Hvor godt kjenner du til den overordnede delen i læreplanverket?	Respondenter	Prosent
I stor grad	86	45,5%
I noen grad	96	50,8%
Er i tvil	3	1,6%
I liten grad	3	1,6%
Ikke i det hele tatt	1	0,5%
I alt	189	100,0%

Tabell 13 viser at under halvparten av respondentene (45,5 %) svarer at de i *stor grad* føler de kjenner til den overordnede delen av læreplanverket. Totalt svarer 96,3 % av respondentene at de i *stor grad* eller i *noen grad* har kjennskap til overordnet del.

Tabell 14: Oversikt over opplevd kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning

I hvilken grad føler du at din kompetanse er tilstrekkelig for å gjennomføre undervisning som fremmer skolens verdier?

	Respondenter	Prosent
I stor grad	99	52,4%
I noen grad	83	43,9%
Er i tvil	5	2,6%
I liten grad	2	1,1%
Ikke i det hele tatt	0	0,0%
I alt	189	100,0%

Fra tabell 14 kan vi se at stort flertall av respondentene (96,3 %) føler de i *stor grad* eller i *noen grad* har kompetanse nok til å drive undervisning som fremmer skolens verdier. Ingen av respondentene oppgir at de ikke føler de har kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning.

Tabell 15 er en krysstabell av spørsmål 2 og spørsmål 13 fra spørreskjema.

Tabell 15: Alder i forhold til opplevelse av egen kompetanse til å gjennomføre verdiundervisning

Hvilken aldersgruppe hører du til?

Krysset med: I hvilken grad føler du at din kompetanse er tilstrekkelig for å gjennomføre undervisning som fremmer skolens verdier?

	I stor grad	I noen grad	Er i tvil	I liten grad	Ikke i det hele tatt	I alt
20-30 år	14	16	0	0	0	15,9%
31-40 år	21	29	3	1	0	28,6%
41-50 år	35	23	1	1	0	31,7%
51-60 år	25	9	1	0	0	18,5%
60 år +	4	6	0	0	0	5,3%
I alt	99	83	5	2	0	189

Tabell 15 viser at det finnes en sammenheng mellom alder og opplevelse av å ha kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning, ved at alle de yngste og de eldste respondentene opplever at de i *stor grad* eller *noen grad* har kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning. Tilsvarende har de tre gruppene i mellom flest respondenter som opplever at de *er i tvil, eller i liten grad* opplever at de har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning.

Tabell 16 er en krysstabell av spørsmål 12 og 13 fra spørreskjema.



Tabell 16: Kjennskap til overordnet del i forhold til følelsen av tilstrekkelig kompetanse for å gjennomføre verdibasert undervisning

### Hvor godt kjenner du til den overordnede delen i læreplanverket?

Krysset med: I hvilken grad føler du at din kompetanse er tilstrekkelig for å gjennomføre undervisning som fremmer skolens verdier?

	I stor grad	I noen grad	Er i tvil	I liten grad	Ikke i det hele tatt	I alt
I stor grad	59	25	2	0	0	45,5%
I noen grad	38	53	3	2	0	50,8%
Er i tvil	0	3	0	0	0	1,6%
I liten grad	1	2	0	0	0	1,6%
Ikke i det hele tatt	1	0	0	0	0	0,5%
I alt	99	83	5	2	0	189

Tabell 16 viser at det å ha kjennskap til overordnet del kan ha bidratt til bedre kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning. Respondentene som oppgir at de i *stor grad* eller i *noen grad* kjenner til overordnet del opplever oftest at de har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning.

Vi kan likevel se fra tabellen at respondentene som har oppgitt at de i *er i tvil*, *i liten grad* eller *ikke i det hele tatt* kjenner til overordnet del likevel svarer at de i *stor grad* eller *i noen grad* føler at de har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning.

Tabell 17: Grad av enighet i påstand om syn på arbeid med verdigrunnlag

Hvor enig er du i påstanden «Verdigrunnlaget er innflettet i alt vi gjør og trenger derfor ikke å jobbes like systematisk med som læreplanmålene i fag».

	Respondenter	Prosent
Helt enig	8	4,3%
Delvis enig	59	31,4%
Er i tvil	27	14,4%
Delvis uenig	60	31,9%
Helt uenig	34	18,1%
I alt	188	100,0%

Fra tabell 17 kan vi se de største gruppene av respondenter oppgir at de er *delvis enig* og *delvis uenig* i påstanden «verdigrunnlaget er innflettet i alt vi gjør og trenger derfor ikke jobbes like systematisk med som læreplanmålene i fag».

Tabell 18 er en krysstabell av spørsmål 7 og 14.

Tabell 18: Arbeid med overordnet del i forhold til syn på systematisk arbeid med verdigrunnlaget

**Jobber du like aktivt med den overordnede delen som de fagrelaterte kompetansemålene?**

Krysset med: Hvor enig er du i påstanden «Verdigrunnlaget er innflettet i alt vi gjør og trenger derfor ikke å jobbes like systematisk med som læreplanmålene i fag».

	Helt enig	Delvis enig	Er i tvil	Delvis uenig	Helt uenig	I alt
Ja, hele tiden	4	12	4	11	19	26,6%
Ja, noen ganger	3	22	11	29	11	40,4%
Er i tvil	0	12	6	5	1	12,8%
Nei, veldig lite	1	12	5	15	3	19,1%
Nei, ikke i det hele tatt	0	1	1	0	0	1,1%
I alt	8	59	27	60	34	188

Tabell 18 viser at det finnes en sammenheng mellom aktiv bruk av overordnet del, og et positivt syn på systematisk og likestilt arbeid med læreplanverket. Respondentene som har svart at de *hele tiden* jobber like aktivt med overordnet del som med kompetansemålene, utgjør den største gruppen av respondenter som oppgir at de er *helt uenige* i påstanden «Verdigrunnlaget er innflettet i alt vi gjør og trenger derfor ikke å jobbes like systematisk med som læreplanene i fag».

#### 4. Implementering av nytt læreplanverk

I den siste delen av spørreundersøkelsen ønsket jeg å få oversikt over faktorer som kan påvirke implementeringsprosessen av det nye læreplanverket. Det første spørsmålet i denne spørsmålsgruppen var derfor «har du deltatt på samlinger der overordnet del har vært hovedtema?» Svarene er presentert i tabell 19.

Tabell 19: Oversikt over deltagelse på samlinger

**Har du deltatt på samlinger på skolen der overordnet del har vært hovedtema?**

	Respondenter	Prosent
Ja, flere ganger	102	54,0%
Ja, noen ganger	67	35,4%
Nei, aldri	20	10,6%
I alt	189	100,0%

Tabell 19 viser at et stort flertall (89,4 %) av respondentene har deltatt på arbeid med overordnet del *nogen ganger* eller *flere ganger*. Det er verdt å merke seg at 10,6 % av respondentene oppgir at de *aldri* har deltatt på slike samlinger.

Tabell 20 er en krysstabell av spørsmål 13 og 15 fra spørreskjema.

Tabell 20: Deltagelse på samlinger med overordnet del som hovedtema i forhold til opplevelse av kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning.

#### Har du deltatt på samlinger på skolen der overordnet del har vært hovedtema?

Krysset med: I hvilken grad føler du at din kompetanse er tilstrekkelig for å gjennomføre undervisning som fremmer skolens verdier?

	I stor grad	I noen grad	Er i tvil	I liten grad	Ikke i det hele tatt	I alt
Ja, flere ganger	61	41	0	0	0	54,0%
Ja, noen ganger	29	32	4	2	0	35,4%
Nei, aldri	9	10	1	0	0	10,6%
I alt	99	83	5	2	0	189

Tabell 20 viser at det finnes en sammenheng mellom deltakelse på samlinger og å ha kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning. Respondentene som har svart at de flere ganger har deltatt på samlinger, der overordnet del har vært hovedtema opplever oftest at de i *stor grad* har kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning. Tilsvarende, respondentene som aldri har deltatt på slike samlinger, opplever oftest at de bare i *noen grad* har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning.

I det avsluttende spørsmålet var målet å finne ut hvordan lærere opplevde tilgjengeligheten av ny informasjon om det nye læreplanverket.

Tabell 21: Oversikt over deltagernes opplevelse av tilgjengelig informasjon

I hvor stor grad opplever du at relevant informasjon om det nye læreplanverket er tilgjengelig (både på arbeidssted og på internett etc.)?

	Respondenter	Prosent
I stor grad	121	64,0%
I noen grad	58	30,7%
I liten grad	8	4,2%
Ikke i det hele tatt	2	1,1%
I alt	189	100,0%

Tabell 21 viser at et stort flertall av respondentene (94,7 %) opplever relevant informasjon om det nye læreplanverket i *stor grad* eller *noen grad* som tilgjengelig.

## 6.0 Drøfting

Hensikten med denne masteroppgaven var å utforske faktorer som kan påvirke læreres arbeid med skolens verdigrunnlag. I NOU 2020:2 (2020) blir viktigheten av de ansattes grunnleggende etiske, digitale og emosjonelle ferdigheter fremhevet. Ansattes ansvar for å holde seg faglig oppdatert og øke sin kompetanse blir også påpekt. Det vil gi samfunnsmessige gevinster at lærere utøver undervisning i tråd med de verdiene som er nedfelt i overordnet del (NOU 2020:2, 2020). Det kreves at lærerne øker sin kompetanse for at det skal skje et verdiløft i skolen.

I dette kapitlet blir oppgavens problemstilling belyst gjennom drøfting av oppgavens tre forskningsspørsmål, studiens empiri, teorigrunnlag og tidligere forskning. Kapitlet er delt i tre deler som hver tar for seg et av oppgavens forskningsspørsmål.

### 6.1 Læreres synspunkter på arbeid for en verdiløfting

Innføring av et nytt læreplanverk betyr et overordnet ønske om en endring av praksis. Læreren er en viktig del av endringsarbeid som gjøres i skolen og deres synspunkt på endringsarbeidet er et viktig kriterium for en vellykket implementering (Durlack & DuPre, 2008; Fullan, 2016; Oterkiil, 2015).

Studiens funn viser at et knapt flertall av respondentene i prosjektets spørreundersøkelse (51,9 %) svarer at de er *helt enig* i påstanden om at det er nødvendig med en ny læreplan. Det er også verdt å merke seg at 36,5 % svarer at de er delvis enige i at det er nødvendig med nytt læreplanverk. Til sammen utgjør dette at 88,4 % av lærerne i ulik grad er opplever endringen som nødvendig. Det kommer også frem i undersøkelse at 60,8 % av lærerne svarer at de er helt enig i at de to delene bør jobbes like aktivt med, samtidig som bare 27,0 % svarer at de hele tiden jobber like aktivt med overordnet del som med kompetansemålene. Disse funnene vil bli drøftet her.

#### **Motivasjon for endringsarbeid**

At flertallet av respondentene ser på et nytt læreplanverk som nødvendig er et positivt tegn for endringsarbeidet. Opplevd behov for endring er en av faktorene som Greenberg et al. (2005) og Oterkiil (2015) oppgir som viktige for et vellykket endringsarbeid. 88,4 % av

respondentene i prosjektets undersøkelse er helt eller delvis enige i påstanden om at det er nødvendig med et nytt læreplanverk. Disse tallene samsvarer med TALIS-undersøkelsen fra 2018 som viser at 80 % av lærere er åpne for endringer i skolen (OECD, 2018). Motivasjon er en faktor som er viktig for at lærere skal engasjere seg i endringsarbeidet (Roland, 2015; Oterkiil, 2015). De lærerne som oppgir at de mener det er nødvendig med nytt læreplanverk vil sannsynligvis ha større motivasjon for å arbeide grundig med endringsarbeidet. Det er likevel verdt å merke seg at 48,1 % av respondentene ikke velger å svare at de er *helt enige* i at det er nødvendig med nytt læreplanverk. Dette er tall som kan tolkes negativt i henhold til at flere respondenter gjerne vil møte endringsarbeidet med motvilje. Det er viktig at skolene i tidlig fase jobber med å utvikle lojalitet til endringsarbeidet (Fixen et al., 2005), og at de ansattes endringsvilje blir jobbet med før iverksettelsen av arbeidet (Greenberg et al., 2005).

En tanke bak hvorfor et stort antall av lærerne anser det som nødvendig med et nytt læreplanverk kan være presset flere lærere har kjent på under perioden med det målstyrte læreplanverket Kunnskapsløftet. Det kan hende at lærerne opplever et behov for en endring i læreplanverket som et resultat av endringene i samfunnet. Eksempelvis har den nye læreplanen et større fokus på bærekraftighet, noe som kan hevdes å være et tema som står sterkt i dagens samfunn. Som vist til kapittel 1.1 har elevens vurdering av trivsel og mestring i skolen hatt en utvikling i feil retning, noe som kan komme av det målstyrte læreplanverket.

### **Lojalitet til endringsarbeidet**

Tidligere forskning som blir vist til i del 1.3 viser at lærere ofte tilsidesetter arbeidet med overordnet del, til tross for hva lovverket tilsier. Det er et positivt signal at 60,8 % av respondentene i undersøkelsen svarer at de mener at de to delene av læreplanverket bør jobbes like aktivt med. Disse tallene kan peke mot at flertallet har lojalitet til bruken av overordnet del som er viktig faktor for et vellykket endringsarbeid (Durlack & DuPre, 2008). Som en del av en profesjon er lærere pliktet til å følge de læreplanverkene som er fastsatt av regjeringen. Det vil derfor være viktig at lærerne er lojale til de endringene som blir bestemt. At flertallet av lærerne i denne undersøkelsen mener de to delene av læreplanverket bør jobbes like aktivt med kan tolkes som fravikende fra resultatene fra forskningen til Sætra og Stray (2019) der 13,3 % av deltagerne oppgir den generelle delen av læreplanen som «svært viktig» i planleggingen av fag. Forskningen til Sætra og Stray (2019) samsvarer mer med data fra spørreskjemaets spørsmål om hvordan lærere fordeler undervisningsarbeidet. Her svarer bare 27,0 % av respondentene svarte at de hele tiden jobber like aktivt med overordnet del som

med kompetansemålene. Funn fra spørsmålet kan peke mot et lojalitetsbrudd mot det regelverket sier om at arbeidet med de ulike delene av læreplanverket skal likestilles. På en side kan det peke mot et lojalitetsbrudd, men samtidig oppgir flertallet av respondentene at de mener at læreplanverket skal likestilles. Da undersøkelsen videre viser at faktisk bare 27 % av respondentene oppgir at de hele tiden jobber like aktivt med de to delene kan det helle mer mot at lærerne ikke prioriterer arbeidet med overordnet del, noe som var hypotesen min bak prosjektet.

At et stort flertall av respondentene (73,0 %) oppgir at de ikke *hele tiden* jobber like aktivt med de to delene viser at flertallet av lærerne ikke følger de restriksjonene de er pålagt. Det kan også peke mot at det Koritzinsky (2014) hevder om at flere undersøkelser viser at den generelle delen av læreplanen har betydd lite for læreres undervisning og tilrettelegging for læring. Disse resultatene stemmer også overens med min hypotese om at arbeidet med at lærere ofte tilsidesetter arbeidet med overordnet del og dermed tilsidesetter arbeidet med skolens verdigrunnlag. Disse dataene gir et bilde på at arbeid med verdigrunnlaget blir tilsidesatt i skolen. Data fra studien viser også at 39,2 % av respondentene velger å ikke svare *helt enig* i påstanden om at de to delene av læreplanen bør jobbes like aktivt med, til tross for hva styringsdokumenter sier. At en så stor prosentandel av lærere (39,2 %) ikke mener de to delene av læreplanverket bør jobbes like aktivt med kan støttes av det Koritzinsky (2014) hevder om at den generelle delen av læreplanene har betydd lite i læreres undervisning og tilrettelegging for læring. Disse dataene samsvarer også til dels med det Sundeng (2017) fant i sitt masterprosjekt hvor han fant at lærere ikke har et like stort fokus på den generelle delen av læreplanen som på kompetansemålene i fagplanene. Det kan også tyde på et lojalitetsbrudd til de nasjonale bestemmelsene. Flere av de områdene som blir beskrevet i overordnet del er de samme som NOU 2020:2 (2020) fremhever som viktige kompetanser i fremtiden. Deriblant etiske, sosiale, kritiske og emosjonelle ferdigheter. Disse ferdighetene blir beskrevet som viktige arbeidet med et inkluderende samfunn (NOU 2020:2, 2020), og prosjektets data kan dermed gi et bilde av at dette er områder skolene og lærerne bør jobbe mer aktivt med.

Av de yngste respondentene oppgir 50 % at de er i tvil eller at de i liten grad jobber likestilt med overordnet del og kompetansemålene. Mens hos de eldste respondentene er det bare en respondent som oppgir at den er i tvil om han jobber like aktivt med de to delene. Ingen av de eldste respondentene velger svaralternativ «nei». En måte å tolke dette er at erfaring kan bidra til å øke lærerens fokus på arbeid med verdigrunnlaget.

Erfaring kan betrygge lærerne i valgene de tar. Det kan være enklere for en erfaren lærer å grunnngi valgene sine og prioritere det de anser som viktig. For som data fra denne undersøkelsen viser er flertallet av lærerne helt enige i påstanden om at overordnet del bør jobbes like mye med som kompetansemålene.

Det er viktig å merke seg at det deltakerne i denne undersøkelsen svarer på er om de mener at den overordnede delen bør jobbes like aktivt med som kompetansemålene i planleggingen av undervisning. De svarer dermed på egen mening om hvordan de synes fordelingen burde være, ikke hvordan den i realiteten er. 91,5 % av respondentene svarer at de er helt eller delvis enige i at overordnet del bør jobbes like aktivt med som kompetansemålene i fag, men 27,0 % svarer at de hele tiden jobbet like aktivt med overordnet del som kompetansemålene. Disse svarene kan tolkes litt motstridene og gi inntrykk av at noen av respondentene kan ha blitt påvirket av hva som anses som sosialt akseptabelt, noe som kan påvirke undersøkelsens validitet.

En forklaring på de relativt lave tallene hvor lærerne oppgir at de *hele tiden* jobber like aktivt med overordnet del som med kompetansemålene kan være koblet til påstanden til Stray (2009) der han hevder at skolen i dag er så resultatpreget at lærere må rettferdiggjøre sine metoder og sin pedagogiske praksis. Grunnopplæringen i dag består av emneprøver, nasjonale prøver, Program for International Student Assessment (PISA), eksamener og standpunktkarakterer. Alle disse målingene er basert på kartlegging av elevers ferdighetsnivå ut fra kompetansemålene. Allerede i første klasse går elevene gjennom kartleggingsprøver i lesing, regning, engelsk og digitale ferdigheter. Noen av disse prøvene er obligatoriske. Selv om formålet med disse prøvene er å hjelpe lærere å kartlegge elevene slik at de best mulig kan veilede dem videre vil det nok for mange lærere skape et press for hvordan undervisningen legges opp. Det er mye enklere å måle om en elev kan alle bokstavene, enn å måle i hvor stor grad eleven klarer å vise nestekjærlighet.

Dersom det er slik at 27,0 % av lærerne i Norge hele tiden jobber like aktivt med overordnet del som de fagrelaterte kompetansemålene vil det være spennende å se hvordan de tverrfaglige temaene spiller inn i undervisningen. De tre temaene er beskrevet både i overordnet del og i fagplanene og en aktiv bruk av disse vil kunne «tvinge» lærerne til å bruke overordnet del mer aktivt i opplæringen. Det kan derfor hende at oppbyggingen av det nye læreplanverket vil fremme en mer aktivt bruk av skolens verdigrunnlag.



For å besvare forskningsspørsmålet kan det hevdes at funn fra prosjektets undersøkelse viser at lærere mener det er nødvendig med ny læreplan, de er også enige i at de to delene av læreplanverket bør jobbes like mye med. Dette gir støtte for å si at faktorene behov og motivasjon for implementeringsarbeidet er til stede. At kun 27,0 % av respondentene svarer at de *hele tiden* jobber like aktivt med de to delene av læreplanverket kan peke mot at til tross for at lærere mener de to delene bør jobbes like mye med, velger de bort systematisk arbeid med overordnet del. Dette kan gi et inntrykk av at lojaliteten til endringsarbeidet ikke er tilstede og at overordnet del ikke blir prioritert hos flertallet av lærerne.

## 6.2 Hvordan er lærerhverdagen tilrettelagt for kompetanseutvikling?

Kompetanseutvikling er en viktig del for at de ansatte i en organisasjon skal holde seg oppdatert med endringene som skjer i samfunnet. Innføring av nytt læreplanverk krever ny kompetanse hos lærere for at endringsarbeidets intensjon best skal settes ut i praksis. Tid, skoleledelsens prioritering og forberedelse på endringsarbeidet er tre faktorene som teoretikere fremhever som viktige for et vellykket innovasjonsarbeid (Fullan, 2016; Fixen et al., 2005; Ertesvåg, 2012).

Studiens funn viser at bare 29,6 % av respondentene svarer at de i *stor grad* opplever at skoleledelsen likestiller de to delene av læreplanverket. Studien viser også at det er relativt lave data for hvordan lærere opplever at arbeidsdagen er tilrettelagt for kompetanseutvikling, hvor kun 13,8 % og 12,7 % svarer at de i *stor grad* opplever at hverdagen er tilrettelagt for kompetanseutvikling. I spørsmålsgruppens siste spørsmål viser data at 93,1 % av respondentene svarer at de har deltatt i arbeid med de nye fagplanene. Disse funnene vil bli drøftet i dette delkapitlet.

### **Ledelsens prioriteringer**

Ertesvåg (2012) hevder at å ha en ledelse som prioriterer ressurser og tid til endringsarbeidet vil påvirke utfallet positivt. Innovasjon av et nytt læreplanverkverk er et komplekst arbeid og vil kreve mye tid. Det er viktig at ledelsen har en strukturert plan over arbeidet. Data fra studien viser 34 % av respondentene svarer at de er i tvil, at de i liten grad eller ikke i det hele tatt opplever at skoleledelsen likestiller de to delene av læreplanverket, noe som kan peke mot

at skoleledelsen har en jobb å gjøre. Å satse på verdier i en organisasjon skaper mening og motivasjon og stimulerer kvalitet (Eide & Eide, 2008). Det kan derfor ses på som en viktig faktor at lærere opplever at organisasjonen gir dem tid til å arbeide med verdigrunnlaget og skape en felles forståelse rundt det. Involvering av personalet i endringsarbeidet er en faktor som fremmer suksessfulle resultat (Roland & Westergård, 2015). I tillegg til det regelverket sier om at de to delene av læreplanverket skal likestilles, skriver også Eide og Eide (2008) at det forventes at organisasjoner skal satse på verdi og etikk. De hevder at det er etisk nødvendig. Ut fra studiens empiri kan det tolkes som at ansatte flere steder opplever at skoleledelsen ikke har et så stort fokus på verdigrunnlaget og overordnet del som det lovverket tilsier. Dette kan svekke skolens verdigrunnlag og den kollegiale forståelsen, og det kan spille negativt inn på organisasjonskulturen, identitetsfølelsen, engasjementet og den faglige kvaliteten (Eide & Eide, 2008). Flere av de verdiene som er nedfelt i overordnet del blir beskrevet som viktige for fremtiden (NOU 2020:2, 2020). Det kan være en av grunnene til å argumentere for at skoleledelsen bør likestille de ulike delene av læreplanverket. For å best kunne forberede og motivere de ansatte for et endringsarbeid er det viktig at de ansatte blir forberedt på endringsarbeidet i en tidlig fase (Fixen et al., 2005). Ut fra studiens empiri kan det tolkes som om skoleledelsen har en jobb å gjøre i forhold til å fremme viktigheten av skolens verdigrunnlag og arbeidet med dette. Ledelsen skal gå foran som gode eksempler og ut fra studiens empiri kan det argumenteres for at skoleledelsen flere steder bør være tydeligere i hvordan de fremstiller eget syn på læreplanverket. De har et ansvar om å være profesjonelle i yrkesutøvelsen og i henhold til regelverket.

Ut fra et samfunnsperspektiv skal også skolen jobbe for å utjevne sosiale ulikheter. Det ble i teoridelen vist til at gruppen som skårer lavt på målinger av de grunnleggende ferdighetene er overrepresenterte blant arbeidsledige og mennesker som mottar helserelaterte ytelser (NOU 2020:2, 2020). Det kan ut fra dette argumenteres at ved å likestille arbeidet med de to delene av læreplanverket, blir alle de grunnleggende ferdighetene jobbet med, og dermed vil skolene jobbe for sosial utjevning. Arbeid med verdier i praksis vil være å arbeide med inkludering (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

### **Tid til kompetanseutvikling**

Tid til kompetanseutvikling er en av faktorene Fullan (2016) trekker frem som viktige i et implementeringsarbeid. Det at lærere opplever at arbeidsdagen gir rom for å sette seg inn i og arbeide med kompetanseutvikling er i følge forskning en viktig forutsetning for at

endringsarbeidet skal bli vellykket (Fullan, 2016). Endringsarbeid krever ny teoretisk kunnskap i form av å lese seg opp på de nye dokumentenes innhold. Det vil også kreve refleksjon rundt innholdet for å best mulig sikre et felles språk i organisasjonen. Til slutt vil det være viktig å kunne sette kunnskapen ut i praksis, noe som kan resultere i økt kompetanse (Ertesvåg, 2012).

Til tross for at kun 13,8 % av respondentene svarer at de i stor grad opplever at skolehverdagen er tilrettelagt for kompetanseutvikling svarer 53,3 % at de i noen grad opplever dette. Data viser at 33 % av respondentene velger å svare et av alternativene «er i tvil», «i liten grad», eller «ikke i det hele tatt». Dette kan tyde at opplevelsen av manglende tid til kompetanseutvikling kan være en negativ påvirkning på implementeringsarbeidet av overordnet del, da teori påpeker tid som en suksessfaktor for vellykket implementering (Fullan, 2016). Tid til å arbeide med et endringsarbeid er også en av faktorene som nevnes for at det skal skapes en felles forståelse og et felles språk for endringsarbeidet i en organisasjon (Hawkes, 2019). Data fra siste spørsmålet i denne gruppen viser at 89,6 % av respondentene svarer at de flere eller noen ganger har deltatt i arbeid med kompetanseutvikling. Dette kan tyde på at til tross for en travel arbeidsdag blir kompetanseutvikling prioritert.

Dersom det er slik at lærere ikke har nok tid til kompetanseutvikling i løpet av arbeidsdagen vil det kunne føre til at lærere ikke får oppdatert sin kompetanse og en kan risikere at de vil «stå fast i fortiden». Dersom lærere ikke opplever at de har tid nok til å sette seg inn i innholdet i det nye læreplanverket vil det være vanskelig for endringsarbeidet å oppnå sin fulle intensjon, noe som kan resultere i at elevene ikke får den kompetansen de trenger for fremtiden. Et argument mot dette er undersøkelser som TALIS viser at lærere jobber mindre enn det de i følge arbeidsavtalen skal (OECD, 2018). Faren med ubunden arbeidstid kan være at lærere ikke jobber alle timene de skal og dermed opplever at arbeidstiden ikke strekker til. Et alternativ kunne vært at skolene i implementeringsperioden fastsatte timer av læreres arbeidstid til kompetanseheving. Det er nok noen skoler som har gjort det på denne måten, men en felles nasjonal bestemmelse kunne gjerne påvirket lærernes opplevelse av manglende tid til kompetanseheving.

### 6.3 Opplevelse av egen kompetanse i verdiundervisning

Opplevelse og tro på egen kompetanse er grunnleggende for at en endring skal skje (Roland & Westergård, 2015).

Data fra denne spørsmålsgruppen viser at 96,3 % av respondentene oppgir at de i *stor grad* eller i *noen grad* kjenner til den overordnede delen. Det kommer også frem at 96,3 % av respondentene føler de i *stor grad* eller i *noen grad* opplever at de har tilstrekkelig kompetanse for å gjennomføre undervisning som fremmer skolens verdier. Ingen av respondentene oppgir at de *ikke i det hele tatt* føler de har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre undervisning som fremmer skolens verdier. Fra denne spørsmålsgruppen finner vi også at 35,7 % av respondentene er *helt enig* eller *delvis uenig* i påstanden «verdigrunnlaget er innflettet i alt vi gjør og trenger derfor ikke jobbes like systematisk med som læreplanmålene i fag». Disse funnene blir drøftet her.

#### **Teoretisk kunnskapsgrunnlag**

I endringsarbeidets første fase er det viktig at de ansatte får kunnskap om endringens innhold og kjerneelement (Roland & Westergård, 2015). Fullan (2016) bruker begrepet klarhet når han påpeker viktigheten av organisasjonsmedlemmenes kjennskap til endringens innhold, samt hvilke konsekvenser det kan ha for arbeidet. Data fra studien viser at de aller fleste respondentene har kjennskap til den overordnede delen. Dette kan tyde på at det teoretiske kunnskapsgrunnlaget bak endringen er tilstede hos de fleste respondentene, noe Engelsen (2008) hevder er viktig for at det skal skje en endring i klasserommet. Ut fra definisjonen av kompetansebegrepet som blir brukt i denne oppgaven kan det argumenteres for at kunnskap og holdninger påvirker kompetanseutviklingen hos lærere. Det vil være nødvendig for lærerne å bruke den teoretiske kunnskapen for å tilegne seg ferdighetene som kreves for å sette teori ut i praksis. Det kan dermed tolkes som et positivt tegn at så mange av respondentene oppgir at de har kjennskap til overordnet del.

#### **Tro på egen kompetanse**

Tro på egen evne til å gjennomføre endringsarbeidet er en viktig faktor for de ansattes endringsberedskap (Oterkiil, 2017). Data fra tabell 16 viser at respondentene som svarer at de i *stor grad* kjenner til den overordnede delen står for 60,8 % av respondentene som svarer at

de i *stor grad* føler de har kompetanse nok til å gjennomføre undervisning som fremmer skolens verdier. Dette kan tolkes som at lærerne som kjenner til overordnet del føler seg mer kompetente til å gjennomføre verdibasert undervisning. Av tabell 16 kan vi likevel se at respondentene som svarer at de i liten grad har kompetanse nok til å gjennomføre verdibasert undervisning likevel svarer at de i noen grad kjenner til innholdet i overordnet del. Disse tallene vil ikke bli regnet som signifikante da antallet respondenter i denne gruppen er så lav. Fra tabell 16 kan vi se at det er en respondent som svarer at han ikke har kjennskap til overordnet del i det hele tatt, men svarer likevel at han i *stor grad* føler de har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning. Det er bare 1 % av respondentene som faller i denne gruppen og den ses dermed heller ikke på som ikke signifikant.

Studiens empiri viser at det er de yngste og eldste respondentene som utgjør de største andelene gruppene som svarer at de i stor grad eller i noen grad opplever at de har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning. Det kan hende at alder (som ofte henger sammen med arbeidserfaring) danner et trygghetsgrunnlag i verdibasert undervisning hos de eldre, samtidig som det er litt spennende å se på hvorfor de yngste lærerne også har flest respondenter her. En forklaring på dette kan være at de yngste deltagerne sannsynligvis har jobbet med det nye læreplanverket gjennom utdanningen.

En av hypotesene mine bak denne oppgaven var at lærere ikke prioriterer systematisk arbeid med verdigrunnlaget. Data fra spørsmål 14 kan støtte denne hypotesen ved at 35,7 % av respondentene oppgir at de er helt enige eller delvis enige i påstanden om at verdigrunnlaget er innflettet i alt vi gjør og derfor ikke trenger like systematisk arbeid som fagplanene. Opplæringsloven §9.4 sier at skolen skal arbeide systematisk for å fremme elevenes helse, miljø og trygghet, noe som betyr at lærerne som oppgir at verdigrunnlaget ikke trenger å jobbes like systematisk med som kompetansemålene står i fare for å skape ubalanse i skolens doble oppdrag. Respondentene som oppgir at de er helt uenige i denne påstanden svarer oftest at de jobber like aktivt med begge læreplandelene. Dette kan gi støtte for å hevde at lærere som anser det som viktig å jobbe systematisk med verdigrunnlaget, prioriterer overordnet del høyere i arbeidet sitt.

I lys at data fra dette undertema kan det se ut til at respondentene som oppgir at de har god kjennskap til overordnet del føler seg også tryggere på å gjennomføre verdibasert undervisning. Dette kan begrunnes i teori som viser at teoretisk kunnskap er viktig for

kompetansen (Roland & Westergård, 2015). Disse dataene vil kunne forsterke teoriene som påpeker viktigheten bak et godt implementeringsarbeid. Jeg vil likevel hevde at man i mars 2020 skulle ønske å ha sett høyere tall på lærere som i *stor grad* opplever at de har tilstrekkelig med kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning da dette er noe de både skal ha gjort gjennom Kunnskapsløftet, men også med tanke på at det nye læreplanverket skal iverksettes bare et par måneder frem i tid.

## 6.4 Implementering av det nye læreplanverket

Å skape et felles tankekollektiv rundt innholdet i overordnet del kan støtte lærere ved en skole til å «dra i samme retning». Et tankekollektiv er mennesker som har en felles tankestil (Persson & Persson, 2012). At kollegiet skaper en felles forståelse av endringsarbeidet kan skape økt motivasjon for samarbeid og øke kvaliteten på opplæringen (Strøen & Midthassel, 2015).

Studiens funn viser at 89,4 % av respondentene oppgir at de har deltatt på samlinger der overordnet del har vært hovedtema noen eller flere ganger. 10,6 % av respondentene svarer at de aldri har deltatt på slike samlinger. På spørreskjemaets siste spørsmål viser data at 64 % av respondentene svarer at de i stor grad opplever at relevant informasjon om det nye læreplanverket er tilgjengelig.

### **Deltakernes respons**

Tallet på leksjoner er det målet som er mest brukt om deltakernes respons. Ertesvåg (2012) hevder at deltakernes respons viser sterk sammenheng med effekten av endringen. At 89,4 % av respondentene oppgir at de har deltatt på samlinger der overordnet del har vært hovedtema er en sterk indikator på at deltakerresponsen i dette endringsarbeidet er høy. 54,0 % av respondentene svarer at de flere ganger har deltatt på slike samlinger. Disse tallene er også positive rettet mot skoleledelsens prioriteringer av tema og tid til kompetanseheving. Samlinger hvor skolens verdigrunnlag er hovedtema åpner opp for felles forståelse av endringsarbeidet og kan dermed øke kvaliteten på den verdibaserte opplæringen (Strøen & Midthassel, 2015). Fra tabell 18 kan vi lese at respondentene som svarer at de *flere ganger* har deltatt på samlinger hvor overordnet del har vært hovedtema utgjør den største delen av respondentgruppen som oppgir at de i *stor grad* føler de har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre undervisning som fremmer skolens verdier. Gruppen som sier at de aldri har

deltatt på slike samlinger utgjør den største andelen av respondentene som svarer at de er i tvil på egen kompetanse. Dette kan gi et bilde på at deltagelse på samlinger vil styrke selvtilliten på egen kompetanse hos de ansatte slik som teorien sier (Ertesvåg, 2012; Strøen & Midthassel, 2015).

Overordnet del ble fastsatt i 2017, noe som gjør den rundt 2,5 år gammel da denne undersøkelsen ble sendt ut. At 10,6 % av lærerne oppgir at de aldri har deltatt på samlinger hvor overordnet del har vært hovedtema får meg til å undre. Det er mulig at faktorer som nyansettelser, sykdom, permisjoner og møter kan ha påvirket læreres deltagelse på slike samlinger, men tallet er likevel såpass høyt at det kan være verdt å stille spørsmålsteget ved. At 10,6 % av respondentene oppgir at de aldri har deltatt på samlinger hvor overordnet del har vært hovedtema, men samtidig oppgir at de opplever at de har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre VbE kan gjøre at lærerens personlige adaptasjon av endringen kan spille en rolle i forhold til endringsarbeidets kvalitet. Å delta på samlinger hvor innholdet blir drøftet og reflektert over vil gi organisasjonsmedlemmene et mer felles språk og sikre en mest mulig vellykket implementering.

### **Tilgang til informasjon**

Å ha tilgang til relevant informasjon vil være en faktor til å initiere og skape forståelse av endringsarbeidet (Fullan, 2016). Flertallet av respondentene i denne undersøkelsen opplever at relevant informasjon om endringsarbeidet i stor grad er tilgjengelig. Totalt oppgir 94,7 % av respondentene at de i stor grad eller i noen grad opplever informasjon om det nye læreplanverket som tilgjengelig. Programmaterialer som oppleves som synlige og brukervennlige vil øke sannsynligheten for en vellykket implementering (Greenberg et al., 2015). At lærerne opplever informasjon som lett tilgjengelig vil sannsynligvis kunne gjøre det lettere for den enkelte å søke opp informasjon på egenhånd.

Utdanningsdirektoratet har utviklet tre kompetansepakker som skal støtte skoler og skoleeiere i innføringen av det nye læreplanverket. Kompetansepakkene er et digitalt arbeidsverktøy som skal hjelpe ansatte i skolen til å skape en bedre forståelse av læreplanens innhold og mening (Lie & Støren, 2020). Data på læreres bruk av dette verktøyet kunne vært interessant i forhold til denne faktoren.

Men dersom det virkelig er slik at 10,6 % av lærere ikke har deltatt på samlinger hvor overordnet del har vært hovedtema, så er dette en mye større andel enn det jeg hadde forventet. Det er viktig å påpeke at tallene fra denne studien ikke er store nok til å regnes som

representative for alle lærere i Norge. Det er likevel 20 av 189 lærere som oppgir at de ikke har deltatt på slike samlinger. Dette kan problematisere implementering på bakgrunn av viktigheten i å ha kjennskap til endringsarbeidets innhold og kjerneelementer, samt det sannsynlige frafallet i kollegialt samarbeid på dette området.



## 7.0 Konklusjon og avsluttende kommentarer

I det avsluttende kapitlet oppsummeres prosjektets funn for å gi svar på masteroppgavens problemstilling som er følgende:

***Hva må til for at læreres arbeid med skolens verdigrunnlag skal få et større fokus, slik at begge sidene av det doble oppdraget blir likestilt i opplæringen?***

Det er i denne oppgaven lagt frem flere fordeler til hvorfor skoleorganisasjonen bør satse på verdibasert undervisning. Innføringen av nytt læreplanverk medførte både en ny overordnet del og nye læreplaner for fag. Den nye overordnede delen har som mål å skape et økt fokus på skolens verdigrunnlag, samt inkludere dette i den faglige opplæringen. Ved å jobbe jevnt med de ulike delene av læreplanverket skal skolene sikre en helhetlig opplæring. Flere av de kompetansene som NOU 2020:2 (2020) beskriver som viktige i fremtiden står nedfelt i overordnet del. Aktivt arbeid med disse kompetansene vil ruste elevene mot fremtiden.

I et endringsarbeid vil det være flere faktorer som påvirker utfallet. Dette prosjektet har ved bruk av spørreskjema prøvd å finne faktorer som påvirker implementeringsarbeidet. Det er lærere som har besvart undersøkelsen og spørsmålene er valgt ut med utgangspunkt i teori. Oppgavens data vil dermed kan brukes som et grunnlag til å prøve å gi svar på hva som må til for at lærere skal likestille arbeidet med skolens verdigrunnlag og det faglige innholdet. Et forskningsprosjekt kan gjøres på flere måter og det er ingen fasitsvar på hvordan man best kan besvare forskningsspørsmålet. Jeg har prøvd å skape et datasett med høy reliabilitet og validitet for å sikre dette. Likevel må man akseptere at noen validitetstrusler er unngåelige (Maxwell, 2008, s.249).

Det er vanskelig å svare konkret på hvorfor ulik forskning viser at arbeidet med skolens verdigrunnlag ikke blir likestilt med arbeidet med fagplanenes kompetansemål. Funnene fra dette prosjektets spørreundersøkelse kan ikke gi et direkte svar, men kan brukes til å gi et bilde av faktorer som kan virke inn på det ujevne arbeidet med delene av læreplanverket.

Ut fra de faktorene som ble besvart i spørreskjema viser data at følgende faktorer kan ha påvirket implementeringen av det nye læreplanverket:

- Motivasjon: til tross for at flertallet av respondentene (60,8 %) svarer at de synes at den overordnede delen bør jobbes like aktivt med som kompetansemålene i planlegging av undervisning ser vi likevel at under en tredjedel av lærerne (27,0 %) svarer at de hele tiden jobber like aktivt med de to delene av læreplanverket. Det viser dermed en skuring i lærernes prioriteringer.
- Lojalitet til/behov for endringen – et knapt flertall av respondentene (51,9 %) svarer at de er *helt enig* i påstanden om at det er nødvendig med nytt læreplanverk. At initiativet kommer ovenfra og ned vil kunne påvirke dette utfallet. Det viser likevel at et stort antall av respondentene ikke opplever endringsarbeidet som helt nødvendig. Et stort antall av deltagerne vil sannsynligvis ikke føle behov for endringen og dermed ikke ha full lojalitet til endringen.
- Ledelsens syn på endring – prosjektets undersøkelse viser at bare 29,6 % av respondentene oppgir at ledelsen i *stor grad* likestiller de to delene av læreplanverket. Dette kan være en faktor som påvirker hvordan skolen tilrettelegger for kompetanseheving.
- Tid/dosering – 13,8 % av respondentene oppgir at arbeidsdagen i *stor grad* gir dem tid til kompetanseutvikling, noe som kan tyde på at flertallet av lærere ikke føler at de har mye tid til kompetanseheving.
- Teoretisk kunnskap/klarhet: Totalt svarer 96,3 % av lærerne at de i stor grad eller i noen grad kjenner til den overordnede delen.
- Tro på egen kompetanse/ selvtillit – 96,3 % av lærerne oppgir at de i *stor grad* eller *noen grad* opplever at de har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning.
- Deltakernes respons: 10,6 % av respondentene i denne undersøkelsen svarer at de *aldri* har deltatt på samlinger der overordnet del har vært tema. Det kan svekke antagelsen om at lærere har god innsikt i dokumentets innhold. Dette kan også påvirke organisasjonens felles tankestil.
- Tilgang på informasjon: Ut fra undersøkelsen kan det virke som det store flertallet av lærere i *stor grad* eller i *noen grad* opplever aktuelt fagstoff som tilgjengelig. Dette kan gjøre det lettere for lærere å søke opp informasjon på egenhånd.

Funn fra denne masteroppgaven viser at lærerne oppgir at de har kjennskap til overordnet del, har god tilgang til relevant informasjon, samt har tro på egen kompetanse til å gjennomføre verdibasert undervisning. Videre viser undersøkelsen lærere opplever at ledelsen ikke

likestiller læreplanverk. Lærerne oppgir også at de ikke opplever å ha tilstrekkelig med tid til arbeid med kompetanseheving.

Så hva må til for at skolene skal få et verdiløft? Ut fra denne studien viser data det er fire faktorer som skiller seg negativt ut i henhold til arbeidet med et verdiløft. Det er læreres prioritering av eget arbeid, opplevelse av ledelsens likestilling av de ulike delene av læreplanverket, det er læreres opplevelse av manglende tid til arbeid med kompetanseheving, samt deltakernes respons hvor det kommer frem at 10,6 % av lærerne ikke har deltatt på arbeid med overordnet del. Teori viser at disse faktorene har en negativ påvirkning på resultatet av et endringsarbeid (Fullan 2016; Oterkiil, 2015; Roland & Westergård, 2015; Ertesvåg, 2012).

## 7.1 Videre forskning

Å skape et felles verdigrunnlag i samfunnet der individene selv er klar over hvilke handlinger som er forventet vil være med å skape en mer harmonisk verden. Skolen som organisasjon skal gjennom lovverket formidle de verdiene som er bestemt av regjeringen. Sammen med det faglige innholdet skal skolen støtte elevene til å bli delaktige samfunnsborgere. Verdibasert opplæring fremmer et inkluderende samfunn. I denne oppgaven er det lagt frem teori som viser at det er en sterk relasjon mellom faglig opplæring og verdibasert undervisning, likevel viser oppgavens empiri at lærere prioriterer det faglige fokuset foran verdibasert undervisning. Masteroppgaven setter begrensninger knyttet til tid og ressurser og det ble dermed nødvendig å foreta valg om metode. Funn og konklusjoner fra denne studien kan gi innspill til faktorer som trenger større fokus for å gå til et verdiløft. Det ville likevel vært spennende å bruke kvalitative metoder som intervju for å få mer grundige beskrivelser av hvordan lærere opplever arbeidet med overordnet del. Det kunne også vært spennende å se på skolelederens opplevelse av arbeidet med det nye læreplanverket. Dette kunne vært med å gi et mer helhetlig bilde av endringsprosessen.

Det kunne også vært interessant å se på hvordan lærere selv mener at overordnet del bedre kan inkluderes i planlegging og gjennomføring av undervisning. Et mer aktivt bruk av dokumentet vil kunne øke sannsynligheten for et verdiløft i skolen. En slik opplæring vil kunne fremme eleven selv, skoleorganisasjonen og samfunnet.

Det store spriket mellom lærernes besvarelse på opplevelse av egen kompetanse til å drive verdibasert undervisning og svarene de oppgir på hvordan de fordeler arbeidet med overordnet del gir grunnlag for interessant forskning videre på dette området.

## 8.0 Litteraturliste

Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools- developing inclusion*. New York: Taylor & Francis Ltd.

Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater*.(NOVA rapport 9/19). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/Ungdata-2019.-Nasjonal-resultater>

Bandura, A. (1997). *Self Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Co Ltd.

Biesta, G. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. I:P.O. Brunstad, S.M. Reindal, H. Sæverot (red). *Eksistens og pedagogikk*. S.194-208.

Durlak, J.A. & DuPre, E.P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*,41 (3/4). S. 327-350.

Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe, (Red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Eide, T. & Eide, H. (2008). *Verdien av en verdi-intervensjon. En studie av verdiarbeid i et norsk sykehus*. (Forskningsrapport nr.2/2008). Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/235256772\\_Verdien\\_av\\_en\\_verdi-intervensjon\\_En\\_studie\\_av\\_verdiarbeid\\_i\\_et\\_norsk\\_sykehus\\_The\\_value\\_of\\_a\\_value\\_intervention\\_A\\_study\\_of\\_realizing\\_values\\_in\\_a\\_Norwegian\\_hospital](https://www.researchgate.net/publication/235256772_Verdien_av_en_verdi-intervensjon_En_studie_av_verdiarbeid_i_et_norsk_sykehus_The_value_of_a_value_intervention_A_study_of_realizing_values_in_a_Norwegian_hospital)

Engelsen, B.U. (2008). *Sentrale styringsdokumenter og lokale strategidokumenter* (Rapport 1). Oslo: UiO ved Pedagogisk forskningsinstitutt

Ertesvåg, S.K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av et endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ertesvåg, S.K. (2012). *Leiing av et endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Fixen, D.L., Naoom, F.F., Blade, K.A., Friedman, R.M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, Florida: University of South Florida.
- Fugleseth, K. (Red.) & Skogen, K. (Red.). (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk- design og metoder*. Cappelen Damm Akademisk
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5.ed.). New York: Teacher College Press.
- Gaare, O. (2017). Hva er opplæringens verdigrunnlag. *Kirke og kultur*. 2017 (2), 155-167.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2017-02-04>
- Glavin, P. & Lindebäck, S.O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Gloppen, G.H. (2009). Kollektiv implementering av en arbeidsmodell i skolen- Kan praksis endres uten å gå veien om den enkelte lærer? *Norsk pedagogisk tidsskrift*.93 (05). 341-355.  
Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/npt/2009/05/art08>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A. & Zins, J.E. (2005). *The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice. Promotion of Mental Health and Prevention of Mental and Behavioral Disorders*, (Vol 3). Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Bergen. Fagbokforlaget.
- Hansen, T. (2018). New Public Management. I E. Bolstad (Red.) *Store norske leksikon*.  
Hentet fra [https://snl.no/New\\_Public\\_Management](https://snl.no/New_Public_Management)
- Hattie, J. (2013). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Taylor & Francis Ltd.
- Hawkes, N. (03.05. 2019). Values- Based- Education (VbE). What is it? [blogginnlegg].  
Hentet fra <https://neilhawkes.org/values-based-education-vbe-what-is-it/>

Imsen, G. (2017). Den innholdsløse skolen. (Om ny overordnet læreplan for grunnsopplæringen). *Klassekampen* (10.06. 2017), s.40-41.

Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget

Johannesen, A., Tufte, P. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.) Oslo: Abstrakt forlag.

Kvaale- Conateh, L.A. (2019). *Skolens verdigrunnlag - En kritisk diskursanalyse av verdigrunnlaget i Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen i lys av Den generelle delen av læreplanen og Prinsipper for opplæringen i et kritisk multikulturelt perspektiv*. (Mastergradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet). Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2605865/Kvaale-Conateh.pdf?sequence=1>

Kleven, A. T. & Hjørdemaal, R. F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon- mestring- muligheter- ungdomstrinnet*. (Meld. St.22. (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet (10.03. 2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper i opplæringa. Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet 10.03.17*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper i opplæringa*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk

Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid Relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*. 2011 (1).24-34  
Hentet fra <https://www.idunn.no/tph/2011/01/art05>

Lie, A.L.K. & Støren, K. (2020). Teori og verktøykasse. Modul 1- verdiløftet i praksis. Hentet fra <https://www.usn.no/getfile.php/13604286-1579697170/usn.no/studier/Videreutdanning/Barnehage%20og%20skole/Etterutdanning/Teori%20og%20verktøykasse%2C%20modul%201.pdf>

Lillejord, S., Ruud, E., Fischer- Griffins, P., Børte., K. & Haukaas, A. (2014). *Forhold ved skolen med betydning for mobbing*. (Forskningsoppsummering 2/2014). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/djupedal\\_endelig\\_08092014.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/djupedal_endelig_08092014.pdf)

Maxwell, J.A. (2008) *Designing a Qualitative Study*. I Bickman & D.J. Rog (Ed). The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods (2.utg.). London: SAGEm (s.214-253).

NOU 2014:7. (2014). *Elevens læring i fremtidens skole- Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=2>

NOU 2018:2 (2018). *Fremtidige kompetansehevnhov I. Kunnskapsgrunnlaget*. Kompetansebehovsutvalget. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1df4964805a34c767fa9309acd/no/pdfs/nou201820180002000dddpdfs.pdf>

NOU 2020:2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd*. Kompetansebehovsutvalget. Hentet fra:



<https://kompetansebehovsutvalget.no/kompetansebehovsutvalget-overleverte-i-dag-sin-tredje-nou/>

OECD (2018) *Talis 2018 Results (Volume 1) Teachers and School Leaders as LifeLong learners*. Hentet fra <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/1/2/5/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en&csp=1418ec5a16ddb9919c5bc207486a271c&itemIGO=oecd&itemContentType=book>

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Oterkiil, T.C. (2015). Kapasitetsbygging på ulike nivåer. I P. Roland. & E. Westergård, (Red.) *Implementering – Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s.59-72). Oslo: Universitetsforlaget.

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måloppfyllelse – att nå framgång med alle elever*. Stockholm: Liber AB

Regjeringen (2019). Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Roland, P. (2015). Hva er implementering? I P. Roland & E. Westergård (Red.) *Implementering – Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s.19-40). Oslo: Universitetsforlaget

Roland, P. (Red.) & Westergård, E. (Red.) (2015). *Implementering – Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Samdal, O. (2009). Trivsels- og helsefremmende arbeid i skolen. I K.I. Klepp & L.E. Aarø (red.) *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Schancke, V.A. (2012). Skolen – en viktig arena for forebyggende og helsefremmende arbeid. *Forebygging.no*. Hentet fra

[http://www.forebygging.no/Global/Skolen\\_Schancke\\_webversjon\\_1oktober2012%20\(2\).pdf](http://www.forebygging.no/Global/Skolen_Schancke_webversjon_1oktober2012%20(2).pdf)

Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: A guide to the Principles of Qualitative Research*. (4.utg.). Los Angeles: SAGE Publications.

Sivesind, K. (2019). Læreplanen og det brede samfunnsmandat. I Jensen, R, Karset, B. & Ottesen, S. (red.). *Styring og ledelse i grunnsopplæringen, spenninger og dynamikker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skille, E.Å. (Red.), Vedøy, I.B. (Red.) & Skulberg, K.R. (Red.) (2015). *Folkehelse- en tverrfaglig grunnbok*. Opplandske bokforlag.

Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå (2020, 9.mars). Neste 15 prosent er innvandrere. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/nesten-15-prosent-er-innvandrere>

Stensig, N. (2019). Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2018/2019. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2019/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-201819/>

Stray, J.H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse* (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: Universitetet i Oslo.

Støen, J. & Midthasse, U.V. (2015) Skolekulturen og implementeringsarbeidet. P. Roland & E. Westergård (Red.) *Implementering – Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s.72-86). Oslo: Universitetsforlaget

Sundeng, A.S. (2017). *Lærerne og demokratimandatet. Et lærerperspektiv på demokratiopplæringen og opplæring til demokratisk medborgerskap*. (Mastergradsavhandling- Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://hdl.handle.net/10642/6311>

SurveyMonkey (2020). Utvalgsstørrelse for spørreundersøkelse- Hvor mange personer trenger jeg å sende spørreundersøkelsen til? Hentet fra <https://no.surveymonkey.com/mp/sample-size/>

Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Læreplan og demokrati -om læreres fortolkning og bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratiopplæringsperspektiv. *Nordic Journal of Comperative and International Education (NJCIE)*. 3(1), 3-18.  
<https://doi.org/10.7577/njcie.2440>

Thagaard, T. (2016) *Systematikk og innlevelse* (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget

Torsøe, M. (09.10.17). Hva er definisjonen på en verdi? Hentet fra <https://forskning.no/partner-uit-norges-arktiske-universitet/hva-er-definisjonen-pa-en-verdi/317989>

Utdanningsdirektoratet (2018). Statistikk om grunnskolen 2018/2019. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/gsi-notat-grunnskole/>

Utdanningsdirektoratet (2019). Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/>

Utdanningsdirektoratet (2019). Dybdeløring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet (2019). Talis: Norske lærere har gode relasjoner til elevene og høy trivsel (rapport). Hentet fra URL: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/talis-2018-norske-larere-har-gode-relasjoner-til-elevne-og-hoy-trivsel/>

Utdanningsdirektoratet (2020). Elevundersøkelsen. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/nasjonalalt?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=7&sammenstilling=1&fordeling=2>

Utdanningsforbundet (2019). SFSS Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnsopplæring. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/1-ks/sfs-2213---undervisningspersonalet-i-kommunal-og-fylkeskommunal-grunnsopplaring/arbeidstidsavtalen-sfs-2213-01.01.2020-31.12.2021.pdf>

Westeng (2017, 16.des.). Forskning viser at det er kollegaene dine som er avgjørende for at du trives på jobb. *Nettavisen*. Hentet fra <https://www.nettavisen.no/livsstil/forskning-viser-at-det-er-kollegene-dine-som-er-avgjorende-for-at-du-trives-pa-jobb/3423398806.html>

 ierud, G.L., Norvik,N., Jørgensen, C.S, Hages rher, G., Midtun, A., Kvamme, O.A. & Skeie, G. (2017). Ny overordnet del av læreplanen for skolen. *Prismet*. 2017-12-01 (4). 327.  
DOI: 10.5617/pri.5842

# Vedlegg

## Informasjonsbrev fra NSD

N

### **NSD Personvern**

06.04.2020 20:12

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 768506 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette prosjektet, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 06.04.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD.

#### **HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?**

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

#### **VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

# Spørreskjema

## 1. Bakgrunn

### 1. Hvilket kjønn er du?

- (1)  Mann
- (2)  Kvinne
- (3)  Vil ikke oppgi

### 2. Hvilken aldersgruppe hører du til?

- (1)  20-30 år
- (2)  31-40 år
- (3)  41-50 år
- (4)  51-60 år
- (5)  60 år +

### 3. Hvor lenge har du arbeidet i skoleverket?

- (1)  0-5 år
- (2)  6-10 år
- (3)  Over 10 år

### 4. I hvilket fylke er du bosatt?

- (1)  Troms og Finnmark
- (2)  Nordland
- (3)  Trøndelag
- (4)  Møre og Romsdal
- (5)  Vestlandet
- (6)  Rogaland
- (7)  Agder
- (8)  Vestfold og Telemark
- (9)  Viken
- (10)  Oslo
- (11)  Innlandet

## 2. Synspunkter på arbeid for et verdiløft

**5. Hvor enig er du i påstanden «det er nødvendig med ny læreplan»?**

- (1)  Helt enig
- (2)  Delvis enig
- (6)  Er i tvil
- (7)  Delvis uenig
- (8)  Helt uenig

**6. Hvor enig er du i påstanden «den overordnede delen bør jobbes like aktivt med som kompetansemålene i planlegging av undervisning»?**

- (1)  Helt enig
- (2)  Delvis enig
- (3)  Er i tvil
- (4)  Delvis uenig
- (5)  Helt uenig

**7. Jobber du like aktivt med den overordnede delen som de fagrelaterte kompetansemålene?**

- (1)  Ja, hele tiden
- (2)  Ja, noen ganger
- (3)  Er i tvil
- (4)  Nei, veldig lite
- (5)  Nei, ikke i det hele tatt

**3. Hvordan er lærerhverdagen tilrettelagt for kompetanseutvikling?**

**8. Opplever du at skoleledelsen likestiller de to delene av læreplanverket?**

- (1)  Ja, i stor grad
- (2)  Ja, i noen grad
- (3)  Er i tvil
- (4)  I liten grad
- (5)  Nei, ikke i det hele tatt

**9. I hvilken grad er din hverdag i skolen tilrettelagt for din kompetanseutvikling?**

- (1)  I stor grad
- (2)  I noen grad
- (3)  Er i tvil
- (4)  I liten grad
- (5)  Ikke i det hele tatt

**10. I hvilken grad legger din arbeidsdag opp tid til kompetanseutvikling?**

- (1)  I stor grad
- (2)  I noen grad
- (3)  Er i tvil
- (4)  I liten grad
- (5)  Ikke i det hele tatt

**11. Har du deltatt i arbeid med kompetanseutvikling relatert til de nye fagplanene?**

- (1)  Ja, flere ganger
- (2)  Ja, noen ganger
- (3)  Er i tvil
- (4)  Nei, aldri

**4. Opplevelse av egen kompetanse i verdiundervisning.**

**12. Hvor godt kjenner du til den overordnede delen i læreplanverket?**

- (1)  I stor grad
- (2)  I noen grad
- (3)  Er i tvil
- (4)  I liten grad
- (5)  Ikke i det hele tatt

**13. I hvilken grad føler du at din kompetanse er tilstrekkelig for å gjennomføre undervisning som fremmer skolens verdier?**

- (1)  I stor grad
- (2)  I noen grad
- (3)  Er i tvil



- (4)  I liten grad
- (5)  Ikke i det hele tatt

**14. Hvor enig er du i påstanden «Verdigrunnlaget er innflettet i alt vi gjør og trenger derfor ikke å jobbes like systematisk med som læreplanmålene i fag».**

- (1)  Helt enig
- (2)  Delvis enig
- (3)  Er i tvil
- (4)  Delvis uenig
- (5)  Helt uenig

## **5. Implementering av nytt læreplanverk**

**15. Har du deltatt på samlinger på skolen der overordnet del har vært hovedtema?**

- (1)  Ja, flere ganger
- (2)  Ja, noen ganger
- (3)  Nei, aldri

**16. I hvor stor grad opplever du at relevant informasjon om det nye læreplanverket er tilgjengelig (både på arbeidssted og på internett etc.)?**

- (1)  I stor grad
- (2)  I noen grad
- (3)  I liten grad
- (4)  Ikke i det hele tatt

Tusen takk for at du deltok i undersøkelsen!

