



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap, profil pedagogikk	Vårsemesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Sunniva Vistnes Haugvaldstad (signatur forfatter)
Veileder: Marianne Sandvik Tveitnes	
Tittel på masteroppgaven: Individ versus Fellesskap. En studie av hva som dominerer i læreplanverkets overordnede del, og forholdet mellom politisk vedtatt plan og læreres forståelse av denne Engelsk tittel: A study on what dominates in the core curriculum, and the relationship between the politically approved curriculum plan and teachers' understanding of said plan.	
Emneord: Tilpasset opplæring, individ, fellesskap og læreplanverkets overordnede del	Antall ord: 24.669 + vedlegg/annet: 4.596 Randaberg, 11. juni 2021

Forord

Allerede før jeg begynte på lærerutdanningen har jeg i stor grad interessert meg for tilpasset opplæring for alle elever. I løpet av egen skolegang har jeg opplevd det jeg vil anse som dårlig tilrettelegging for medelever og meg selv, og jeg har alltid ønsket å vite mer om hva man som elev har rett på. Da jeg så begynte på utdanningen for å bli grunnskolelærer var dette noe jeg ønsket å utforske videre. Jeg har lært hvilke rettigheter elever har og jeg har lært mer om hvordan man kan tilrettelegge undervisningen slik at alle elever opplever å bli sett i løpet av skoledagen, og dermed opplever å kunne delta i undervisningen. Ved innføringen av nytt læreplanverk, og ny generell del, har det vært interessant å se hvordan dette politiske dokumentet kan påvirke læreres arbeid med tilpasset opplæring i praksis, basert på hva som fremkommer som dominerende. Masterstudiet ved Universitet i Stavanger har også bidratt til å øke interessen for en inkluderende skole, så det har vært noen lærerike år.

Å gjennomføre denne masterstudien har vært utfordrende, men også utrolig lærerikt. Det har vært mange frustrerende øyeblikk og lange kvelder, men også gode samtaler og spennende synspunkt. Jeg har fått fordype meg i et emne jeg brenner for, og har fått ha samtaler med andre som er like engasjert.

Jeg ønsker å rette en spesiell takk til informant min som villig delte av egne erfaringer og tanker. Å få snakke med deg har bidratt enormt til utformingen av denne studien, og inspirerte meg til å videre fordype meg i emnet.

Tusen takk til min veileder Marianne Sandvik Tveitnes som har delt av egen kunnskap og hjulpet meg gjennom denne prosessen. Takk for forståelse og støtte gjennom flere utfordrende perioder, og for gode samtaler.

Avslutningsvis vil jeg rette en spesiell takk til min kjære Sebastian som har stilt opp for meg og vært utrolig tålmodig. Takk for støttende ord og motivasjon. Takk til datteren min Louise for gode klemmer og for at du har vært en gledesspreder i det hele. Jeg vil også takke resten av familien for gode samtaler og gjennomlesinger. Dere har virkelig hjulpet meg gjennom denne prosessen.

Sammendrag

Høsten 2021 startet implementering av det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020. I tillegg til læreplaner for fag, er det også utarbeidet en *ny overordnet del*. Her utdypes opplæringens formelle verdier og prinsipper, og ettersom læreplanverket har status som forskrift forventes det at disse verdiene skal prege hele skolens praksis. Tidligere forskning har imidlertid vist at lærere i liten grad har forholdt seg til læreplanens generelle del. Følgelig kan det være hensiktsmessig å se nærmere på hvilke konsekvenser en *ny overordnet del* vil kunne få for lærere i praksis. Studien denne masteroppgaven bygger på er en sammenlignende kvalitativ analyse som undersøker hva som dominerer i læreplanverkets overordnede del versus en lærers beskrivelse av læreplanens følger for praksis. Formålet er å få mer innsikt i hva som kjennetegner forholdet mellom den formelle læreplanen, og læreres fortolkning og oversettelse av denne, slik at man får et noe bedre grunnlag for en diskusjon rundt mulige konsekvenser av den formelle læreplanen med hensyn til hvordan lærere tenker når de tilrettelegger og tilpasser undervisningen.

Oppgavens teoretiske grunnlag baserer seg på læreplanteori og forskning rundt tilpasset opplæring. Teorien som er valgt er med på å belyse de sentrale teoretiske begrepene og perspektivene som danner grunnlaget for designet av masterstudien, og vil også bli brukt i diskusjonen.

Studiens analyse indikerer en uoverensstemmelse mellom hva som dominerer med hensyn til fokus på individ eller fellesskap i den formelle læreplanen (*overordnet del* i dokumentets form) og den oppfattede læreplanen (lærerens forståelse av *overordnet del*).

Samlet sett danner analysen grunnlaget for en diskusjon der det ses nærmere på hvilke konsekvenser *ny overordnet del* kan komme til å få med hensyn til læreres ivaretagelse av elevene som individuelle mennesker og som en del av et fellesskap.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
FIGURLISTE	6
1.0 INNLEDNING	7
2.0 TEORIKAPITTEL	10
2.1 LÆREPLANTEORI	10
2.1.1 Definisjon på læreplan	11
2.1.2 Historisk perspektiv på generell del av læreplanverk	13
2.1.3 Hvordan ny overordnet del fra LK20 plasserer seg	15
2.1.4 Hvordan generelle deler av læreplanverk benyttes av lærere	16
2.2 TILPASSET OPPLÆRING I EN LÆREPLANTEORETISK KONTEKST	17
2.2.1 Individ versus fellesskap	21
3.0 METODEKAPITTEL	23
3.1 FORSKNINGSDESIGN	24
3.2 HERMENEUTIKK/EGEN FORFORSTÅELSE OG FENOMENOLOGI	26
3.2.1 Fenomenologi	26
3.2.2 Hermeneutikk.....	26
3.3 DATAINNSAMLING OG ANALYSEPROSESSEN.....	28
3.3.1 Dokumentanalyse.....	28
3.3.2 Intervju som metode	29
3.4 ANALYSE OG FORTOLKNING.....	34
3.4.1 Analytisk verktøy	34
3.4.2 Det konkrete analytiske verktøyet.....	36
3.4.3 Analysearbeidet.....	40
3.4.4 Fortolkning under intervju	40
3.5 VURDERING AV KVALITET	41
3.5.1 Metodens pålitelighet, troverdighet og gyldighet	42
3.5.2 Overførbarhet/generaliserbarhet	43
3.6 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER/BETRAKTNINGER/HENSYN	44
3.6.1 Gjengivelse og tolkning av andres forskning.....	45
3.6.2 Samtykke og informasjonsplikt	45
3.6.3 Personvern og konfidensialitet.....	45
4.0 RESULTATKAPITTEL	47
4.1 ILLUSTRERT PRESENTASJON AV FORDELING AV KODETE TEKSTELEMENT/UTSAGN	48
4.2 INDIVIDPERSPEKTIVET.....	50
4.2.1 Ny overordnet del	50

4.2.2	Intervju.....	53
4.3.3	Sammenligning.....	55
4.3	FELLESKAPSPERSPEKTIVET	56
4.3.1	Ny overordnet del	57
4.3.2	Intervju.....	58
4.3.3	Sammenligning	60
4.4	OPPSUMMERING AV STUDIENS VIKTIGSTE FUNN.....	61
4.4.1	Studiens viktigste funn i ny overordnet del	61
4.4.2	Studiens viktigste funn i intervju	62
5.0	DISKUSJONSKAPITTEL	63
5.1	OPPSUMMERING AV DISKUSJON.....	71
6.0	AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	73
	LITTERATURLISTE	76
	VEDLEGG.....	81
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	81
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	85
	VEDLEGG 3: FORENKLET INTERVJUGUIDE	86
	VEDLEGG 4: GODKJENNING NSD	87
	VEDLEGG 5: UTFYLT KODESKJEMA	90

Figurliste

Figur 1 - Maxwells (2009) modell for forskningsdesign	25
Figur 2 - eget forskningsdesign illustrert ved hjelp av Maxwells (2009) modell	26
Figur 3 - innledende, analytisk verktøy	37
Figur 4 - kodeskjema for analyse av ny overordnet del og intervju	39
Figur 5 - fordeling av funn innenfor individ og fellesskap i overordnet del.....	48
Figur 6 - fordeling av funn innenfor individ og fellesskap i intervju	49
Figur 7 - fordeling av funn i overordnet del	49
Figur 8 - fordeling av funn i intervju	50

1.0 Innledning

Den norske skolens virksomhet og læreres arbeid er regulert gjennom lov og forskrifter, og det er en klar forventning fra myndighetene om at alle lærere skal arbeide i tråd med gjeldene bestemmelser og retningslinjer (Møller & Ottesen, 2016). Et av de nyeste, og for tiden mest aktuelle, styringsdokumentene som har til hensikt å regulere læreres arbeid er Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020. Læreplanverket har status som forskrift, og erstatter læreplanverket Kunnskapsløftet fra 2006. En av årsakene til at et nytt læreplanverk ble utarbeidet var at staten så et behov for et læreplanverk som, i større grad enn det gamle, reflekterte «dagens skolevirkelighet og de utfordringene barn og unge møter i dag» (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 17). Samtidig som man så et behov for et nytt læreplanverk så man også et behov for en ny generell del, ettersom denne hverken ble fornyet ved innføringen av ny læreplan i 2006–2007, eller ved fastsettingen av ny formålsparagraf i 2008 (Meld. St. 28, (2015-2016)). I stortingsmelding 28 (2015-2016) uttrykkes det derfor at man i den nye generelle delen vil legge vekt på å utdype de overordnede verdiene som ligger nedfelt i opplæringslovens formålsparagraf.

I foregående læreplanverk (LK06) ble verdiene og prinsippene for opplæringen operasjonalisert gjennom den såkalte «Læringsplakaten». Her står det blant annet at skolen skal «gi alle elever [...] like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre» (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 18). Ettersom vi har fått en *ny overordnet del* er prinsippene for opplæringen slik de er formulert i læringsplakaten nå utgått, men departementet gir i stortingsmelding 28 uttrykk for at de vil videreføre hovedinnholdet i læringsplakaten i den *nye overordnede delen*. Videre poengteres det at «verdiene skal uttrykkes slik at flest mulig kan slutte opp om, ta del i og føle seg reelt inkludert i samfunnets, skolens og lærestedets fellesskap» (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 20). Med bakgrunn i dette ønsker denne studien å se nærmere på hvilke grunnleggende verdier som dominerer i *ny overordnet del*, og i den forbindelse gå i dybden på hvordan *ny overordnet del* ivaretar elevene som individuelle mennesker og som en del av et fellesskap. Politiske retningslinjer og reguleringer åpner imidlertid opp for flere mulige tolkninger og oversettelser (Ball, 1994). Det betyr at det ikke nødvendigvis trenger å være samsvar mellom de perspektivene som dominerer i den politisk vedtatte læreplanteksten og det som dominerer når lærere tolker og oversetter det som står skrevet. Goodlad (1979) har introdusert noen begreper som er velegnet for å illustrere denne forskjellen. Han betegner det vedtatte politiske dokumentet som den formelle læreplanen, og læreres tolkning og oversettelse

av samme dokument som den oppfattede læreplanen. Vi har nå fått nye retningslinjer for skolens oppdrag, men hvordan lærere forstår og fortolker den vedtatte politikken slik den fremskrives i den formelle læreplanen, vet vi mindre om. Formålet er å få mer innsikt i hva som kjennetegner forholdet mellom den formelle læreplanen, og læreres fortolkning og oversettelse av denne, slik at man får et noe bedre grunnlag for en diskusjon rundt mulige konsekvenser av den formelle læreplanen med hensyn til hvordan lærere tenker når de tilrettelegger og tilpasser undervisningen. I den forbindelse er det også interessant å se nærmere hvilke endringer *ny overordnet del* indikerer, og hvilke endringer lærere merker at har blitt gjort, og må gjøres, etter implementering av læreplanen.

Studiens problemstilling blir derfor:

Hva dominerer i læreplanverkets *overordnede del* – og hvilke følger kan dette få for læreres arbeid i praksis?

Problemstillingen vil bli forsøkt besvart gjennom en sammenlignende kvalitativ dirigert innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005) av *ny overordnet del* og et dybdeintervju med en lærer. Ettersom problemstillingen er noe vid, er det gjort et valg om å avgrense og konkretisere gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hva vektlegges i beskrivelsen av de grunnleggende prinsippene for opplæringen?
- Hvordan fremsnakkes forholdet mellom individ og felleskap?
- Hvordan fremsnakkes tilpasset opplæring, og hva vektlegges i denne sammenheng?
- Hvilke endringer indikeres i *ny overordnet del*, og hvilke endringer ser lærere?

Engelsen (2020) presiserer at det ikke finnes mye forskning på hvorvidt lærere benytter generell del av læreplanverket, eller til hvilken grad. Hun presenterer videre to undersøkelser gjort i 1989 og 1990 som viser at lærere ikke leser generell del, men bare læreplandelen som gjelder deres fag (Engelsen, 2020). Disse funnene er interessante for masterprosjektet da deler av intervjuet dekker nettopp dette emnet. Ønsket er å avdekke hvordan *ny overordnet del* preger lærere i klasserommet, og om det har skjedd endringer sammenlignet med undervisning med

tidligere læreplaner. Dette er, så langt jeg har klart å finne ut, ikke tidligere forsket på for Kunnskapsløftet 2020¹, og fokuset på dette er med på å gjøre denne studien relevant.

¹ Denne slutningen er trukket basert på flere avansert søk i Oria den 03.06.2021, hvor publikasjonene ble begrenset til siste 5 år ettersom *ny overordnet del* ble vedtatt i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017) og derfor ikke har kunnet vært tatt i bruk før dette. Første søk inkluderte ordene «Overordnet del», «Goodlad» og «Kunnskapsløftet 2020». Andre søk inkluderte ordene «læreplanverket», «overordnet del», «individ» og «fellesskap». Tredje søk inkluderte ordene «læreplanverket» og «overordnet del».

2.0 Teorikapittel

I dette kapitlet presenteres studiens teoretiske rammeverk. Teorien som er valgt er med på å belyse de sentrale teoretiske begrepene og perspektivene som danner grunnlaget for designet av denne masterstudien. Teorien vil derfor også bli brukt i diskusjonen. Ettersom jeg i denne masteroppgaven stiller spørsmål om hva som dominerer i *ny overordnet del*, samt hvilke følger dette kan få for læreres arbeid, er det naturlig at man først ser nærmere på hva teori og forskning har sagt om hva en læreplan er og hvordan den påvirker læreres praksis. Deretter vil jeg si noe om læreplanens betydning for læreres praksis når det gjelder tilpasset opplæring og inkludering. Følgelig vil fokuset for teorikapittelets første del være rettet mot læreplanteori, mens det i teorikapittelets andre del ses nærmere på tilpasset opplæring i en læreplanteoretisk kontekst. I den forbindelse ses det også nærmere på begrepsparet individ versus fellesskap, og hvordan forståelsen av forholdet mellom dem vil kunne få betydningen for læreres arbeid med å tilpasse opplæringen på en måte som fremmer inkludering og deltakelse.

2.1 Læreplanteori

I dette kapitlet vil jeg, som allerede nevnt, se litt nærmere på hva en læreplan er, samt hva læreplanteorien kan fortelle oss. Jeg vil derfor først definere hva jeg legger i begrepet læreplan. I den forbindelse vil Engelsen (2020) og Stenhouses (1975) definisjon på læreplan stå sentralt. Sentralt står også Goodlads (1979) læreplanteoretiske begrepsapparat, ettersom det gir et utgangspunkt for å forstå hvilket nivå av læreplanen som blir benyttet i denne studien, og hva disse innebærer. Deretter vil jeg se litt nærmere på hva tidligere forskning kan fortelle om den historiske utviklingen av læreplanverkets generelle del. Dette fordi man ved å se på den historiske utviklingen av generell del av læreplanverk kan få en bedre forståelse av hvorfor dagens generelle del er utformet slik den er. Kunnskapsløftet 2006 (LK06) er den læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (LK20) erstatter, og det vil være naturlig å rette fokus mot hva som dominerte i denne læreplanens generelle del i et forsøk på å forstå utviklingen av LK20s *overordnede del*, og hva som dominerer i denne. Til sist vil jeg se på hva forskningen sier om hva som kreves for å benytte en læreplan, og hva som kan være årsaken til læreplaner ikke blir benyttet. Samlet sett vil jeg derfor gjennom de følgende kapitlene forsøke å skrive frem teori og forskning som er relevant for å kunne tolke og forstå læreplanverkets *nye overordnede del*.

2.1.1 Definisjon på læreplan

En læreplan er et statlig styringsdokument som utgjør utgangspunktet for hvordan lærere utøver sin profesjon både i klasserommet og gjennom undervisningsplanlegging. Læreplanen gir et løfte til samfunnet om hva elevene kan forventes å lære samtidig som den viser hvilke ambisjoner som er gjeldende for skolen. Læreplanen pålegger også skolen, og lærere, et ansvar for å sikre en opplæring som lever opp til forventningen. I tillegg skaper læreplanen en forventning om hvordan opplæringen skal gjennomføres, og hvordan skolen skal være (Blikstad-Balas, 2020).

Det finnes flere ulike definisjoner på hva en læreplan er. Man kan blant annet se til Engelsen (2020) som i sin artikkel presenterer en definisjon på hva en læreplan er basert på et utsagn fra Lundgren i 1979: «læreplanen er et *politisk manifest* som formidler standpunkter i skolepolitiske spørsmål» (s. 207). En læreplan gir altså et bilde av hvilken skole, utdanning og undervisning som ønskes løftet fram av de skolepolitiske myndighetene. En annen definisjon som er mye brukt kommer fra den britiske pedagogen og forskeren Lawrence Stenhouse (1975, s. 4): «a curriculum is an attempt to communicate the essential principles and features of an educational proposal in such a form that it is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practice». Gjennom Stenhouses (1975) definisjon ser man tydelig den offentlige rollen læreplanen har ved at han trekker frem hvordan læreplanens formulering er et forsøk på å gjøre læreplanen tilgjengelig for gransking, samt hvordan direktivene og retningslinjene som fremkommer av læreplanen legger føringer for hvordan selve opplæringsvirksomheten i klasserommet skal foregå. Direktiver og retningslinjer endres imidlertid i takt med at politikken endres, og derfor må alle læreplaner leses i sammenheng med den diskursen (samtidig) de er utarbeidet i.

Denne studien bygger på begge definisjonene. Engelsen (2020) gir en tydelig, akademisk definisjon på læreplan og hva som vektlegges av skolepolitiske myndigheter. Stenhouses (1975) definisjon ser i større grad til hvordan læreplanen oppleves av offentligheten og ikke minst lærerne. Ettersom en del av oppgavens problemstilling er å se til hvordan *ny overordnet del* kan påvirke lærere i praksis vil denne definisjonen spille en viktig rolle. Stenhouse presiserer at læreplanen skal være «capable of effective translation into practice» (1975, s. 4), læreplanen skal enkelt kunne overføres til praksis. Dersom det viser seg å være utfordrende å overføre læreplanens intensjoner til praksis kan det indikere at læreplanen bærer preg av å være

for idealistisk og ambisiøs. Dersom dette er tilfellet risikerer man at lærere ikke benytter læreplanen slik den er tiltenkt, og i verste fall legges den til side og blir ignorert.

Den generelle delen av læreplanverket fremstår, etter Engelsens (2020, s. 207) tolkning, som et «visjonsdokument som skisserer hva utdanningsmyndighetene vil med skolen». Den generelle delen av læreplanen er altså mer spisset inn på idealet man ønsker i skolen. Ettersom denne masterstudien ønsker å undersøke *ny overordnet del* anses det som relevant å inkludere hva som sies om denne, og Sivesind (2019, s. 91) karakteriserer den som «en styrende samfunnskontrakt for skolen» samtidig som den er med på å «legitimere skolens samfunnsmandat» (s.93).

Når man skal definere hva en læreplan er, blir det også naturlig å trekke frem Goodlads (1979) læreplanteoretiske begrepsapparat. Goodlads (1979) begrepssystem for læreplananalyse kan gi oss et innblikk i kompleksiteten som preger læreplanforskningen ettersom det her trekkes frem hvor kompleks en læreplan er. En læreplan består av flere nivåer utover den vedtatte læreplanen, hvor alle nivåer kan, og bør, studeres og undersøkes. Goodlads fem ulike nivåer for læreplananalyse er (1) den ideologiske læreplanen, (2) den formelle læreplanen, (3) den oppfattede læreplanen, (4) den gjennomførte læreplanen og (5) den erfarte læreplanen. Ved hjelp av disse fem begrepene poengterer Goodlad (1979) at en læreplan kan forstås og undersøkes både ved å rette fokus mot idéene bak læreplanen, den formelle skriftlige utformingen av læreplanen, læreres oppfatninger av læreplanen, hvordan læreplanen i praksis blir realisert i klasserommet og hvordan elevene opplever den (Garmannslund, Andresen & Neset, 2011; Goodlad, 1979). Begrepssystemet er utviklet i det amerikanske utdanningssystemet, men til tross for dette vil noe av den grunnleggende tanken bak nivåinndelingen kunne overføres til analyse av læreplaner i Norge (Bjørnsrud, 2009).

Denne studien kommer, som nevnt innledningsvis, i hovedsak til å fokusere på a) den formelle læreplanen, den vedtatte læreplanen som LK20 er, ettersom det er *ny overordnet del* av det nye læreplanverket som skal analyseres og b) den oppfattede læreplanen, hvordan den enkelte lærer har fortolket læreplanen. Sistnevnte vil bli ilagt fokus for å kunne diskutere hvilke konsekvenser den oppfattede læreplanen vil ha for den gjennomførte læreplanen, altså hvordan læreplanen er satt ut i praksis.

2.1.2 Historisk perspektiv på generell del av læreplanverk

Som nevnt i kapittel 2.1.1 må læreplaner leses i diskursen den er utarbeidet i. For å forstå utviklingen av det nye læreplanverkets *overordnede del* blir det dermed nødvendig å se på hvordan tidligere generelle deler har blitt utviklet. «Generell del» kommer til å bli benyttet som begrep ettersom dette har vist seg å være det mest vanlige (Engelsen, 2020). Dette historiske perspektivet vil ramme inn *ny overordnet del* og gi muligheten til å forstå hvorfor den er blitt som den har blitt. Engelsen (2020) presenterer en gjennomgang av læreplaner fra N39 til LK20 med fokus på deres generelle deler, og dette kapittelet tar utgangspunkt i Engelsen sin historiske gjennomgang.

Engelsen (2020) har gjennom sin analyse kommet frem til at generell del har blitt utformet på fire ulike måter fra N39 til LK20. Inndelingen blir (1) læreplaner uten egentlig generell del (N39 og L60), (2) en relativt kjedelig tekst med lærebokpreg (M74 og M87), (3) en blomstrende, poetisk tekst med mange illustrasjoner (L93) og (4) en byråkratisk tekst med bydende form (LK20). Men hvordan stiller LK20 seg i forhold til tidligere generelle deler? Og hvilke endringer har forekommet som kan skille generell del i LK20 fra andre generelle deler? Kapittelet kommer videre til å ta for seg disse spørsmålene, samt hva forskning sier om hvordan generelle deler av læreplanverk blir benyttet.

Normalplanen av 1939 (N39) og Læreplan for forsøk med 9-årig skole fra 1960 (L60) hadde kun en relativt kort innledning eller et forord som gjorde det utfordrende å forstå hva som var planens viktigste trekk. For N39 var dette arbeidsskolepedagogikken og minstekravene, mens det for L60 var mål og midler i skolen og elevråd og fritidssysler. L60 var i stor grad å anse som et supplement av N39 når skoleløpet skulle utvides til å bli niårig og bygget derfor i stor grad på N39 (Engelsen, 2020). Med bakgrunn i innholdet i «generell del» i N39 og L60 mener Engelsen (2020, s. 214) at datidens læreplaner baserte seg på at ««alle» visste hva skolens oppgaver var [og] [m]an trengte ikke en omfattende generell eller overordnet læreplandel for å klargjøre dette!».

Mønsterplanene M74 og M87 førte med seg mer omfattende generelle deler som minnet om «litt kjedelig[e] læreboktekst[er]» (Engelsen, 2020, s. 209). M74 ble kritisert for å være en «halvferdig plan» lærerne var forventet å fullføre. Samtidig ble også kritikken rettet mot motsetningene i vide rammer for skolens innhold og detaljerte retningslinjer for livet i skolesamfunnet (Engelsen, 2020). Da M87 kom var generell del progressiv. M87 var preget av

et spesielt fokus på omsorg for det sårbare barnet og en del faglige innstramminger. Det var også med denne læreplanen at tilpasset opplæring ble framhevet etter at Spesialscoleloven ble fjernet på midten av 70-tallet. Det ble lagt fokus på «at tilpasset opplæring måtte være et grunnleggende prinsipp for all undervisning skolen ga» (Engelsen, 2020, s. 210). Fremdeles fantes mange innholdsvalg, men nå var det skolekollektivet som måtte ta stilling til dem. Læreplanen forela også konkrete kriterier for hvilket lærestoff som kunne velges. Disse mer omfattende generelle delene av læreplanene tyder på at det ikke lenger var like klart hva som var forventet av skolen (Engelsen, 2020). Tilpasset opplæring er et begrep som har preget skolepolitikken i flere tiår, og fortsetter å spille en vesentlig rolle i dagens skole. Med tanke på hvordan fokuset på tilpasset opplæring kom inn i skolen ved lov allerede i 1975 (Jenssen & Lillejord, 2009) blir det interessant å undersøke hvordan tilpasset opplæring ser ut i dagens læreplan og *ny overordnet del*.

1990-tallet var preget av en gjenoppbyggende utdanningstenkning med «vekt på basiskunnskaper og læringstrykk» (Engelsen, 2020, s. 210) som sammen med ny minister for utdanning preget reformene på utdanningsområdet i samme periode. Dette inkluderer Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) og ny generell læreplan som kom allerede i L93. L93 var første generelle læreplan som skulle gjelde for både grunnskolen, all videregående opplæring og voksenopplæring. Hernes, som var ny minister for utdanning, mente det var behov for en mer «spenstig» generell del i læreplanverket og ønsket å få inn bilder og illustrasjoner for å «understreke budskapet i planen» (Engelsen, 2020, s. 211). Også språket ble endret til å være mer litterært og poetisk, og til tross for et progressivt idégrunnlag ble den sårbare eleven man så igjen i M87 til en robust og innsatsvillig elev i L93. Med bakgrunn i de ulike, norske formålsparagrafene for utdanning kom man i L93 frem til seks dimensjoner ved mennesket, som ble samlet i *det integrerte mennesket* (Engelsen, 2020). L93 var å regne som generell del i flere læreplaner, også i Kunnskapsløftet av 2006 (LK06) til tross for at dens innhold var motstridende til LK06s målorienterte fagplandel. Først med Kunnskapsløftet 2020 (LK20) ble L93 byttet ut til fordel for *ny overordnet del*. LK20 har gått tilbake til å være «en relativt tradisjonell læreplantekst» (Engelsen, 2020, s. 212). Det man trodde skulle være et vendepunkt i læreplanutformingen med L93 viste seg dermed å være bare en episode.

Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020, forkortet LK20, er Norges nyeste skolereform, og omfatter hele utdanningsløpet fra grunnskolen til lærebedrifter og voksenopplæring. Med LK20 innførtes også ny generell del, *overordnet del*, for første gang siden 1993. Tidligere generell

del fra 1993 hadde nemlig blitt videreført gjennom L94, L97 og LK06 (Engelsen, 2020). Dette gjør det spennende å undersøke hvordan en *ny overordnet del* kan ha påvirket læreres bruk av læreplanverkets generelle del. Det vil også være interessant å undersøke hvorvidt det oppleves at *ny overordnet del* medfører endringer sammenlignet med tidligere læreplan. *Overordnet del* beskriver hvilke verdier og prinsipper som skal prege norske skoler. Samtidig vil den «tydeliggjør[e] skolens og lærebedriftens ansvar for dannings og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1).

2.1.3 Hvordan *ny overordnet del* fra LK20 plasserer seg

For å besvare oppgavens problemstilling om hva som dominerer i *ny overordnet del* blir det viktig å se til den forskningen som alt er gjort på emnet. Engelsen (2020) har allerede blitt trukket frem, og hennes forskning har blitt presentert. En annen som har forsket på LK20 er Sivesind (2019). Begge to gir sin tolkning av hva *ny overordnet del* inneholder, men de ser ikke spesifikt på hva som dominerer av individ eller fellesskap. De trekker heller ikke frem hva *ny overordnet del* kan bety for lærere i praksis og det er disse kunnskapshullene denne studien ønsker å bidra til. Ved å trekke inn data fra en informant som arbeider med *ny overordnet del* kan man få et helt annet perspektiv på dokumentet enn ved å kun se på dokumentet i seg selv.

Før man kan se på hvordan generell del fra LK20, *ny overordnet del*, plasserer seg i forhold til tidligere generelle deler må man se på hvordan den er utformet. *Ny overordnet del* gjelder for hele utdanningsløpet slik som L93, og det er en kort og konsis tekst på kun 20 sider. Den trekker frem skolens verdigrunnlag sammen med prinsipper for læring, utvikling og dannings. Engelsen (2020, s. 212) beskriver *ny overordnet del* som en generell del av læreplanverket som «endelig opererer [...] med prinsipper for skolens praksis». Den gjenoppbyggende utdanningsideologien er fortsatt i fokus, men språket er nå tilbake til et «departementalt byråkratspråk» (Engelsen, 2020, s. 212).

Sivesind (2019) hevder at «skal-formuleringene» dominerer i *ny overordnet del* av læreplanverket. Videre skriver hun at dokumentet fremstår som forventningsstyrt gjennom en forventning til måloppnåelse som direkte produkt av undervisning. Dette styrende dokumentet som ansvarliggjør skoleledere og lærere fører til en resultatorientering som ikke tidligere er sett i skolesammenheng. Styringsformen man ser igjen i *ny overordnet del* er også karakteristisk for reformer i internasjonal skole- og undervisningssammenheng (Sivesind, 2019). Engelsen (2020) trekker også fram hvordan *ny overordnet del* dobbeltkommuniserer ettersom den legger

vekt på målstyring samtidig som den ønsker å fremheve lærerens frihet i undervisningen. Til tross for at dokumentet nevner prinsipper som skal hjelpe lærerne å løse dette doble oppdraget, hevder Sivesind (2019) at danningsoppdraget havner noe i bakgrunnen. «Skal-formuleringene» resulterer i en regulering av både handlinger og egenskaper ved prosesser og individer. Engelsen (2020, s. 214) hevder at *ny overordnet del* «[...] er ledd i et nytt styringsregime, der læreplaner blir forventet å levere forventede resultater – angitt som kompetansemål».

Engelsen (2020) plasserer de generelle delene av læreplanverk på en linje, og plasserer LK20 og L93 ved hvert sine ytterpunkt. Ytterpunktene er definert som læreplaner som styrer i bakgrunnen, hvor man vet at de er der uten å alltid se på dem (L93) og læreplaner med «[...] eksplisitt styring, resultatorientering og forventninger om måloppnåelse» (LK20). Hun plasserer generelle deler fra alle de øvrige læreplanene ved samme ytterpunkt som L93, og man kan tolke det til at Engelsen (2020) anser *ny overordnet del* som unik i sin utforming.

2.1.4 Hvordan generelle deler av læreplanverk benyttes av lærere

Nasjonale læreplaner er styrende, og *ny overordnet del* har status som forskrift hvilket innebærer at alle som arbeider i skolen er pliktet til å følge denne. Likevel overføres noe av ansvaret for anvendelsen av *ny overordnet del* til lærere og andre ansatte i skolen da læreplantekster kan oppleves som mangetydige. Dette medfører at det kreves at lærere innehar en viss kompetanse i hvordan å fortolke og analysere læreplantekster (Andreassen, 2016).

Som nevnt innledningsvis finnes det ikke mye forskning på hvorvidt lærere benytter den generelle delen av læreplanverket (Engelsen, 2020). De to undersøkelsene som eksisterer og trekkes frem, fra 1989 og 1990, viser at generell del ikke leses. Ser man til Stenhouses (1975) definisjon for læreplan kan man trekke linjer til at den generelle delen av læreplanene i dette tidsrommet kan ha vært for ambisiøse eller urealistiske. Dette er med på å problematisere det ansvaret som ligger på lærere som Andreassen (2016) presenterer. Dersom generell del av læreplanverket ikke leses, vil den heller ikke fortolkes eller analyseres. Denne studien ønsker ikke bare å få et innblikk i hva som dominerer i *ny overordnet del*, men også hvordan lærere benytter denne og hva de anser som dominerende. Denne delen av problemstillingen vil ikke kunne bli besvart kun ved analyse av *ny overordnet del*, men krever et perspektiv man kun får tilgang til gjennom et intervju. Hvordan læreplaner forstås vil være medvirkende til hvordan de anvendes i praksis (Andreassen, 2016), dette er også gjeldende for *ny overordnet del*.

2.2 Tilpasset opplæring i en læreplanteoretisk kontekst

I denne delen av teorikapittelet rettes fokuset mot begrepene tilpasset opplæring og inkludering. Her ses det nærmere på hvordan Håstein og Werners (2014) definisjon på tilpasset opplæring vektlegges i samspill med definisjonen presentert i Lillejord, Manger og Nordahl (2013) og Bjørnsrud og Nilsen (2008). Deres definisjoner vil være sentrale i diskusjonen om hvordan *ny overordnet del* påvirker læreres praksis ettersom det å tilrettelegge undervisning er en stor del av læreres undervisningsplanlegging. Innenfor tilpasset opplæring vil også Banduras (1997) begrep «self-efficacy» trekkes frem da dette har stor innvirkning på hvordan man vektlegger tilretteleggingen av opplæringen.

I kapittel 2.1.2 ble det nevnt hvordan tilpasset opplæring kom inn i skolen allerede i 1975 (Jenssen & Lillejord, 2009). Forskning presentert av Jenssen og Lillejord (2009) viser at lærere anser tilpasset opplæring som et utfordrende og uklart begrep, og at det er vanskelig å praktisere. Med bakgrunn i denne informasjonen om tilpasset opplæring vil det være interessant å undersøke hva den nye læreplanens *overordnede del* sier om nettopp tilpasset opplæring, og hvordan læreren opplever tilpasset opplæring med ny læreplan. Derfor vil fokuset i teorikapittelet nå rettes mot hva tilpasset opplæring er, og hva det kan innebære for lærere i praksis.

Etter at man på begynnelsen av 2000-tallet begynte med internasjonal testing og sammenligning av skoleelevers faglige prestasjoner (de såkalte PISA testene) ble det klart at det ikke sto så bra til med skolene i Norge som man hadde trodd (Fagerlid Festøy & Haug, 2017). Dette såkalte «PISA-sjokket» medførte et politisk skifte i skolene hvor «oppmerksomheten rettes mot målbart læringsutbytte» (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 9). Innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 førte til en økt individorientering (Fagerlid Festøy & Haug, 2017). Til tross for økt individorientering i LK06 skulle den norske skolen fortsatt være «[...] en inkluderende skole med plass til alle og med vekt på den faglige innlæring [...]» (Nordenbo, 2013, s. 388), og man ønsket også et større fokus på tilpasset opplæring (Jenssen & Lillejord, 2009).

Å tilrettelegge undervisningen er en stor del av læreres arbeid i klasserommet, og vil prege hvordan man planlegger undervisningen. Gjennom planlegging av undervisning blir lærere bevisst på hvordan man kan skape et inkluderende læringsmiljø ved å tilpasse opplæringen til den elevgruppen man har. Tilpasset opplæring er et begrep som i stor grad preger skolen i dag og begrepet har vært en stor del av norsk skolepolitikk i flere år (Jenssen & Lillejord, 2009). I

1975 ble spesialskoleloven integrert i grunnskoleloven, og man fikk én opplæringslov for alle. Med denne endringen ønsket man å avslutte segregeringen, og prinsippet om tilpasset opplæring oppstår. Man ønsket å lære elevene å akseptere hverandre til tross for ulikheter, og alle skulle inkluderes i den nye enhetsskolen. Dette medførte store omstillinger for skolene, og begrepet kom inn i skolen i forbindelse med innføringen av L97 (Olsen, 2010). Dette ble starten på den inkluderende skolen man fortsetter å arbeide mot i dag (Jenssen & Lillejord, 2009). Nøkkelen til å kunne oppnå en inkluderende skole vil av mange betegnes som tilpasset opplæring (Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Håstein & Werner, 2014; Jenssen & Lillejord, 2009; Lillejord et al., 2013) og deltakelse (Fagerlid Festøy & Haug, 2017). Sistnevnte begrep blir redegjort for i kapittel 2.2.1.

Man ser fortsatt et tydelig ønske om at inkluderende praksiser skal dominere i skolen slik at alle elever føler seg inkludert i fellesskapet. Det nye læreplanverkets *overordnede del* har viet to kapitler til nettopp tilpasset opplæring og inkludering. På bakgrunn av denne prioriteringen, samt det historiske perspektivet på temaet, blir det i denne studien relevant å undersøke hva som legges i disse begrepene, og hvordan man kan forstå dem. I arbeidet med å definere inkludering og tilpasset opplæring vil det også bli relevant å se på «self-efficacy» og deltakelse. Begrepene er sterkt tilknyttet de overordnede begrepene og deres relevans vil bli belyst i underkapitlene.

Håstein og Werner (2014, s. 19) har fokus på at den tilpassede opplæring omfatter «å legge opp og variere undervisningen slik at alle elevene, uavhengig av forskjeller i evner og bakgrunn, får nytte av den». Tilpasset opplæring omfatter både spesialundervisningen og den ordinære undervisningen, men blir ofte ensbetydende omtalt med individorientert undervisning. Realiteten, etter Håstein og Werner (2014), er at det handler om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen. De uttaler at «alle skal både utfordres og oppleve at de lykkes med skolearbeidet» (s.23). For at dette skal kunne være oppnåelig er man avhengig av et undervisningsopplegg som er fleksibelt og variert nok til at alle kan utvikle seg og lære der. (Håstein & Werner, 2014).

Essensen i Håstein og Werners (2014) definisjon på tilpasset opplæring er at man må legge opp varierende undervisning slik at alle elever opplever å nyttiggjøre seg av den. De fokuserer på metodikken som benyttes for å tilpasse. De mener at alle elever skal bli utfordret, og oppleve at de lykkes med skolearbeidet. For å oppnå dette mål, som nevnt, undervisningen være fleksibel

og variert nok slik at alle får mulighet til å utvikle seg og lære (Håstein & Werner, 2014). Med denne definisjonen i minnet vil det være interessant å se om dette gjenspeiles i *ny overordnet del* og lærerens refleksjoner omkring tilpasset opplæring.

Slik som med læreplanbegrepet presentert tidligere i kapittelet finnes det også flere definisjoner på tilpasset opplæring. Håstein og Werner (2014) presenterer en av disse, men man kan også se til definisjoner av Lillejord et al. (2013) eller Bjørnsrud og Nilsen (2008). Lillejord et al. (2013) presenterer en definisjon på tilpasset opplæring basert på en tolkning av formålsparagrafen i opplæringsloven. Deres definisjon baserer seg på at tilpasset opplæring er opplæring som, i alle fag, skal passe eleven uavhengig av funksjonsdyktighet, evnenivå og sosioøkonomiske bakgrunn. Videre trekker de inn at «alle elever skal være en del av det ordinære utdanningssystemet og ha mulighet til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet der» (s. 37), inspirert av Salamanca-erklæringen fra 1994. Tilpasset opplæring handler ikke om å gi alle et likt tilbud, men om å gi elevene et likeverdig tilbud ut ifra deres ståsted. Lillejord et al. (2013) retter også fokus mot at opplæringen skolen tilbyr skal være en opplæring elevene føler de kan nyttiggjøre seg av. Her vektlegger de hvordan alle elever skal oppleve mestring i skolen ettersom dette øker motivasjonen for livslang læring.

Dersom man ønsker å oppnå en skole med rom for alle er man avhengig av at skolen også har «blikk for den enkelte» (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s. 10). Dette bygger Bjørnsrud og Nilsen sin definisjon på tilpasset opplæring på. Etter deres definisjon er man avhengig av å ha en skole som møter det mangfoldet elevene representerer, som underbygges av Nyléhn og Biseths (2015) fokus på mangfold. Deres syn på mangfold baserer seg på at å være forskjellig er essensen i det å være menneske. Et annet fellestrekk mellom Nyléhn og Biseth (2015) og Bjørnsrud og Nilsen (2008) er fokuset på enkeltindividet, hvilket gjør det interessant å analysere hvorvidt det er fokuset på enkeltindividet eller fellesskapet som dominerer i læreplanens *overordnede del*.

Flere av forfatterne presentert over har nevnt hvordan tilpasset opplæring ofte blir ansett som et uopnåelig ideal, noe man ikke klarer å leve opp til. Løsningen på dette er å ikke anse tilpasset opplæring som et mål i seg selv, men å se det som et virkemiddel man kan nytte for å nå det viktigste målet i klasserommet, - elevenes læring. Samtidig er tilpasset opplæring et prinsipp å arbeide etter (Bjørnsrud & Nilsen, 2008), og det kan være givende å anse det som praksisformer man kan utvikle kompetanse innenfor (Lillejord et al., 2013). Sammen med foreldre og elever

må skolens ansatte utvikle denne kompetansen, hvilket krever et bevisst forhold til hva opplæringsloven og læreplanen krever (Lillejord et al., 2013). Videre kommer det tydelig fram at elevenes mestringsfølelse er et viktig aspekt ved tilpasset opplæring. Hvordan elevene opplever undervisningen og skolearbeidet bør derfor prege lærerprofesjonen. Med utgangspunkt i disse verdiene for lærerprofesjonen kan det være relevant å trekke inn Bandura. Bandura (1997) presenterer begrepet «self-efficacy» som omhandler nettopp dette aspektet ved lærerprofesjonen.

«Self-efficacy» omhandler elevers forventninger til egen mestring, samt hvordan støtte fra omgivelsene er med på å påvirke utfallet. Har elevene høy forventning til mestring av oppgavene de står overfor vil de arbeide hardere, være mer utholdende og dermed også prestere bedre. Lave forventninger vil dermed også gi dårligere forutsetninger for læring. Begrepet defineres av Bandura (1997) som en sentral forutsetning for læring hvor det blir viktig å arbeide med elevenes indre motivasjon og mestringsfølelse. Skaalvik og Skaalvik (2011) fant at tilpasset opplæring som gir elevene mestrings erfaringer hadde mest positiv effekt på motivasjon. Samtidig er det viktig at elevene opplever lærerne som støttende og miljøet som læringsorientert. Dette er med på å direkte knytte «self-efficacy» opp mot tilpasset opplæring, og knytter dermed begrepet til *ny overordnet del*, kunnskapsløftet og opplæringslova. Den andre delen av begrepet nevner viktigheten av støtte fra omgivelsene. Her vil dermed fellesskapet spille en vesentlig rolle ettersom dette vil kunne være et sammenligningsgrunnlag for elevenes mestring (Fagerlid Festøy & Haug, 2017). Videre skriver Fagerlid Festøy og Haug (2017, s. 56–57) at «i eit inkluderingsperspektiv er eleven si oppleving av samanheng eit viktig fundament» og trekker her inn koherens som et viktig aspekt for inkludering. Koherens, og da inkludering, er avhengig av at alle aktørene i skolen har fokus på god opplæring som bidrar til alle elevers rett til læring. Hattie (2013) presiserer også at det første møtet med opplæringen er for elevene med på å påvirke forutsetningen for læring videre i utdanningsløpet.

Basert på presenterte synspunkt på temaet fremstår det som at det er felles konsensus for at lærere skal møte alle elever uavhengig av forutsetninger (Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Håstein & Werner, 2014; Lillejord et al., 2013), men ingen tydelig enighet i hvordan man skal gjøre dette. Dette underbygger utsagnet til Håstein og Werner (2014) om hvordan utførelsen av tilpasset opplæring fortsatt er veldig omdiskutert til tross for begrepets langvarige fokus innenfor skolepolitikken.

2.2.1 Individ versus fellesskap

Som etablert tidligere i studien er det vesentlig for den tilpassede opplæringen at individet føler seg sett og anerkjent (se bla. til Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Samtidig er det også blitt nevnt hvor viktig det er for opplæringen å lære i fellesskap med andre (Bandura, 1997; Håstein & Werner, 2014; Lillejord et al., 2013). Jenssen og Lillejord (2009) trekker frem ideen om enhetsskolen, en skole med fokus på fellesskapet (Karseth et al., 2020). Dette kapittelet kommer til å ta for seg viktigheten av dette fellesskapet, og begrepet «deltakelse» vil spille en stor rolle her.

Ettersom målet med tilpasset opplæring er at flest mulig skal oppleve å være inkludert i den ordinære undervisningen forutsettes det at elevene opplever å få delta i opplæringen. Elevene må føle at de har noe å bidra med i fellesskapet (Fagerlid Festøy & Haug, 2017). Videre skriver Fagerlid Festøy og Haug (2017) at deltakelse ikke bare handler om å få være til stede, men også om «kvaliteten på tida i fellesskapet» (s. 70), hvilket også understrekes av Florian og Spratt (2013). De uttrykker hvordan inkluderende pedagogikk bør benytte strategier som baserer seg på læring i fellesskap. Dersom alle elever skal føle at de deltar på like vilkår er man avhengig av et undervisningsopplegg som er bredt nok til å inkludere alle elever. Ved å benytte en slik metode vil man se mangfold som en styrke og elevene vil lære i samspill med andre som også deltar i det samme undervisningsopplegget (Florian & Spratt, 2013). Deltakelse handler altså også om muligheten til å lære av andres kunnskap og deres læringsstrategier (Fagerlid Festøy & Haug, 2017). Dolva (2011) definerer deltakelse som samhandling, aksept fra jevnaldrende, relasjoner og opplevelsen hos individet. Deltakelse er å være involvert i noe, å ta del i noe og å være inkludert eller engasjert i ulike situasjoner, men det handler også om hvilke ressurser man har til rådighet. Marinossion et al. (2007) trekker frem mange av de samme aspektene, men legger vekt på særlig tre aspekter ved deltakelse; (1) deltakelse som subjektiv opplevelse av anerkjennelse og tilhørighet, (2) deltakelse som samhandling og (3) deltakelse som demokrati og rettigheter. Videre understreker Marinossion et al. (2007) at deltakelse skal være for alle elever på deres vilkår. Deltakelse handler om «den aktivitet i praksis, som er indbegrepet av inkluderende pedagogik, idet det handler om at maksimere deltagelse og fjerne barrierer for den deltagelse» (Marinossion et al., 2007, s. 238). Med utgangspunkt i teorien til Marinossion et al. (2007) blir det tydelig at man som lærer aktivt må arbeide med å fjerne barrierer for deltakelse så vel som å legge til rette for det.

Som man kan forstå av definisjonene over er deltakelse ansett som et vesentlig aspekt ved inkludering og tilpasset opplæring. Ved å arbeide for at alle elever skal kunne delta på like

vilkår i fellesskapet, med samme undervisningsopplegg, vil man være nødt til å tilpasse opplæringen. Dette gir en tydelig indikasjon på viktigheten av å lære i samspill med andre, i fellesskapet som skapes i klasserommet. Man skal fremdeles se individet, men benytte individet til å skape et fellesskap. Med bakgrunn i en slik forståelse av hvordan å skape en inkluderende skole blir det interessant å undersøke hvordan *ny overordnet del* plasserer seg når man ser til fokus på individ og fellesskap.

3.0 Metodekapittel

Dette kapittelet redegjør for valg av forskningsdesign, metode og forskningsetiske overveielser gjort i forkant av, og underveis i, prosessen. Studiens problemstilling søker å undersøke hva som dominerer i det nye læreplanverkets overordnede del, og hvilke følger dette kan få for lærere i praksis. Det er derfor i utgangspunktet problematisk at tidligere forskning tyder på at læreplanverkets generelle eller overordnede deler sjelden leses (Engelsen, 2020). Følgelig kan man kunne tro at den skriftlige teksten, som er nedfelt i den formelle læreplanen (jf. Goodlad) ikke har noen større betydning. Læreplanteorien viser oss imidlertid at den skriftlige teksten i den formelle planen inngår i en kontekst preget av visse ideologiske perspektiver (jf. den ideologiske læreplanen). Følgelig er det av interesse å se nærmere på hvordan disse ideologiske perspektivene skrives frem i den formelle læreplanen og hvordan lærerne i praksis tenker (jf. den oppfattede læreplanen). For å få frem forholdet mellom den formelle og den oppfattede læreplanen er det derfor i denne studien gjort et valg om å hente inn data fra to ulike kilder, a) den formelle læreplanen, slik den er nedtegnet i det skriftlige dokumentet som ble fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017, og b) den oppfattede læreplanen, slik en lærer forteller om det i et dybdeintervju foretatt våren 2021.

Samlet sett danner dette datagrunnlaget rammen for en analyse med følgende overordnede problemstilling: «Hva dominerer i læreplanverkets overordnede del – og hvilke følger kan dette få for læreres arbeid i praksis?».

Ettersom problemstillingen favner temmelig vidt, har jeg i denne oppgaven gjort et valg om å operasjonalisere gjennom følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hva vektlegges i beskrivelsen av de grunnleggende prinsippene for opplæringen?
- 2) Hvordan fremsnakkes forholdet mellom individ og felleskap?
- 3) Hvordan fremsnakkes tilpasset opplæring, og hva vektlegges i denne sammenheng?
- 4) Hvilke endringer indikeres i *ny overordnet del*, og hvilke endringer ser lærere?

I den videre teksten vil jeg først gå noe nærmere inn på studiens forskningsdesign. Deretter gjør jeg rede for studiens vitenskapsteoretiske tilnærming, - hermeneutikk og fenomenologi. Deretter rettes fokus mot metodene som er brukt, nærmere bestemt dokumentanalyse og intervju. I den forbindelse trekkes det frem hvordan datainnsamlingsprosessen har foregått,

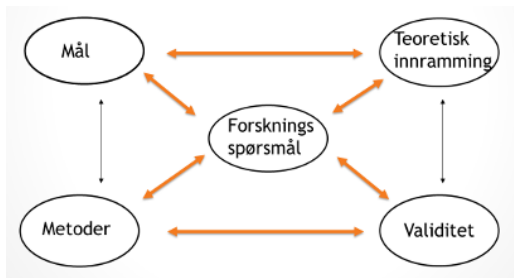
samt hvordan analysen har blitt gjennomført. Avslutningsvis vil studiens forskningsetiske betraktninger bli belyst og drøftet.

3.1 Forskningsdesign

Prosjektets problemstilling, samt tidsbegrensningene som følger med et masterprosjekt, gjorde det naturlig å velge et kvalitativt forskningsdesign. Temaet for masterprosjektet ble, som nevnt tidligere, valgt på bakgrunn av sterkt, personlig engasjement. Dette er, ifølge Silverman (2011), et svært vanlig utgangspunkt for kvalitative studier. Han beskriver hvordan forskning ofte starter som en case valgt på bakgrunn av interesse. Ettersom jeg hadde som mål å undersøke hva som kjennetegner forholdet mellom den formelle og den oppfattede læreplanen for å kunne få et bedre grunnlag for å diskutere mulige konsekvenser for læreres praksis, ble det tidlig tatt et valg om å analysere *ny overordnet del* parallelt med gjennomføring av et dybdeintervju med en lærer. Min analyse av *ny overordnet del* vil, sammen med analysen av intervjuet, utgjøre resultatet. Ettersom dette er en kvalitativ studie, kan man ikke se vekk fra at resultatet vil kunne være påvirket av egen forforståelse og bakgrunn. Derfor vil jeg, senere i dette kapitlet, si noe mer om hvordan jeg som forsker har møtt denne utfordringen.

Ettersom prosjektet inneholder to typer datagrunnlag (dokument og intervju), ble det tidlig klart at det var nødvendig med et fleksibelt design, som tok høyde for at prosjektet er under konstant utvikling. Det var også ønskelig at designet skulle gjøre det mulig å foreta små endringer og justeringer underveis. Det var derfor aldri tvil om at det i dette tilfellet var nødvendig med et kvalitativt design ettersom kvalitativ forskning kjennetegnes av nettopp dette (Maxwell, 2009). Dermed ble det ansett som hensiktsmessig å bygge på Maxwells tenkning ettersom han presiserer at den kvalitative forskeren i større grad har frihet til å endre på planer underveis, og kombinere arbeid med flere komponenter samtidig, i motsetning til ved kvantitativ forskning.

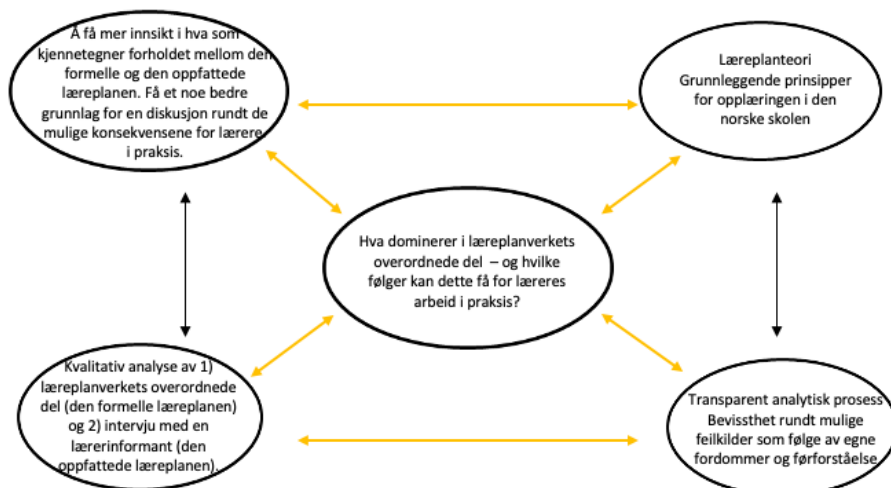
Maxwell (2009) har også utarbeidet en modell som illustrerer hvordan man kan bygge opp et forskningsdesign som bygger på to interaktive trekkanter. Modellen består av fem komponenter som alle er likeverdige og påvirker hverandre.



Figur 1 - Maxwells (2009) modell for forskningsdesign

Med utgangspunkt i forskningsspørsmål som «spissen» kan man se at den øvre trekanten tar for seg studiens problemstilling, mål og teoretisk innramming. Denne øvre trekanten betegnes ofte som den teoretiske delen. Denne delen av forskningsdesignet er spesielt viktig i det innledende arbeidet med en studie. Den nedre trekanten omtales ofte som den operasjonelle delen og består av problemstilling, metode og validitet. Som man kan se av modellen er problemstillingen midtpunktet for forskningsdesignet. Å følge Maxwells modell har flere styrker, blant annet at den hjelper forskeren med å identifisere de vesentlige komponentene som inngår i studien. Modellen bidrar til at alle komponentene ivaretas og håndteres systematisk. Videre vektlegger den, som nevnt, den interaktive karakteren som kjennetegner en kvalitativ studie. Samtidig illustrerer den forbindelsen mellom de ulike komponentene. Alt i alt er det en modell som gir struktur til studiens startfase, og som bidrar til forståelse for hvilke beslutninger som må tas og hvilke forbindelser som eksisterer mellom disse (Maxwell, 2013 i Opdahl, 2020). Med utgangspunkt i dette kan valget av forskningsdesign defineres som fleksibelt og interaktivt (Maxwell, 2009).

Ved å ta utgangspunkt i Maxwell sin interaktive modell, blir det i figur 2 illustrert hvordan denne studiens forskningsdesign er bygd opp.



Figur 2 - eget forskningsdesign illustrert ved hjelp av Maxwells (2009) modell

3.2 Hermeneutikk/egen forforståelse og fenomenologi

Følgende delkapittel redegjør for prosjektets vitenskapsteoretiske utgangspunkt, samt betydningen av egen forforståelse i meningsfortolkningen. Utgangspunktet for tilnærming til arbeidet med masterprosjektet har vært både fenomenologisk, ved intervju, og hermeneutisk, ved analyse av *ny overordnet del* og intervju.

3.2.1 Fenomenologi

Utgangspunktet for fenomenologien er at virkeligheten er slik mennesker oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015). En del av denne studien tar for seg lærerens egne, subjektive opplevelser og erfaringer av, og formeninger om, det valgte fenomenet (her dominerende perspektiv i læreplanverkets overordnede del) gjennom semistrukturert intervju. Ved å ha en åpen tilnærming til informantens ytringer og refleksjoner, er det forsøkt å oppnå dypere forståelse for den enkeltes meninger og gjengivelser. Samtidig blir det viktig å gjengi informasjonen slik at den blir minst mulig preget av egen forforståelse (Thagaard, 2013). Analyseprosessen orienteres mot tekstens betydningsinnhold i et forsøk på å begrense/ redusere påvirkningen av egen forforståelse (Thagaard, 2013).

3.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikkens utgangspunkt er at fenomener må fortolkes for at de skal kunne forstås, og meningen kan kun forstås i lys av den diskursen (sammenhengen) de oppstår i (Thagaard, 2013). Dette medfører at det ikke eksisterer kun én sannhet for et fenomen ettersom fenomener kan fortolkes på ulike nivåer, og vi forstår delene i lys av helheten (Gilje & Grimen, 2001).

Hermeneutikken presenteres gjerne som en usikker metode på bakgrunn av dette, men er også å anse som et nødvendig supplement til det «harde» positivistiske og rasjonalistiske tankesettet (Thurén, 2009). Videre presenterer Thurén (2009) hermeneutikken som den metoden som forekommer hyppigst innenfor humaniora og samfunnsorienterte disipliner ettersom dette er vitenskaper som baserer seg på «forståelsestolkning». Hermeneutikken bidrar til tolkning av menneskers handling, men også tolkning av resultatene av disse (Thurén, 2009). Ettersom masterprosjektet ønsker å gå i dybden på *ny overordnet del*, og dermed forstå, tolke og analysere denne, samt forstå og tolke hvordan teksten påvirker menneskers handling i praksis blir det derfor naturlig å ta et hermeneutisk perspektiv.

Egen forforståelse og egne fordommer, etablert gjennom egne erfaringer og teoretisk bakgrunn, er et vilkår for forståelsen. Dette fordi fortolkningsprosessens utgangspunkt er at man har tanker om hva man ser etter. Sentralt i hermeneutikken står den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel visualiserer at fortolkning er i stadig bevegelse mellom det som skal fortolkes og dets kontekst, eller mellom det som skal fortolkes og egen forforståelse. Gadamer hevdet i 1960 at forståelse oppnås når tekstens og leserens horisont blandes,- forståelse er noe som skjer med leseren i prosessen (Krogh, 2014). Man kan med andre ord si at vår bevissthet er med på å skape teksten samtidig som teksten skaper noe nytt i vår bevissthet. Tekstens forståelseshorisont kan altså endre ens horisont. Dette medfører at man gjentatte ganger kan oppleve teksten med en ny forståelse (Roe, 2014). Fortolkninger begrunnes alltid ved å vise til andre fortolkninger, og sirkelen blir aldri brutt (Gilje & Grimen, 2001).

Krogh (2014) referer til at Gadamers teori bygger på det han omtaler som virkningshistorien. Dette er en forutsetning for at forståelse skal kunne være oppnåelig i utgangspunktet. Virkningshistorie handler om hvordan man som leser må se teksten i den forståelseshorisonten hvor den har oppstått. Denne forståelseshorisonten må kunne påvirke leseren, samt bringe leseren og teksten sammen gjennom leserens fordommer. Dette gjøres gjennom den kulturelle overleveringen av teksten og dens horisont. Skal man oppnå forståelse av en tekst må den sees i konteksten den er laget i, og tolkes ved å se på delene av den i forhold til helheten. Helheten inkluderer da konteksten og typen tekst (Krogh, 2014).

Gjennom arbeidet med studien har jeg ved flere tilfeller møtt teorien med nye fordommer og ny forståelse. Ved flere anledninger har jeg opplevd å finne nyanser ved teorien jeg ikke var klar over tidligere, hvilket har bidratt til å påvirke hvordan resten av teorien har blitt møtt og

oppfattet. Ettersom man i en hermeneutisk studie blir påvirket av egne vurderinger, forforståelse og kontekst vil dette påvirke hvordan problemstillingen blir undersøkt og besvart. Dette vil igjen medføre at studien ikke vil være intersubjektivt testbar (Thurén, 2009) og man vil risikere å støte på etiske dilemmaer underveis i studien. Disse blir videre redegjort for i kapittel 3.6. Som illustrert ved den hermeneutiske sirkel vil man som forsker møte litteraturen med etablerte fordommer, men gjennom arbeidet med prosjektet har ny informasjon bidratt til en endring i disse fordommene hvilket medfører en endring i hvordan jeg som forsker opplever *ny overordnet del* og de transkriberte intervjuetekstene.

3.3 Datainnsamling og analyseprosessen

Oppgavens metode har tett sammenheng med problemstillingen og forskningsspørsmålene som er utarbeidet, samt studiens overordnede mål (Maxwell, 2009). Med bakgrunn i dette ble det derfor i prosjektets innledende fase besluttet at en kombinasjon av dokumentanalyse og et semistrukturert intervju ville være gode metoder for datainnsamling, da disse to metodene trolig ville kunne gi gode muligheter for å besvare studiens problemstilling. Delkapittelet som følger redegjør for hvorfor nettopp disse metodene ble valgt, hvilke fordeler de fører med seg og hvilke utfordringer man kan støte på.

3.3.1 Dokumentanalyse

Studiens dokumentanalyse tar utgangspunkt i den vedtatte læreplanens overordnede del. Dette dokumentet er publisert både på nett og i trykt form. I denne studien er det trykte dokumentet benyttet, og dokumentet er på 18 sider. I arbeidet med designet av selve dokumentanalysen ble det gjort et valg om å ta utgangspunkt i Ricoeurs (1994) teori om analyse av dokumenter. Ricoeurs (1994) teori oppleves som fruktbar når man vil argumentere for at en tekst (den vedtatte læreplanen) kan forstås som en handling som gjør noe (påvirker læreres praksis). Ricoeurs (1994) metodologi baserer seg på hermeneutikken, ettersom hermeneutikken bidrar med grunnregler for tolkning av skriftlige dokumenter fra vår kultur (Ricoeur, 1994). I motsetning til den tradisjonelle hermeneutikken, som legger vekt på å finne ut hva forfatteren selv mente, vektlegger imidlertid Ricoeur (1994) at teksten selv har en mening (Barrett et al. 2011).

Når man skal tolke en tekst, etter Ricoeurs (1994) prinsipper, søker man ikke etter å finne meningen forfatteren intenderte, men snarere å utvide leserens horisont ved å aktualisere

tekstens mening. Dette er en prosess Ricoeur (1994) betegner med begrepet «appropriation», som best kan forklares som å tilegne seg noe, eller gjøre det til sitt eget. For denne studien betyr dette konkret hvordan læreren som intervjues har appropriert *ny overordnet del*. Med dette perspektivet på teksttolkning blir dermed leseren, eller her: læreren, minst like viktig som forfatteren for å definere meningen i en tekst. Her blir den hermeneutiske sirkel igjen relevant ved at ens forståelse utvides av å tilegne seg tekstens mening, slik at man igjen vil forstå seg selv på en ny måte. Det eksisterer flere analysestrategier innenfor dokumentanalyse, og i denne studien vil det bli gjennomført en dirigert kvalitativ innholdsanalyse, et begrep introdusert av Hsieh og Shannon i 2005. Før jeg kommer nærmere inn på dette vil jeg midlertid gjøre rede for den andre datainnsamlingsmetoden, nemlig intervjuet.

3.3.2 Intervju som metode

Et dybdeintervju benyttes når man ønsker å gå i dybden på et spesielt tema (Cohen et al., 2018). Etersom prosjektet ønsker å avdekke mulige utfordringer lærere kan oppleve i arbeidet med *ny overordnet del* kan et intervju i denne sammenhengen defineres som et dybdeintervju. Et intervju kan organiseres på flere ulike måter hvor helt strukturert og ustrukturert fungerer som ytterpunkter (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfellet vil en mellomting være ønskelig: et semistrukturert intervju. En semistrukturert tilnærming til intervju åpner for at deltakeren selv kan utdype egne tanker og erfaringer relatert til fokusområdene i intervjuguiden. Dermed kan man få belyst flere aspekter enn dem man selv tenker på (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2015) presiserer at det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes ved at man som forsker ønsker å forstå verden fra informantens side. I intervjusituasjonen falt valget på å inneha en åpen tilnærming til deltakeren slik at hen selv fikk rom til å utforme dialogen omkring de emnene som engasjerer mest. Dette medførte et fenomenologisk inspirert preg på intervjuet, hvor deltakeren selv dannet rammen for dialogen basert på personlig engasjement (Thagaard, 2013). Til tross for slik vektlegging i intervjusituasjonen vil ens egen forforståelse likevel være med på å prege situasjonen gjennom de spørsmålene som stilles, og responsen som gis informanten underveis (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved å gjennomføre et semistrukturert intervju ønsker man å gjennomføre en samtale med et profesjonelt formål og man benytter en intervjuguide som retter fokus mot temaene man ønsker å belyse. Intervjuguiden vil inneholde forslag til spørsmål, men låser ikke intervjuet eller deltakerne. Man ønsker i et semistrukturert intervju å «innhente beskrivelser av

intervjupersonenes livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Valg av informant

Et viktig aspekt ved valg av informanter for kvalitative studier er at eventuelle deltakere bør ha tilstrekkelig kompetanse til å kunne bidra med nødvendig informasjon tilknyttet problemstillingen og studiens teoretiske ramme. For å sikre at eventuelle informanter er godt egnet til å bidra med gode, faglige betraktninger og vurderinger, som man kan anvende i den videre analysen, vil det være sentralt å velge deltakere som innehar egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske for studien. Dette omtales av Thagaard (2013) som et *strategisk utvalg*.

Informanten i denne studien er en barneskolelærer med et spesielt engasjement for den nye læreplanen og *ny overordnet del*. Ettersom studien ønsker å se på hvordan *ny overordnet del* kan ha endret hverdagen for lærere i klasserommet var det viktig å intervju noen med en del erfaring. Dette fordi det var viktig å kunne få presentert et perspektiv som kunne sammenligne *ny overordnet del* med tidligere generell del fra L93. Å intervju noen med erfaring gir også et bedre utgangspunkt for refleksjon omkring hvorvidt *ny overordnet del* har påvirket lærerhverdagen. Informanten som har bidratt til denne studien ble rekruttert i eget nettverk, hvilket definerer et *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2013). At informanten viste seg å eksistere innenfor eget nettverk anses som en bonus som kan virke positivt inn på relasjonen i intervjusettingen slik at informanten føler seg trygg på å dele av egne erfaringer (Thagaard, 2013).

I innledende fase av prosjektet ble det bestemt at ett dybdeintervju ville være tilstrekkelig for å få presentert relevante, potensielle utfordringer lærere kan støte på i arbeidet med implementering av *ny overordnet del*. Begrunnelsen for dette ligger i at masterprosjektet, med sine tidsbegrensninger, ikke vil kunne presentere et definitivt svar på utfordringer man som lærer møter i klasserommet. Deler av målet med masterstudiet er å presentere mulige utfordringer, og et dybdeintervju vil kunne gi tilstrekkelig informasjon slik at man kan gjøre nettopp det. På bakgrunn av dette blir det viktig å tydeliggjøre at meningene som kommer fram av intervjuet ikke kan regnes som gjeldende for alle lærere, men representerer mulige utfordringer og dilemma. Dette resulterer i at noen lærere kan gjerne kjenne seg igjen i det som blir presentert, mens andre ikke kjenner seg igjen i det hele tatt. Til tross for at det ikke finnes

noen fasit på hvor stort et utvalg må være blir det viktig å sikre at det er stort nok slik at man får en tilstrekkelig mengde data man kan analysere og fortolke mot den valgte problemstillingen. For å ha kapasitet til å grundig analysere den innsamlede datamengden innenfor tiden man har til rådighet, blir det også viktig å sikre at utvalget ikke er for stort (Thagaard, 2013).

Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden ble påbegynt tidlig i arbeidsprosessen. Etersom man er avhengig av kunnskaper om den aktuelle konteksten for å utforme relevante spørsmål (Thagaard, 2013) ble det naturlig å først sette seg inn i *ny overordnet del* av læreplanverket. Deretter ble det nødvendig å sette seg inn i relevant teori tilknyttet begrepene som skulle belyses. For å videre utforme selve intervjuguiden ble aktuelle tema og formuleringer diskutert med veileder ettersom dette ga et mer erfarent preg på spørsmålene og en logisk oppbygning av intervjuguiden. Det ble gjort flere revideringer av intervjuguiden i løpet av den innledende fasen av masterprosjektet parallelt med tydeliggjøringen av det teoretiske perspektivet. Dette var med på å sikre at intervjuguiden berørte de forholdene som var hensiktsmessige for studien (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuguiden ble inndelt i fokusområder med tilhørende underspørsmål. Målet med underspørsmålene var å ha dem så åpne som mulig slik at de inviterer deltakeren til å komme med fyldige og selvstendige kommentarer. Sammen med åpne spørsmål ble det også viktig å sikre at intervjuguiden ikke opplevdes som et statisk dokument som måtte følges, ettersom intervjusituasjonen er dynamisk. Man kan ikke planlegge hvilke refleksjoner som får størst fokus hos deltakerne eller hvilke temaer som tas opp i sammenheng med hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015), og intervjuguiden må derfor åpne for at intervjuet kan endre retning underveis.

Intervjuet skal som tidligere nevnt resultere i data som vil kunne bidra til å gi svar på studiens andre forskningsspørsmål som utforsker hvilke konsekvenser *ny overordnet del* får for lærere i praksis. Det ble derfor viktig i valg av fokusområder i intervjuguiden å sikre at man fikk belyst dette temaet fra flere perspektiver. Fokusområdene som ble valgt var derfor:

- *Overordnet del*, herunder hvordan deltakeren oppfatter overordnet del.
- Arbeid med *overordnet del*, herunder fokus på arbeidet skolen som helhet har hatt med *overordnet del* gjennom implementering og daglige diskusjoner.

- Konsekvenser av *overordnet del*, herunder konsekvenser for skolen på systemnivå, for læreren og for elevene. Dette fokusområdet ønsker også å avdekke hvordan deltakeren ser på tilpasset opplæring etter implementering av *ny overordnet del* og om dette har endret seg.

Det ble ansett som hensiktsmessig med en slik inndeling av fokusområdene for å sikre at intervjuet kom innom alle områdene som ble ansett som betydningsfulle for den senere analysen.

I forkant av intervjuet ble det sendt ut forenklet intervjuguide til informanten (vedlegg 3) etter råd fra tidligere masterstudenter. Ved å gjøre dette var det mulig for informanten å forberede seg på hvilke fokusområder som kom til å bli dekket under intervjuet. Fokusområdene som ble sendt til informanten er de samme som tidligere nevnt. Dette ble besluttet som hensiktsmessig for denne studien ettersom ønsket er å gå i dybden på *ny overordnet del*, og ved å gi informanten tilgang til fokusområdene kunne hen møte mer forberedt til intervjuet.

Intervjuprosessen

Under intervjuet blir det viktig å være bevisst på at settingen vil være preget av partenes forforståelse og et ønske om å gjøre et godt inntrykk. Dette medfører at intervjuet vil være nøytral (Thagaard, 2013). Som forsker er det viktig å være bevisst hvilke spørsmål man stiller, og om disse kan oppleves som vanskelige eller utfordrende for informanten. Ettersom studien ønsker å ikke bare få innblikk i hvordan skolen arbeider med *ny overordnet del*, men også hvordan informanten selv opplever arbeidet med *ny overordnet del* og hvordan informanten selv benytter denne, ble det viktig å fremstå aksepterende og lyttende. Når man snakker om tema som for deltakeren selv kan oppleves som utfordrende, enten fordi man gjerne ikke føler man strekker helt til eller fordi man føler det man skildrer er kritikkverdige, blir dette ekstra viktig (Thagaard, 2013).

For å gi informanten god informasjon om hva studien omfatter og hva intervjuet skulle dreie seg om ble det som tidligere nevnt sent ut en forenklet intervjuguide (vedlegg 3), samt et samtykkeskjema/informasjonskriv (vedlegg 1). Intervjuet ble gjennomført på informantens arbeidsplass på et tidspunkt informanten selv fikk bestemme. For å respektere informantens tid ble det viktig å passe på å møte godt forberedt og i god tid før intervjuet slik at ikke informanten måtte vente. Intervjuet startet også med litt småprat om hva som skulle skje med mulighet for

å besvare eventuelle spørsmål som kunne komme. Dette ble gjort for å skape en noe mer avslappet stemning i forkant av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig ble det også informert om hvordan de innsamlede dataene skulle benyttes i en kvalitativ analyse, hvor informantens synspunkt vil være med på å styrke og supplementere til en analyse av *ny overordnet del*. Informanten opplevdes som engasjert og erfaringsrik, og med et stort ønske om å dele disse erfaringene. Situasjonen opplevdes som avslappet, og informanten snakket fritt om temaene. Dette medførte at flere av spørsmålene ble dekket inn uten at de nødvendigvis ble stilt, som igjen ga en god flyt i dialogen. Som intervjuer krevde dette aktiv oppfølging av informantens svar for å sikre fokuset på forskningsspørsmålet. Det ble foretatt en oppsummering etter hvert fokusområde. Dette ble gjort for å sikre en rød tråd gjennom intervjuet, men også for å avklare om vi satt igjen med en felles forståelse. Da kunne informanten bekrefte eller avkrefte det jeg oppsummerte, og rette opp i eventuelle misforståelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Avslutningsvis ble informanten spurt om hen ville supplementere med noe som ikke var dekket inn tidligere i intervjuet, for på den måten å ikke gå glipp av betydningsfull informasjon. For å sikre at informanten kunne ha oversikt og kontroll over det som ble sagt i intervjuet ble det også åpnet for spørsmål og avklaringer, og på den måten åpne for å kunne fjerne utsagn som kunne oppleves som belastende (Thagaard, 2013).

I et forsøk på å kunne være mer til stede i intervjuet, ble det gjennomført med lydopptak på diktafon. Man opplever som mer tilstedeværende i samtalen om man ikke må notere ned det informanten sier (Kvale & Brinkmann, 2015). Det virket ikke som det påvirket informanten noe særlig at intervjuet skulle tas opp, og diktafonen ble fort glemt når intervjuet startet. Dersom man som intervjuer skulle notert ned det informanten sier ville det nok fremstått mer tydelig hva som ble ansett som viktig, noe som kan påvirke intervjuet. Man risikerer også å miste betydelig informasjon fordi man ikke får notert det ned, eller at man får et oppstykket intervju fordi man pauser informanten for å skrive (Kvale & Brinkmann, 2015).

Transkribering

For å klargjøre intervjuet for analyse ble hele intervjuet transkribert fra begynnelse til slutt i NVivo. I arbeidet med å transkribere en muntlig samtale risikerer man å ikke klare å dekke inn hele formidlingen, man skaper gjerne kunstige konstruksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). For å prøve å bevare mest mulig av den muntlige formidlingen ble karakteristiske trekk som nøling og pauser markert i transkripsjonen. Transkripsjonen ble gjennomført en liten stund etter selve

intervjuet var gjort, og fungerte dermed som en repetisjon av settingen. Likevel ble det viktig å ikke vente for lenge, slik at egne tanker og refleksjoner fra intervjuet fortsatt lå friskt i minnet.

3.4 Analyse og fortolkning

Hvordan analyse og fortolkning ble gjennomført i masterprosjektet blir gjennomgått i de neste avsnittene. Gjennom arbeidet med å få oversikt over dataene går man frem og tilbake for å teste meningsforståelse opp mot egen forforståelse. Analyse og fortolkning kan derfor ikke skilles (Gilje & Grimen, 2001). Prosessen handler i stor grad om å problematisere egne tanker med mål om å skildre dokumentets innhold, og deltakerens opplevelser og erfaringer, mest mulig objektivt (Thagaard, 2013).

Det gjennomførte intervjuet ble transkribert, og det er den transkriberte teksten som sammen med *ny overordnet del* dannet utgangspunktet for innholdsanalysen i studien (Fauskanger & Mosvold, 2014). Med utgangspunkt i Lyngaards (2012) definisjon på hva et nedskrevet dokument er vil både *ny overordnet del* og det transkriberte intervjuet være å regne som samme type kilde og derfor behandles likt. Det transkriberte intervjuet kan anses som et primært dokument ettersom dette ikke er allment tilgjengelig og behandler personopplysninger, mens *ny overordnet del* er å anse som et sekundært dokument. Dette dokumentet er i prinsippet tilgjengelig for alle, men har ikke offentligheten som målgruppe (jf. Lyngaard, 2012).

3.4.1 Analytisk verktøy

Innledningsvis i analyseprosessen ble det utarbeidet et analytisk verktøy som tok for seg hvordan man kunne analysere både *ny overordnet del* og intervjuet med utgangspunkt i temaene «individ» og «fellesskap». Bakgrunnen for dette var teorien om dirigert innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005), og jeg vil derfor først si noe om hva som kjennetegner denne analytiske metoden før jeg kommer tilbake til hvordan den er benyttet for å utarbeide det konkrete analytiske verktøyet for denne studien.

Målet med en kvalitativ innholdsanalyse er å systematisk beskrive meningen i et kvalitativt datamateriale (Schreier, 2012). Som tidligere nevnt skiller datamaterialet i dokumentstudier seg fra det i andre kvalitative studier ved at det ikke er produsert for forskning. Dokumentene som da forskes på anses som primærdata som kan gi informasjon om saksforhold fra bestemte steder og tidsrom. Noen dokumenter er også skrevet til spesifikke lesere, og også dette må tas hensyn

til når man foretar en tolkning av dem. Med andre ord må dokumentene ses i lys av konteksten de er oppstått i, og kan dermed bidra med kunnskap om faktiske forhold (Bratberg, 2017). Dokumentet som skal analyseres i denne masterstudien er *ny overordnet del* av LK20. Et slikt dokument kategoriseres som et utdanningspolitisk dokument, og er skrevet med tanke på å ha aktuelle skoleaktører som lesere. Formålet til *ny overordnet del* er å beskrive hvilke verdier og prinsipper, altså hvilket grunnsyn, som skal prege pedagogisk praksis i skoler og lærebedrifter (Utdanningsdirektoratet [udir], 2019). Det har også, som tidligere nevnt, status som forskrift, og i Forvaltningslovens (1970) §2c defineres forskrift som «et vedtak som gjelder rettigheter eller plikter til et ubestemt antall eller en ubestemt krets av personer». Det betyr at ansatte i skolen er pliktige til å la det som står i *overordnet del* prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen.

Gjennomfører man en kvalitativ innholdsanalyse vil man ikke få et fasitsvar ettersom forskeren selv er delaktig i meningsskapingen. To forskere som gjennomfører samme studie, med samme datamateriale vil dermed kunne få ulikt resultat. Bakgrunnen for dette er at mening og tolkning er individuelt, og det innebærer at ingen av forskerne nødvendigvis har kommet frem til feil resultat. Målet med å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse er å oppdage mening som er mindre åpenbar enn ved en kvantitativ innholdsanalyse. En kvalitativ innholdsanalyse vil dermed være godt egnet for å undersøke utvalgte aspekter ved teksten (Schreier, 2012), og kan anses «som en fleksibel tilnærming til analyse av tekstdata (Cavanagh, 1997 i Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 137). I denne masterstudien er deler av målet å undersøke hvilke ideer, perspektiver og verdier som dominerer i *ny overordnet del*, som vil gjøre det relevant å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse. Samtidig er det også ønskelig å avdekke hvordan deltakeren ser på tilpasset opplæring etter implementering av *ny overordnet del*, og om dette har endret seg. Ved å foreta en analyse av *ny overordnet del* vil man få innblikk i hva som dominerer, men ikke hvordan dette påvirker lærere og elever. Denne siden ved problemstillingen blir forsøkt belyst gjennom et dybdeintervju med en lærer på grunnskolen. Likevel gir ingen av de valgte metodene en forutsetning for å si noe om hvordan elevene faktisk opplever *ny overordnet del*, og personlig fortolkning vil spille en stor rolle (Bratberg, 2017).

Ettersom det skal gjennomføres en kvalitativ innholdsanalyse blir det nødvendig å trekke frem at dette er en kritisert metode. Det er påstått at den baserer seg på et uklart teoretisk fundament, og konklusjonene som fremkommer av en slik analyse blir av Silverman (2011) anklaget for å være intetsigende. I denne studien foretas det en dirigert innholdsanalyse, hvilket er en av flere

måter å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse. Det er ikke denne spesifikke metoden Silverman (2011) kritiserer, men heller de kvalitative innholdsanalysene som ikke tydeliggjør eller beskriver hvordan man konkret har gått frem. Gjennom en dirigert innholdsanalyse vil man systematisk gjennomgå de beslutningene som er gjort slik at oppgaven oppleves transparent. Å vise hvordan man har kodet, og operasjonalisere begrepene som undersøkes i et kodeskjema, vil styrke studiens validitet. Videre blir det også viktig å foreta en systematisk analyse av dataene. Den dirigerte innholdsanalysen er teoridrevet, hvilket innebærer at «[d]e analytiske kodings-kategoriene er utviklet fra eksisterende teori som utgjør viktige fokus [...]» i masterstudien (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 130) og er basert på «deduktiv kategorisering» (Marying, 2000 i Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 135). En slik tilnærming til analysen har styrker og svakheter. Fauskanger og Mosvold (2014) presenterer at hovedstyrken er hvordan eksisterende teori kan både videreutvikles og støttes. Samtidig risikerer man som forsker å tilnærme seg dataene med fordommer som kan medføre at man står igjen med resultater som støtter opp under teorien man har lagt til grunn. Dette kan igjen bety at andre aspekter overses (Fauskanger & Mosvold, 2014).

En dirigert innholdsanalyse er teoridrevet, hvilket innebærer at «[d]e analytiske kodings-kategoriene er utviklet fra eksisterende teori som utgjør viktige fokus [...]» i masterstudien (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 130) og er basert på «deduktiv kategorisering» (Marying, 2000 i Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 135). En slik tilnærming til analysen har styrker og svakheter. Fauskanger og Mosvold (2014) presenterer at hovedstyrken er hvordan eksisterende teori kan både videreutvikles og støttes. Samtidig risikerer man som forsker å tilnærme seg dataene med fordommer som kan medføre at man står igjen med resultater som støtter opp under teorien man har lagt til grunn. Dette kan igjen bety at andre aspekter overses (Fauskanger & Mosvold, 2014). Denne studien ønsker å se nærmere på læreplanens dominerende perspektiv med hensyn til tilpasset opplæring, samt individ versus fellesskap fordi man gjennom dette arbeidet vil kunne utvikle en dypere forståelse for eksisterende teorier om den vedtatte læreplanens betydning for læreres praksis når det gjelder tilpasset opplæring i den norske skolen.

3.4.2 Det konkrete analytiske verktøyet

Studien ønsker å undersøke hvordan *ny overordnet del* ivaretar elevers rett til læring og utvikling individuelt og i fellesskap med andre, samt hvordan dette påvirker læreres arbeid i praksis. Dette gjorde det nødvendig å utarbeide et analytisk verktøy som gjør det mulig å

identifisere hvilket perspektiv som synes å dominere i den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen (jf. Goodlad, 1979). Dette innledende, analytiske verktøyet ble seende ut som illustrert under:

Hvilket perspektiv synes å dominere?	Individ	Fellesskap
Ny overordnet del		
Intervju		

Figur 3 - innledende, analytisk verktøy

For å tydeliggjøre hva som inkluderes innenfor kategoriene «individ» og «fellesskap» i det analytiske verktøyet blir det nødvendig å redegjøre for hvilke valg som er tatt. Til dette kan man benytte kodeskjema som illustrert og eksemplifisert i DeCuir-Gundby et al. (2011). Ved å utvikle et kodeskjema vil det komme tydeligere frem hvilke tema som skal undersøkes innenfor både «individ» og «fellesskap».

Å utvikle koder er det første steget i analyse av intervjudata eller tekst (DeCuir-Gunby et al., 2011). En kode defineres i DeCuir-Gunby et al. (2011) som merkelapp som tilegner mening til informasjonen som er samlet inn i løpet av studien. Det er flere metoder for å utvikle koder. Man kan basere kodene på teori (teoridrevet), utvikle dem basert på innsamlet data (datadrevet) eller ved hjelp av prosjektets mål og forskningsspørsmål (strukturelt) (DeCuir-Gunby et al., 2011). I denne studien ble kodene utviklet med bakgrunn i tidligere presentert teori, noe som krever at man som forsker hele tiden går tilbake til teorien (DeCuir-Gunby et al., 2011). Av DeCuir-Gundby et al. (2011) presenteres tre steg for å utarbeide teoridrevne koder. Disse er (1) generere koder, (2) gjennomgå og revidere koder i datakontekst og (3) fastslå reliabiliteten til koder og koden.

For å tydeliggjøre for leseren hvilke koder som er benyttet for å analysere de innsamlede dataene kan det være hensiktsmessig å presentere et kodeskjema. Et kodeskjema defineres av DeCuir-Gundby et al. (2011) som et sett av koder, definisjoner og eksempler som benyttes som en guide som hjelper en å analysere dataene. Kodeskjemaet vil også presentere en operasjonalisering av begrepene som vektlegges i analysen slik at leserne kan forstå det, og

andre forskere i større grad kan prøve å etterprøve studien. Arbeidet med å utvikle et kodeskjema er en interaktiv prosess. Dette medfører at man kan måtte gå tilbake til, og revidere, kodeskjemaet flere ganger etter hvert som man får bedre innsikt i dataene (DeCuir-Gunby et al., 2011). Kodeskjemaet som benyttes i denne studien er utformet etter de tre elementene DeCuir-Gunby et al. (2011) har benyttet i sin studie. Disse er (1) kodenavn, (2) definisjon som omfatter inkluderings- og ekskluderingskriterier og (3) eksempel fra tekst.

Analysen foretas som tidligere nevnt som en dirigert innholdsanalyse. Dette innebærer at teorien presentert tidligere i studien er benyttet til å dirigere utviklingen av kodene til kodeskjemaet (Hsieh & Shannon, 2005). Skjemaet er altså utarbeidet med utgangspunkt i relevant teori allerede presentert, og analysen, eller kodingen, av dokumentet og intervjuet er gjennomført med utgangspunkt i kodene. Kodeskjemaet ble tidlig delt inn i hovedområdene «individ» og «fellesskap» før det ble nødvendig å vurdere hva som skulle kodes innenfor hver hovedkategori. Med utgangspunkt i teorien ble underkategoriene «tilpasset opplæring», «læringsutbytte» (herunder faglig og sosialt) og «endringer» definert som relevante. Deretter ble en beskrivelse/definisjon av koden utarbeidet for å gi en tydelig ramme for hvilke tekstelement som skulle hentes ut fra dokumentet og intervjuet. Under følger kodeskjema uten eksempelkolonne, hele kodeskjemaet med eksempler finnes i vedlegg 5. Problemstillingen er utgangspunktet for hva studien ønsker å avdekke og undersøke nærmere. Basert på oppgavens problemstilling og formål ble relevant teori valgt og gjennomgått. Teorien som senere ble ansett som relevant for studien er gjengitt i kapittel 2. Deretter ble det teoretiske rammeverket benyttet for å utforme kodene til analysen av datakildene. Kodene er altså utviklet med utgangspunkt i teorien, og dermed med utgangspunkt i problemstillingen.

	Kode	Beskrivelse/definisjon
I N D I V I D	Individuell tilpasset opplæring	Tekstelementer/utsagn som viser til at opplæringen skal tilpasses/blir tilpasset individuelle elever
	Elevenes individuelle læringsutbytte	Tekstelementer som viser til at opplæringen resulterer/skal resultere i et individuelt læringsutbytte
	- Faglig utbytte	Tekstelement som viser at det bør være/er fokus på individuelle elevers faglige utbytte
	- Sosialt utbytte	Tekstelementer som viser at opplæringen skal fokuserer/fokuserer på individuelle elevers sosiale utbytte
	Individuelle endringer	Tekstelementer som viser at læreren må gjøre individuelle endringer i egen undervisning
F E L L E S S K A P	Kollektiv tilpasset opplæring	Tekstelementer som viser til at opplæringen skal tilpasses kollektivet slik at mangfoldet av individuelle elever blir møtt
	Klassens/samfunnets kollektive læringsutbytte	Tekstelementer som viser til at opplæringen/skolen skal resultere i et kollektivt læringsutbytte for samfunnet som helhet
	- Faglig utbytte	Tekstelementer som viser til at opplæringen/skolen skal resultere i et kollektivt, faglig læringsutbytte for samfunnet som helhet
	- Sosialt utbytte	Tekstelementer som viser til at opplæringen/skolen skal resultere i et kollektivt, sosialt læringsutbytte for samfunnet som helhet
	Organisatoriske endringer	Tekstelement som viser at skolen/læreren bør vurdere å gjøre/gjør organisatoriske endringer

Figur 4 - kodeskjema for analyse av ny overordnet del og intervju

3.4.3 Analysearbeidet

De transkriberte tekstene og dokumentet ble, som tidligere nevnt, analysert ved hjelp av en dirigert innholdsanalyse. Dette innebærer at teorien danner basen for analysearbeidet (Hsieh & Shannon, 2005), og man kan trekke paralleller til det Thagaard (2013) omtaler som deduktiv tilnærming. Ved å benytte deduktiv tilnærming søker man å knytte teoretiske begreper til innholdet som analyseres. Det som skiller den dirigerte innholdsanalysen er at man som forsker i større grad blir dirigert av teorien i forarbeidet med å utvikle koder, samt underveis i analyseprosessen (Hsieh & Shannon, 2005).

Det innledende arbeidet med analysen innebar nøye gjennomlesning av både dokumentet og de transkriberte tekstene hvor sentrale sitat ble markert og fargekodet. Deretter ble en mer nøye gjennomgang foretatt i NVivo, hvor kodene presentert over ble lagt inn og tekstene ble kodet deretter. I arbeidet med kodingen ble det viktig å beholde fokus på hvilken definisjon som var gjeldende for hver kode, og det ble viktig å benytte kodeskjemaet hyppig underveis i prosessen for å kvalitetssikre sammenhengen mellom kode og tekstelement. Samme kodeskjema ble benyttet i analysen av både dokumentet og de transkriberte tekstene. Denne prosessen gjorde det mulig å systematisk sammenligne innholdet i *ny overordnet del* og intervjuet, samt tydeliggjøre hvilke funn som var vesentlige for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Datamengden ble dermed komprimert, og ble med det mer overkommelig (Thagaard, 2013). I gjennomførelsen av en kvalitativ studie vil det være mye data som ligger til grunn for de valg som blir gjort. Resultatene som presenteres vil dermed være preget av forskerens egne fortolkninger av meningsinnholdet i tekstene (Thagaard, 2013). Dette medfører at andre forskere gjerne ikke ville kommet frem til de samme resultatene som presenteres i denne studien, til tross for samme datamateriale.

3.4.4 Fortolkning under intervju

Thagaard (2013) trekker frem hvordan man allerede i intervjuprosessen begynner analysen og tolkningen. Dette skjer ved at man underveis i intervjuet lager seg en forståelse av informantens perspektiver. Forskerens forforståelse, som er utviklet gjennom ens teoretiske forankring og erfaringer, vil være med på å prege denne forståelsen. Å være bevisst egen forforståelse blir viktig, særlig med tanke på at denne vil ha medvirket til hvilket teoretisk grunnlag som er valgt ut for å belyse studien.

For å få relevante data til å belyse egne forskningsspørsmål ble det viktig å intervju noen med engasjement for ny læreplan og derfor også *ny overordnet del*. Ettersom studien ønsker å gå i dybden på denne innebærer det at jeg som forsker også har et engasjement for samme tema som informanten. Dette gjorde det enklere å kjenne igjen situasjoner som ble nevnt (Thagaard, 2013), og bringer med seg styrker og utfordringer. En styrke ved denne delte interessen var muligheten til å kjenne igjen det informanten henviste til, og situasjoner som ble nevnt. Dette medførte likevel en ekstra utfordring ettersom det ble viktig å holde tilbake egne meninger og tanker slik at ikke disse ville påvirke deltakerens refleksjoner. Ved noen tilfeller var dette mer utfordrende enn andre, særlig tilknyttet hvordan *ny overordnet del* blir benyttet av lærere ved skolen sammenlignet med tidligere generell del av læreplanverket. For å unngå å skape distanse mellom meg som forsker og informanten, ble det i disse tilfellene nødvendig å skifte fokus for å løse opp i situasjonen (Thagaard, 2013).

3.5 Vurdering av kvalitet

Avsnittene som følger redegjør for masterprosjektets vurdering av kvalitet, eller verifisering. Verifisering knyttes, innenfor forskning, til studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet eller overførbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet viser til påliteligheten til studiens resultater mens validitet tilknyttes tolkningenes gyldighet (Thagaard, 2013). Generaliserbarhet omhandler for øvrig hvorvidt studiens resultater er overførbare til andre situasjoner eller sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2015). Sistnevnte blir redegjort for i det avsluttende kapittelet av studien hvor studiens bidrag diskuteres.

Med begrunnelse i studiens metodevalg vil det være hensiktsmessig å erstatte begrepene reliabilitet og validitet (Lincoln & Guba, 1985; Wesley, 2014). Lincoln og Guba (1985) presenterer fire alternative begrep,- troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet, og kommer med prosedyrer til hvordan man kan operasjonalisere disse. Wesley (2014) har, med utgangspunkt i begrepene presentert i Lincoln og Guba (1985), tilpasset begrepene til å gjelde kvalitativ dokumentanalyse. Ettersom masterstudien i stor grad baserer seg på en kvalitativ dokumentanalyse, vil Wesley (2014) retningslinjer bli vektlagt for å vurdere studiens kvalitet.

3.5.1 Metodens pålitelighet, troverdighet og gyldighet

Thagaard (2013) presenterer hvordan påliteligheten og troverdigheten til kvalitativ forskning vil være nært tilknyttet hvordan forskeren redegjør for hvordan dataene er fremkommet i løpet av forskningsprosessen. Silverman (2011) og Wesley (2014) redegjør for hvordan forskningens troverdighet kan styrkes gjennom å synliggjøre metode- og strategivalg underveis i prosessen, og dermed gjøre oppgaven transparent. Dette blir viktig i kvalitative studier, og især i den kvalitative dokumentanalysen, ettersom det ikke finnes et korrekt svar for hva man bør handle når man velger dokumenter til analyse (Wesley, 2014). Gyldigheten av de tolkningene som er gjort er det som, etter Thagaard (2013), knyttes til studiens validitet, her: studiens gyldighet og resultatenes troverdighet. For å sikre gyldigheten i dokumentanalysen ble det viktig å være bevisst hva som underveis i prosessen kan føre til feilinformasjon (Maxwell, 2009). I denne studien er noen av disse kildene til feilinformasjon blant annet egne fordommer og forforståelser (Gilje & Grimen, 2001). Bevissthet omkring egen forforståelse har vært viktig for å kunne sikre at denne ikke preget datainnsamlingen eller analysearbeidet på en slik måte at det ville svekket studiens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne gjennomsiktigheten, gjennom åpenhet vedrørende valg og gjennomføring, skal være gjennomgående i hele masteroppgaven slik at det blir tydelig hva som er gjort, og begrunnet hvorfor. Dette er medvirkende til å styrke studiens troverdighet og funnernes gyldighet. For å videre øke gyldigheten til studiet ble det gjennomført en sammenligning av egne funn mot tidligere forskning.

Gyldighet og troverdighet tilknyttet intervjuet vil være hvor pålitelige man vurderer deltakerens refleksjoner og betraktninger til å være, samt at resultatene må presenteres på en måte som synliggjør en pålitelig analyse (Silverman, 2011). Med bakgrunn i dette er det forsøkt å gi utfyllende og transparente beskrivelser av analyseprosessen. Resultatene som fremkommer av intervjuet vil samtidig være nært knyttet til samhandlingen og samspillet med deltakeren, samt forskerens egen rolle overfor deltakeren, og vil derfor ikke kunne gjenskapes senere. Forskerens bevissthet omkring dette vil dermed være medvirkende til å styrke, eller svekke, studiens gyldighet (Thagaard, 2013). Dette gjør det særlig viktig å synliggjøre valg som er tatt underveis, slik at selv kritiske lesere kan overbevises om prosjektets troverdighet (Thagaard, 2013). Gjennomsiktigheten er også viktig å overholde overfor deltakeren. I et forsøk på å styrke studiens gyldighet ble det derfor viktig å gi god informasjon til deltakeren i forkant av intervjuet og underveis i prosessen. Slik kunne deltakeren få kjennskap til bakgrunnen for studien, samt hvordan de innsamlede dataene skulle benyttes videre. Gyldigheten er videre forsøkt ivaretatt

gjennom tydelige avgrensninger mellom deltakernes beskrivelser og erfaringer, og den fortolkningen som er gjort mot teori og empiri. Fortolkningen har hele tiden vært knyttet til konteksten som ble studert, for å sikre at resultatene gjenspeilte konteksten (Thagaard, 2013). Det blir også viktig å være bevisst på at studien bygger på en fenomenologisk forståelse ved at den representerer en lærers opplevelse av konteksten gjennom deres beskrivelser av egen virkelighet (Thagaard, 2013).

Wesley (2014) presenterer hvordan intens eksponering og grundig beskrivelse kan være med på å styrke studiens troverdighet. Dokumentet som gjennomgås leses gjentatte ganger, og gjennomgår en omfattende prosess for å kodes. Dette er med på å intensivere eksponeringen teksten utsettes for, og på bakgrunn av den analytiske prosessen vil teksten eksponeres over en lengre periode. Ved å benytte direkte sitat fra tekstene, og intervjuene, i analysen kan man rikelig illustrere dokumentet. Dette, sammen med gjennomgang av dokumentet gjennom flere faser av studien, vil gi en grundig beskrivelse av innholdet i dokumentet og intervjuet. Videre vil dette bidra til økt troverdighet med hensyn til gjennomførte analyser.

3.5.2 Overførbarhet/generaliserbarhet

Som mye annen kvalitativ forskning er også denne studien preget av et noe begrenset datagrunnlag og relativt få informanter. Dette faktumet er med på å vanskeliggjøre generalisering av resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015). Følgelig kan det dermed være mer relevant å se på hvorvidt resultatene lar seg overføre. Med andre ord hvorvidt resultatene kan være relevant i en større sammenheng (Thagaard, 2013). Dersom resultatene fra forskningen skal kunne være overførbare til andre, lignende situasjoner må den analytiske metoden og fremgangsmåten være så godt beskrevet at det vil kunne være mulig å benytte den samme fremgangsmåten i studier, og eventuelt gjenskapes dersom studien blir replisert av andre (Thagaard, 2013). Et annet aspekt ved studiens overførbarhet knyttes til hvorvidt de presenterte tolkningene vil kunne gjenkjennes av lesere med interesse for, og kunnskap om, fenomenet som studeres (Thagaard, 2013).

Som nevnt tidligere vil egen forforståelse og egne fordommer være med på å påvirke hvordan *ny overordnet del* blir tolket og forstått. Dette medfører at andre forskere, med andre fordommer og en annen forforståelse, vil kunne velge å analysere materialet på en annen måte – og dermed komme frem til en annen konklusjon. Ved å ha et gjennomgående fokus på oppgavens transparens vil man likevel kunne styrke studiens generaliserbarhet ettersom studien da enklere

kan etterprøves. Å ha en transparent oppgave vil altså kunne styrke alle aspektene ved vurdering av kvalitet. Dette medfører at det i studien i stor grad har vært forsøkt å tydeliggjøre hvilke valg som er tatt, og hvordan oppgaven har blitt som den har blitt. Med et slikt fokus vil man kunne styrke studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Intervjuet i denne studien er gjennomført med én deltaker og dens personlige oppfatninger og erfaringer, og resultatene vil i utgangspunktet kun være gyldige for deltakeren og den bestemte konteksten studien er foretatt i.

3.6 Forskningsetiske vurderinger/betraktninger/hensyn

I all forskning som omhandler mennesker er man underlagt særskilte etiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, heretter omtalt som NESH (Thagaard, 2013). Retningslinjene påpeker viktigheten av å redegjøre for, og reflektere over, egne verdier og eget ståsted da dette vil kunne påvirke valg av tema og data, samt tolkningen (NESH, 2016). En slik redegjørelse har blitt gjort tidligere i studien, og kommer derfor ikke til å bli vektlagt her. Følgende delkapitler kommer til å redegjøre for hvordan studien ivaretar de som berøres av forskningen med utgangspunkt i retningslinjene til NESH.

Tett tilknyttet hvordan forskningsetikken ivaretar enkeltindividet gjennom forskningsprosessen er ivaretagelsen av menneskerettighetene menneskeverdet (NESH, 2016). Samtidig handler også forskningsetikk om hvilket etisk ansvar forskeren har overfor forskersamfunnet, og samfunnet for øvrig (NESH, 2016). Maxwell (2009) retter fokus mot hvordan de etiske aspektene bør ha en sentral plass allerede i de innledende fasene av prosjektet for å sikre at de etiske standardene gjenspeiles gjennom hele forskningsprosessen.

Flere etiske aspekter har vært viktige å ha et bevisst forhold til i arbeidet med masterprosjektet tilknyttet både dokumentanalysen og intervjuet. De to ulike metodevalgene byr på ulike forskningsetiske vurderinger. Tilknyttet dokumentanalysen blir det vesentlig hvilke etiske vurderinger man gjør i arbeidet med gjengivelse av andres forskning, samt hvordan man tolker denne. Ved arbeid med intervjuet blir det viktig å rette fokus mot samtykke og informasjonsplikt, samt personvern og konfidensialitet. Disse blir videre utdypet i de følgende avsnittene.

3.6.1 Gjengivelse og tolkning av andres forskning

Som nevnt innledningsvis i kapittelet vil valget av dokumentanalyse by på etiske problemstillinger knyttet til hvordan forskningen og dokumentene blir fremstilt. For å sikre at ikke andres forskningsmateriale blir fremstilt som ens eget, blir det viktig å fokusere på hvordan man henviser både i teksten og i litteraturlisten. Videre må man også sikre at fremstillingen av litteraturen som benyttes legges frem så objektivt som mulig. Ettersom det vil eksistere en predisposisjon i forfatteren vil det ikke være mulig å legge frem en 100% objektiv vurdering. Derfor må fokuset være på å fremlegge en balansert framstilling (Thurén, 2009). Dokumentanalysen tar utgangspunkt i hermeneutikken,- fortolkningslære (Thurén, 2009), noe som medfører at resultatene som presenteres i utgangspunktet ikke vil være intersubjektivt testbare. Dette kommer av at oppfatningen av litteraturen og dokumentene vil avhenge av den som gjennomfører analysen. Likevel kan man imøtekomme denne problematikken ved å gjennomføre en dirigert innholdsanalyse. Som tidligere nevnt innebærer en slik tilnærming at teori og tidligere forskning legger føringen for analysen (Fauskanger & Mosvold, 2014). Kategoriene som benyttes i analysen er dermed ikke basert på egne tanker og meninger, men tidligere forskning. Samtidig vil det være vesentlig å strebe etter å skrive en så transparent oppgave som mulig slik at andre forskere enklere kan forsøke å etterprøve de funnene som presenteres (Silverman, 2011; Thagaard, 2013; Thurén, 2009; Wesley, 2014).

3.6.2 Samtykke og informasjonsplikt

Før man kan starte et prosjekt må man innhente samtykke fra deltakerne. Samtykket som innhentes må være informert samt innhentes på en måte som oppleves som fritt. Man må også opplyse deltakerne om at de, til enhver tid, kan trekke seg fra studien (NESH, 2016). Metoden for å sikre informert samtykke benyttet i denne studien var å sende ut informasjonsskriv og samtykkeskjema ved forespørsel om deltakelse. For å videre sikre at deltakeren var fullt informert ble det som tidligere nevnt sendt ut en forenklet intervjuguide i forkant av intervjuet, samt foretatt en muntlig gjennomgang før selve intervjuet ble gjennomført hvor også samtykkeskjemaet ble signert (vedlegg 1).

3.6.3 Personvern og konfidensialitet

For å sikre at det ikke vil være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner når forskningen publiseres blir det viktig å ivareta deltakernes konfidensialitet (Thagaard, 2013), noe som blir særlig viktig i denne studien ettersom den kun har én deltaker. Deltakeren må derfor forsikres om at deres

konfidensialitet ivaretas gjennom anonymisering og fortrolighet gjennom hele prosessen (Thagaard, 2013). Alle personopplysninger i denne studien er derfor aidentifisert, samt er gjengivelse av forskningsmateriale anonymisert (NESH, 2016). Ved å benytte det analytiske verktøyet beskrevet tidligere i kapittelet, med fokus på en tematisk analyse, ble deltakerens bidrag løst fra en eventuell gjenkjennelig sammenheng i den opprinnelige teksten (Thagaard, 2013).

Å ivareta deltakerens konfidensialitet handler også om hvordan informasjonen som er innhentet blir brukt og lagret. Prosjektet har fulgt de gjeldende retningslinjer, og er søkt inn og godkjent hos NSD (vedlegg 4). Dataene er videre blitt behandlet etter gjeldende retningslinjer hos NSD, samt retningslinjer utarbeidet av fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora ved Universitetet i Stavanger.

4.0 Resultatkapittel

Studiens formål er å få mer innsikt i hva som kjennetegner forholdet mellom den formelle og den oppfattede læreplanen slik at man får et bedre grunnlag for å diskutere de mulige konsekvensene *ny overordnet del* kan få for lærere i praksis. Det har derfor vært av interesse å undersøke hva som dominerer i det nye læreplanverkets overordnede del og en læreres oppfatning av dokumentet. I dette kapitlet belyses både tekstelement fra *overordnet del* og utsagn fra det gjennomførte intervjuet, ettersom begge datakildene har spilt en vesentlig rolle i arbeidet med å besvare studiens problemstilling.

I arbeidet med analysen av dokumentet og det transkriberte intervjuet ble det, som allerede nevnt, gjennomført en dirigert innholdsanalyse. Utgangspunktet for analysen av både *ny overordnet del* og intervjuet var kodeskjemaet presentert i kapittel 3.4.2, og et ferdig utfylt kodeskjema er å finne i vedlegg 5. Ved å se på det ferdig utfylte kodeskjemaet vil man som leser få en tydeliggjøring av hvordan forskeren har tenkt i arbeidet med kodingen (DeCuir-Gunby et al., 2011). I dette kodeskjemaet var det utarbeidet ti delkategorier, som samlet sett retter fokuset mot forholdet mellom individ og felleskap, tilpasset opplæring, elevers læringsutbytte (herunder faglig og sosialt) og innføring av prinsipper som fører til at læreren bør vurdere å gjøre endringer i sin praksis. Resultatkapitlet struktureres med utgangspunkt i hovedkategoriene «individ» og «fellesskap» presentert i kapittel 3.4.1. Deretter vil tekstelement fra *ny overordnet del* presenteres først, før utsagn fra intervjuet blir presentert. Avslutningsvis innenfor hver kategori følger en sammenligning av likheter og ulikheter innenfor de to datakildene før det avslutningsvis i kapitlet følger en oppsummering av studiens viktigste funn.

Resultatene fra analysen av både *ny overordnet del* og intervjuet vil bli presentert ved hjelp av tekst og figurer. I tillegg vil direkte sitat fra *ny overordnet del* og intervjuet bli brukt for å tydeligere illustrere analysens funn. Ved presentasjon av lengre sitat vil dette gjøres med mindre skriftstørrelse, kursiv og innrykk i teksten. Kortere sitat presenteres med anførselstegn og kursiv i teksten. Dersom deler av sitatet er utelatt benyttes [...] for å illustrere dette. Ved endring eller omskriving av ord for å spesifisere meningsinnholdet skrives ordet i hakeparentes.

4.1 Illustrert presentasjon av fordeling av kodete tekstelement/utsagn

Som tidligere nevnt ble teksten kodet i henhold til kategoriene presentert i kapittel 3.4.2 Det første jeg vil se på i denne situasjonen er resultatet av kodingen i kategoriene «individ» versus «fellesskap».

Analysen av *ny overordnet del* indikerer at teksten i den vedtatte læreplanen i all hovedsak fokuserer på individperspektivet fremfor felleskapet. For å illustrere dette funnet er det nedenfor satt opp et sektordiagram som viser hvor mange prosent av de kodete tekstelementene som fokuserte på individ versus fellesskap. Denne fordelingen baserer seg på en prosentvis fordeling av det totale antallet kodete tekstelement².

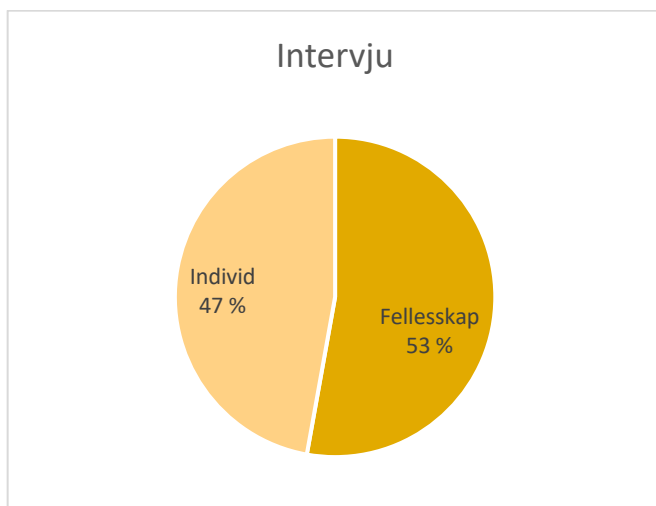


Figur 5 - fordeling av funn innenfor individ og fellesskap i overordnet del

Analysen av intervjuet viser imidlertid at lærerens fokus er noe annerledes. Her viser den prosentvise fordelingen av utsagn som ble kodet under «individ» og «fellesskap» at felleskapet står mer i fokus. (jf. figur 6³).

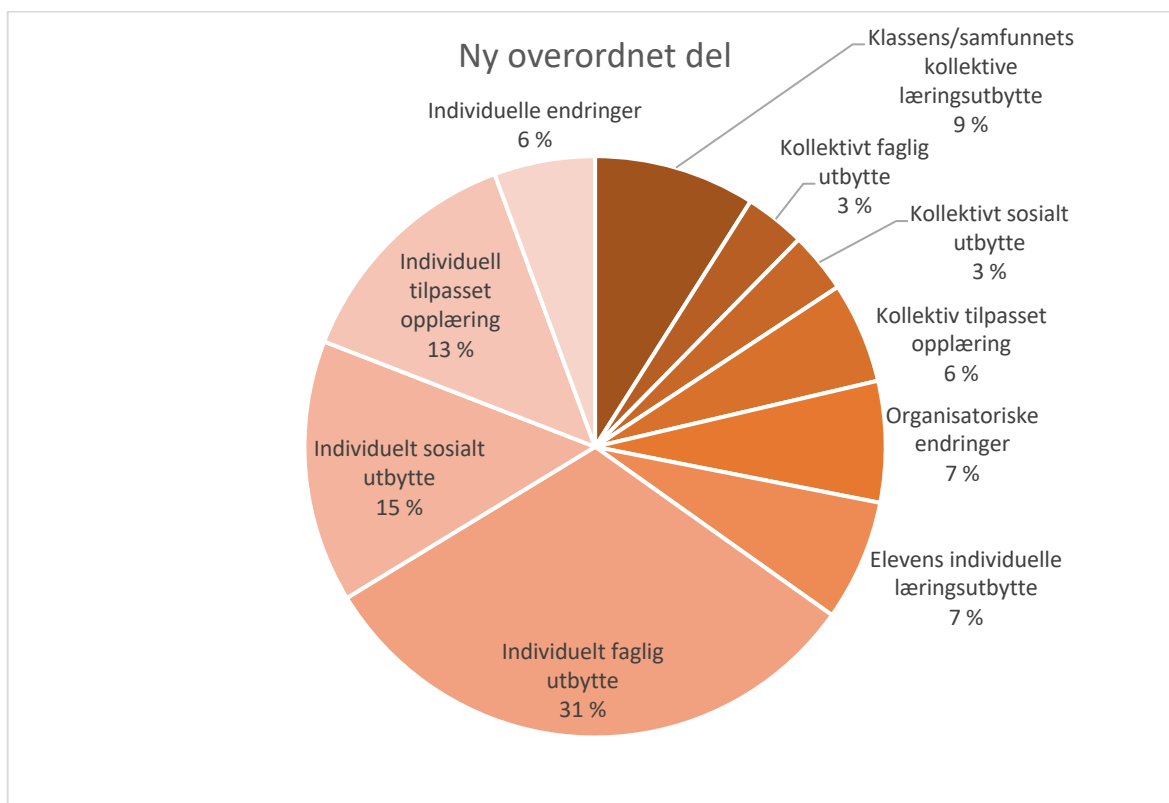
² Totalt sett ble 89 ulike tekstelement fra ny overordnet del kodet inn under kategoriene individ og fellesskap. 100% i figur 5 tilsvarer med andre ord 89 tekstelement.

³ Totalt sett ble 53 utsagn fra intervjuet kodet inn under kategoriene individ og fellesskap. 100 % i figur 6 tilsvarer med andre ord 53 utsagn.



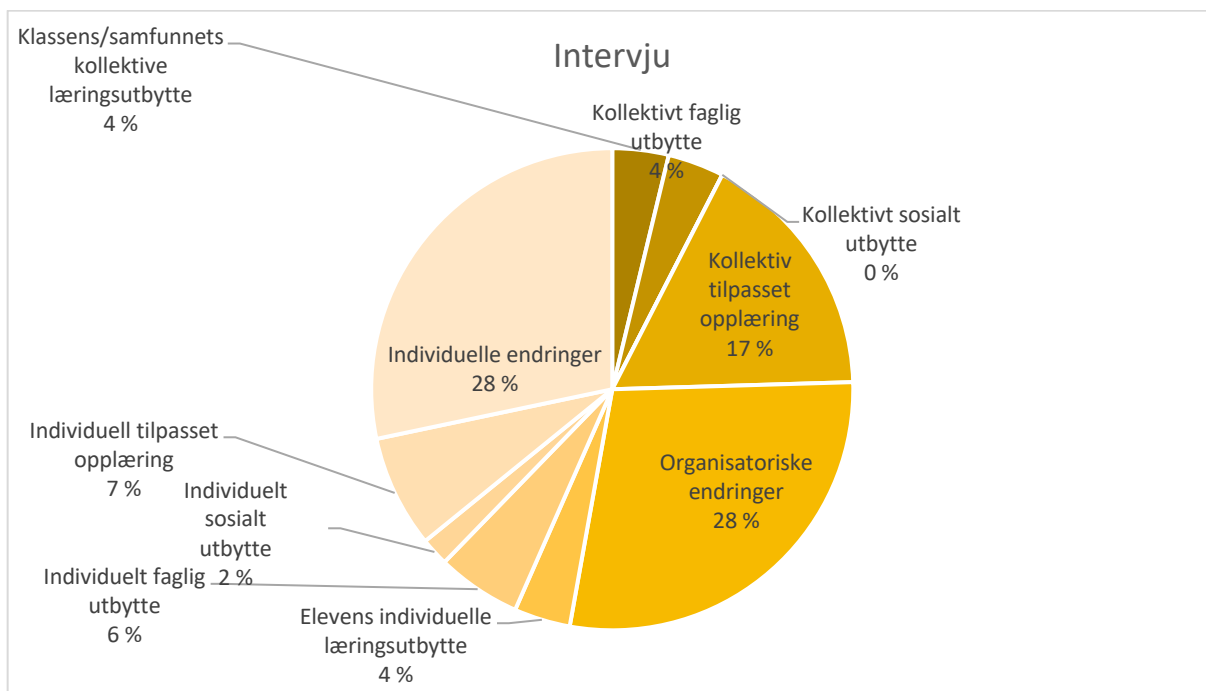
Figur 6 - fordeling av funn innenfor individ og felleskap i intervju

Før tekstelementene og utsagnene presenteres følger en illustrasjon av hvordan de kodete tekstelementene fordelte seg mellom de øvrige delkategoriene presentert i kodeskjemaet (jf. 3.4.2, samt vedlegg 5). Fordelingen innenfor *ny overordnet del* presenteres først, før fordelingen innenfor intervjuet følger ⁴.



Figur 7 - fordeling av funn i overordnet del

⁴ I figurene under er også prosentverdiene regnet ut fra totalt antall kodete tekstelement/utsagn fra henholdsvis ny overordnet del (figur 7) og intervju (figur 8).



Figur 8 - fordeling av funn i intervju

4.2 Individperspektivet

Som allerede vist, indikerer analysen at individperspektivet synes å være mer dominerende i den vedtatte læreplanens overordnede del, enn det er i den oppfattede læreplanen som den intervjuede læreren forteller om. I denne delen av kapittelet vil jeg gå nærmere inn på hva som kjennetegner de tekstelementene som ble kodet under kategorien individ i arbeidet med analysen av *ny overordnet del* og intervjuet. Deretter vil det følge en sammenligning av de to datakildene.

4.2.1 Ny overordnet del

Som man kan se av figur 5 synes individfokuset å dominere i *ny overordnet del*. Første delkategori innenfor hovedkategorien «individ» baserer seg på «individuell tilpasset opplæring», og vil derfor være den første delkategorien som presenteres. Ved å se til illustrasjonen i figur 7 viser det tydelige individfokuset seg igjen når man snakker om tilpasset opplæring. Med 13% av tekstelementene er det mer enn dobbelt så mange tekstelement på individuell tilpasset opplæring sammenlignet med 6% underordnet kollektiv tilpasset opplæring. Innenfor denne kategorien finner man, som illustrert i figur 4, tekstelement som viser til at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev. *Ny overordnet del* har, som tidligere nevnt, flere kapitler dedikert til nettopp tilpasset opplæring og flesteparten av utdragene

stammer herfra. Likevel skinner begrepet, og dets meningsinnhold, også gjennom flere andre steder i dokumentet.

Mye av fokuset på individuell, tilpasset opplæring i *ny overordnet del* er på hvordan læreren eller opplæringen skal sørge for å «[...] stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» og gi elevene «likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (kap. 3.2). Det nevnes også hva som forventes av lærere for å kunne utøve tilpasset opplæring (kap. 3.2). Den tilpassede opplæringen handler i tillegg om hvordan man kan møte elever som «[...] tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet» (kap. 3.5). Felles for de ulike utdragene fra *ny overordnet del* er at de ser på hvordan læreren, skolen eller opplæringen i seg selv skal møte elevene, og at det viktigste er å ta hensyn til at alle har ulike forutsetninger.

Som nevnt innledningsvis i kapittelet synes det å være et dominerende individfokus i *ny overordnet del*. Funnet baserer seg blant annet på at kodingen av teksten i *ny overordnet del* samlet sett viser en overvekt av tekstelement som passer inn under delkategorien «elevens individuelle, faglige læringsutbytte». Som man kan se av kodeskjemaet vil tekstelement som er plassert innenfor denne kategorien omhandle ulike ferdigheter eleven skal mestre, samt kunnskaper eleven skal inneha. *Ny overordnet del* nevner ikke mål knyttet til konkrete fag, men generelle mål som skal oppnås gjennom opplæringen. Dette er oppsummert og tydelig beskrevet i kapittel 2.2 i *ny overordnet del* slik:

Kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer. Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter. Kompetansebegrepet omfatter også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag, noe som er viktig for å forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk.

Samtidig som *ny overordnet del* beskriver konkrete ferdigheter og kompetanser eleven skal inneha, legges det videre i kapittel 2.2 vekt på hvordan eleven skal lære å anvende disse:

Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre.

Det tydelige individfokus som kom frem gjennom analysen av *ny overordnet del* baserer seg også på delkategorien elevens «individuelle, sosiale læringsutbytte», hvilket fikk mange tekstelement knyttet til seg, om enn ikke like mange som elevens «individuelle, faglige læringsutbytte». Tekstelementene som ble kodet inn under individuelt sosialt læringsutbytte retter fokuset mot utvikling av elevens sosiale kompetanse. Til sammen dekker disse to delkategoriene 46% av alle tekstelement i analysen av *ny overordnet del*, og trekker man inn kategorien «elevens individuelle læringsutbytte» vil man få en dekning på 53%. Analysen gjort i denne studien indikerer derfor at det er en sterk overvekt av tekstelement som dekker elevens individuelle læringsutbytte, både faglig og sosialt, i *ny overordnet del*. Her skal det likevel bemerkes at noe av det som ble kodet til «individuelt, faglig utbytte» også kan være dekket av den generelle kategorien «individuelt læringsutbytte» eller også «individuelt, sosialt læringsutbytte». Følgelig er det ganske marginale skiller mellom disse tre kategoriene. Derfor har jeg i den videre presentasjonen gjort et valg om å trekke disse tre sammen.

Noe av det som nevnes innenfor elevens individuelle læringsutbytte, sett alle kategoriene under ett, omhandler hva skolen, læreren eller opplæringen skal gi elevene av kunnskap, kompetanse og ferdigheter. Her nevnes det blant annet hvordan elevene skal «[...] få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter [...]» og hvordan opplæringen skal trygge elevene i språkbruk slik at de lærer å benytte språket til å «*tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre*» (kap. 1.2). Andre viktige punkt som trekkes frem er hvordan opplæringen skal «[...] gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (kap. 2.5.1), hvilket igjen kan bidra til elevenes ivaretagelse og utvikling av egen identitet (kap. 1.2) som vil hjelpe dem til å «*lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar*» (kap. 2.1). Det vies mye fokus til at elevene skal «[...] lære om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (kap. 2.5.2) samtidig som de skal få forståelse for «*demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd*» (kap. 1.6). Dette trekkes frem i flere kontekster, blant annet er kunnskap om demokratiet viktig for å sikre

[...] demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte (kap. 1.6).

Med tanke på sitatet over vil det også være naturlig å trekke frem at det i kapittel 3.1 nevnes at elevene skal «[...] lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet». Man ønsker at skolen skal lære elevene å ha plass for alle, og en forutsetning for å lære dette presenteres som kunnskap om demokratiske verdier og holdninger.

Den siste delkategorien i kodeskjemaet innenfor «individ» er «individuelle endringer», og som presentert i figur 4 vil tekstelementer som er kodet her vise at læreren må gjøre individuelle endringer i egen undervisning. Etter analysen av *ny overordnet del* ble 6% av tekstelementene plassert innenfor denne koden, hvilket sammenlignet med de andre kodene innenfor «individ» ikke er like fremtredende. Et flertall av utdragene fra *ny overordnet del* innenfor denne kategorien omhandler hvordan lærere må gjøre endringer for å best mulig møte elevene der de er. Noe av det som nevnes innenfor denne koden er at lærere må «*vurdere sin pedagogiske praksis for å møte enkeltelever [...] best mulig*» (kap. 3.5), og videre i kapittelet hvordan

Alle elever er ulike, og hva som er elevens beste, er et kjernespørsmål i all opplæring. Dette spørsmålet må besvares på nytt hver dag av alle som jobber i skolen.

4.2.2 Intervju

For å få et innblikk i hvordan *ny overordnet del* påvirker lærere i praksis var det viktig å også få innspill fra praksisfeltet. Gjennom intervjuet ble det mulig å gjøre seg kjent med hvordan lærere benytter *ny overordnet del*, og hvorvidt denne har påvirket hvordan det er å være lærer. Som beskrevet i kapittel 3.2 om hermeneutikk vil egne fordommer og egen forforståelse påvirke hvordan man fortolker, og dermed hvordan man forstår, en tekst (Thagaard, 2013; Thurén, 2009). Hvordan lærere fortolker *ny overordnet del* vil dermed påvirke hvordan den benyttes i praksis. Som nevnt i kapittel 3.3.1 kan man etter Ricoeurs (1994) prinsipper si at teksten i seg selv har en mening, og leserens appropriasjon av denne blir minst like viktig som forfatterens intensjoner for å definere meningen i dokumentet. Med Ricoeurs (1994) perspektiv på teksttolkning vil *ny overordnet del* kunne forstås som en handling som gjør noe ettersom den påvirker læreres praksis.

Intervjuet ble kodet med de samme kodene som *ny overordnet del*, som forklart i kapittel 3.4.2 og illustrert i figur 4. Dette medfører at også dette delkapittelet vil følge rekkefølgen på kodene/kategoriene i kodeskjemaet. Den første kategorien som skal presenteres blir dermed «individuell tilpasset opplæring», hvilket innebærer utsagn som sier noe om at opplæring skal, eller blir, tilpasset enkeltelever. Som man kan se av figur 8 dekker denne kategorien 7% av alle utsagnene i intervjuet. Gjennom intervjuet kom det frem at lærerens fokus var på å ha flest mulig elever inne i klasserommet, og heller tilrettelegge der. Dersom det så var nødvendig med ekstra oppfølging av enkeltelever ble dette gjennomført i korte intervaller, enten inne i klasserommet eller ute på grupperom deler av timen.

«Elevens individuelle læringsutbytte» vil også innenfor intervjuet kombinere de tre delkategoriene «elevens individuelle læringsutbytte», «elevens individuelle, faglige utbytte» og «elevens individuelle, sosiale utbytte» ettersom det er mest hensiktsmessig for studiens presentasjon av funn og utsagn. Totalt dekker fokuset på det individuelle læringsutbyttet 12% av utsagnene etter analysen av intervjuet (jf. figur 8), hvor «individuell, faglig utbytte» dekker halvparten. Mye av fokuset i denne delen av intervjuet gikk på hvordan skolen hadde økt elevmedvirkningen og gitt elevene mer «å si» i egen læring, hvilket betydde at elevene også fikk mer ansvar. Videre ble det nevnt hvordan *ny overordnet del* i stor grad retter fokus mot kompetanse heller enn bare kunnskap. Det ble også uttalt hvordan det var utfordrende at kompetansemålene nå var blitt videre, hvilket gjorde det mer utfordrende å måle hvorvidt elevene hadde «oppnådd den kompetansen de trenger». Læreren synliggjorde i denne delen av intervjuet et samarbeid mellom skole og SFO som var blitt tettere, spesielt med tanke på den sosiale kompetansen.

Analysen av intervjuet synliggjør for øvrig en overvekt av utsagn innenfor kategoriene som omhandlet endringer. Totalt finner man 56% av de registrerte utsagnene innenfor de to endringskategoriene, som illustrert i figur 8, med 28% i hver av endringskodene. Innenfor «individuelle endringer» finner man tekstelement som viser at læreren må gjøre individuelle endringer i egen undervisning (jf. figur 4, samt vedlegg 5). I løpet av intervjuet ble det ved flere anledninger nevnt hvordan lærere må tilpasse egen undervisning til den nye læreplanen heller enn undervisningen til læreplanen. *Ny overordnet del* har også preget planleggingen av undervisning både på individuelt og organisatorisk nivå ettersom det ble introdusert et nytt planleggingsverktøy som kobler undervisningen opp mot *overordnet del*:

[Lærerne] har brukt det nye planleggingsverktøyet, og da må det jo kobles opp mot overordnet del. Da fyller du jo inn, så står det inn koblinger opp til kompetansemålene, kjerneelementene, verdier, osv. Og den viser jo også koblingen til overordnet del.

I forbindelse med diskusjonen om det nye planleggingsverktøyet kom det også frem hvilken endring som har forekommet når det kommer til å benytte *overordnet del* i planleggingen sammenlignet med tidligere læreplan:

Jeg kan i hvert fall ikke huske at jeg i min lærerkarriere har brukt den generelle delen når jeg har planlagt min undervisning.

Etter å ha sett på hvordan *ny overordnet del* har påvirket planleggingen av undervisningen ble det naturlig å se til hvordan den faktiske undervisningen har blitt endret etter implementeringen av *ny overordnet del*. Som nevnt i kodeskjemaet er fysisk aktiv læring (FAL) en slik endring:

En av måtene vi har gjort en endring med [den aktive eleven] er at lærerne, har utdanning i fysisk aktiv læring (FAL) [...] for å at vi skal implementere mer aktiv læring for elevene.

Det ble også nevnt hvordan FAL, og mer aktiv læring for elevene, bidrar til at lærerne tenker nytt når det kommer til undervisning. FAL har bidratt til å «*legge til rette for en helt annen undervisningsform*». Det handler ikke lenger om at elevene skal sitte passive på plassene sine, de skal være «*utforskende [og] aktive i egen læring*». Denne endringen i undervisningsform har videre bidratt til en endring i hvordan skolen utøver tilpasset opplæring og spesialundervisning. Med et nytt syn på hvordan elever kan lære inviterer det til å inkludere flere elever i klasseromsundervisningen.

Det er en endring på at det er flere elever større deler av dagen inne i klasserommet [...] og det vil bli større endringer fremover også. [Også] de fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) tenker helt annerledes nå. For de tenker også det med tilpasset opplæring inne i klasserommet.

4.3.3 Sammenligning

Ved å se til hvordan tekstelementene og utsagnene ble registrert innenfor individuell tilpasset opplæring kan man se at fokuset i *ny overordnet del* synes å være på hva skolen og lærerne skal gjøre. Fokuset som fremkom i intervjuet var i større grad rettet mot viktigheten av å ha elevene

inne i klasserommet heller enn et fokus på konkret hva man som lærer må gjøre, slik som i *ny overordnet del*.

Mens analysen av *ny overordnet del* synes å vise et dominerende fokus på individuelt læringsutbytte var ikke dette noe som ble tydelig vektlagt i intervjuet. Tanker rundt hva dette kan skyldes danner grunnlaget for refleksjon senere i kapittelet, samt i diskusjonskapittelet. Det er likevel verdt å merke seg at analysen også viser et samsvar i vektleggingen av individuelt, faglig utbytte i *ny overordnet del* og intervjuet. Innenfor kategoriene som omhandlet læringsutbytte var det denne kategorien som var mest fremtredende i begge datakildene. Igjen viser tekstelementene kodet fra *ny overordnet del* et overveiende fokus mot hva skolen og lærere skal gjøre, mens det i intervjuet i større grad vektlegges hvordan undervisningen var blitt endret som følge *ny overordnet del*. Det ble i større grad fokusert på hva opplæringen betydde for elevene, heller enn hva den betydde for lærerne.

Den siste kategorien som ble diskutert omhandlet endringskoden. Flere av referansene kodet etter analysen av *ny overordnet del* omhandlet endringer lærere må gjøre for å møte elevene der de er, og man kan gjerne da knytte tekstelementene til kategorien om tilpasset opplæring. *Ny overordnet del* nevner også mye om hvordan skolene skal arbeide aktivt med profesjonsutvikling. Det kom frem at endring ikke var den mest fremtredende kategorien etter analysen av *ny overordnet del*, mens den i intervjuet var den kategorien med mest registrerte utsagn. Flere av utsagnene omhandlet hvordan lærere må tilpasse undervisningen til læreplanen og ikke motsatt. Dette hadde resultert i en rekke flere endringer i deres pedagogiske praksis hvor fokuset var mer rettet mot FAL og et nytt planleggingsverktøy. Av intervjuet kom det også frem at det var en tydelig endring i hvordan læreplanens generelle del ble benyttet sammenlignet med generell del fra tidligere år. Dette er et interessant funn som trekkes frem igjen i kapittel 5.

4.3 Fellesskapsperspektivet

Det andre fokusområdet i det innledende, analytiske verktøyet er «fellesskap» (jf. figur 3). Også denne delen av kapittelet kommer til å følge kategoriene i kodeskjemaet (figur 4) for å best illustrere hvordan tekstelementene fordelte seg etter analysen av både *ny overordnet del* og intervjuet. Kategoriene som omhandler læringsutbytte vil sees i sammenheng med hverandre, slik som begrunnet i kapittel 4.2.1. Dette kapittelet presenterer først tekstelementene fra

analysen av *ny overordnet del*, før utsagnene fra intervjuet blir redegjort for. Avslutningsvis følger en sammenligning av de to datakildene.

4.3.1 Ny overordnet del

Som illustrert i figur 5 er fellesskapsfokuset det minst fremtredende i analysen av *ny overordnet del*. Dette vil derfor gjenspeile seg i hvor mange tekstelement som presenteres.

Innenfor delkategorien «kollektiv tilpasset opplæring» ble tekstelement som viste at opplæringen ble tilpasset til mangfoldet for å imøtekomme individet kodet. Fokuset på kollektiv tilpasset opplæring i *ny overordnet del* baserer seg i stor grad på hvordan skolen skal sikre at alle elever får «[...] best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» (kap. 3.2), og at de opplever å være inkludert i skolen og samfunnet. Det nevnes også noe om hvordan skolen og lærerne skal legge opp undervisningen for å sikre at den inkluderer mangfoldet i klasserommet i kapittel 3.2:

Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet.

Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen.

Neste kategori i kodeskjemaet innenfor fellesskap er «kollektivt læringsutbytte», herunder faglig og sosialt. I disse kategoriene plassertes tekstelement som omhandler hvorvidt opplæringen/skolen resulterer i et læringsutbytte for samfunnet som helhet, både generelt, faglig og sosialt. Illustrert i figur 7 kan man se hvordan disse tre kategoriene til sammen dekker 15% av tekstelementene fra analysen av *ny overordnet del*. Under fellesskapsfokuset har det generelle, kollektivet læringsutbyttet flest tekstelement, med 9%, mens det faglige og sosiale begge har 3%. Innenfor disse tre kategoriene dreier mange av tekstelementene seg om hva elevene skal lære for å være dugende for samfunnet som helhet. Det handler om hvordan man behandler medborgere og naturen man har rundt seg. Også her viser et fokus mot kunnskap om demokratiet, samt kulturarven. Det kollektive læringsutbyttet handler i stor grad om hvilke holdninger og verdier opplæringen, skolen og lærere skal gi elevene slik at de kan bidra i

fellesskapet. Her legges det trykk på hvor viktig fellesskapet er for «[...] den enkeltes trivsel, utvikling og læring» (kap. 2.1).

Den siste delkategorien som skal vies fokus etter analysen av *ny overordnet del* er «organisatoriske endringer». Her ble det kodet tekstelement som indikerte at skolen eller læreren bør vurdere å gjøre organisatoriske endringer. Mye av det som ble kodet inn under «organisatoriske endringer» omhandlet hvordan skolen og lærere må utvikle blant annet egen praksis, profesjonelt skjønn og fagdidaktisk dømmekraft i samhandling med andre. Dette krever at ledelsen «[...] prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen» (kap. 3.5). I *ny overordnet del* ligger altså fokuset, basert på studiens analyse, på hvordan skolen som helhet må arbeide for at de nye verdiene presentert i dokumentet skal «[...] prege skolens og lærernes møte med elevene og med hjemmet» (kap. 1). Det trekkes også fram hvordan alle som jobber i skolen hver dag må vurdere hva som er elevens beste da alle elever er ulike. Dette betegnes som «[...] et kjernespørsmål i all opplæring» (kap. 3.5).

4.3.2 Intervju

Som illustrert i figur 6 viser det seg et noe større fokus på «fellesskap» i analysen av intervjuet. Dette fokuset er ekstra fremtredende innenfor tilpasset opplæring, hvor man ser mer enn dobbelt så mange utsagn innenfor «kollektiv tilpasset opplæring» sammenlignet med «individuell tilpasset opplæring», med henholdsvis 17% og 7% (jf. figur 8). Ettersom skolen og lærerne har gjennomført endringene som nevnt over har det åpnet for mer tilrettelegging av undervisning inne i klasserommet.

[...] i forhold til at kompetansemålene nå er mye større så kan vi legge til rette for tilpasset opplæring inne i klasserommet på en helt annen måte enn hva man har kunnet før i forhold til spesialpedagogisk undervisning. Så det er mange flere elever som har hatt spesialpedagogisk vedtak før, men nå kommer inn og kan ta mye mer tilpasset opplæring i klasserommet. Fordi det er flere elever som kan oppnå den kompetansen som de trenger.

En viktig forutsetning for læring er motivasjon og mestringsfølelse. Dette var også noe som ble vektlagt under intervjuet som vesentlig for undervisningen. Samtidig som man ved å drive mer fysisk aktiv læring skaper rom for flere elever inne i klasserommet, kan man videre åpne for at flere elever opplever mestringsfølelse og dermed øke motivasjonen deres:

[J]eg tror når du legger til rette undervisning med mer aktiv elevmedvirkning, at du kan sørge for at flere opplever den mestringen. For det å gå ut også, når du sitter en hel klasse og "nå skal du gå ut for du kan ikke gjøre det som de andre gjør, du er ikke god nok" så vil de jo alltid føle seg som en som ikke strekker til. Og det vil jo være vanskelig. Så det når at du kan legge opp, tilrettelegge, undervisningen på en annen måte så vil de øke mestringen deres også.

Dette fokuset på mer elevmedvirkning åpnet også opp for å tenke nytt når det kom til individuell tilpasset opplæring og spesialundervisning. Underveis i intervjuet kom det frem at tidligere praksis hadde vært å ta elever ut av klasserommet hele økten for å øve på det de hadde behov for. Etter implementeringen av ny læreplan, og *ny overordnet del*, ville man endre denne praksisen. Nå forsøkte skolen heller å fokusere på å tilrettelegge undervisningen slik «*at alle kan delta i den undervisningen som du holder på med*». Dette medførte en endring også hos spesialpedagogene:

[D]u har gjerne en spesialpedagog som kommer og tar ut tre elever, inn igjen. Tar ut to elever, inn igjen. "Åja nå ser jeg du strever med brøk, da går vi ut og øver det meg og deg" og kanskje neste gang så er det noen som trenger hjelp til prosent, så da tar man de ut og inn igjen.

Etter å ha undersøkt hvordan man kan tilrettelegge undervisningen slik at flere elever inkluderes i klasserommet, og slik at flere elever opplever mestring, vil det være naturlig å se til hvilket læringsutbytte som er forventet hos elevene. Det mest fremtredende funnet her er fokuset på at «*[elevene] skal komme ut og være dannede mennesker, dugende for samfunnet*». Dette viste igjen i refleksjonene om hvordan lærere kunne arbeide med livsmestring i sløyden og matematikkfaget, som referert i kodeskjemaet. Noe som har påvirket denne endringen i fokus på undervisning er hvordan *ny overordnet del* i større grad presenterer «*[...] kompetanse de skal ha utarbeidet [...] før var det veldig fokus på hva de skal kunne*».

«Elevens kollektive læringsutbytte» dekker totalt 8% av de kodete utsagnene fra intervjuet, hvorav det ikke er registrert noe på «kollektivt, sosialt utbytte». Utsagnene som kom frem som relevante for disse kategoriene handlet i stor grad om hvordan lærerne skal sikre at elevene kommer ut som «*dannede mennesker, dugende for samfunnet*». Her ble det også trukket fram læringsutbytte i kombinasjon med hvordan lærere kan arbeide med de nye tverrfaglige temaene, mer konkret livsmestring og hva dette betyr i praksis.

«Organisatoriske endringer» er som nevnt en av kategoriene med mest utsagn etter analysen av intervjuet, sammen med «individuelle endringer». 28% av alle utsagnene som ble registrert under analysen ble plassert i denne kategorien, og hva dette kan komme av vil bli videre diskutert i kapittel 5. Noen av de organisatoriske endringene som kom frem under intervjuet var implementeringen av FAL og det nye planleggingsverktøyet som knytter undervisningen opp til *ny overordnet del*. Det ble også nevnt hvordan skolen har hatt økt fokus på elevenes motivasjon, og har satt i gang tiltak for å øke denne. Denne endringen har i stor grad påvirket alle i skolen, fra elever til ledelse, og har vært en bidragsyter for mer elevmedvirkning i skolen. Det kom også frem at skolen i større grad har satt av tid til å arbeide med *ny overordnet del* sammenlignet med tidligere generell del av læreplanverket. Det oppfordres av ledelsen til å arbeide med, og diskutere, *ny overordnet del*, samt at det vies tid til dette i fellestid og på planleggingsdager. En siste endring som er vesentlig å trekke frem er endringen i organisering av tilpasset opplæring. Dette ble nevnt av informanten som en stor endring for skolen som helhet. Det krevde at man samarbeidet på nye måter med ulike instanser, og at lærere lærte å tenke annerledes i planleggingen og gjennomføringen av undervisning.

4.3.3 Sammenligning

Etter analysen av både *ny overordnet del* og intervjuet kom det frem et fokus på at alle elever skulle kunne nyttiggjøre seg av den ordinære undervisningen. Innenfor begge kategoriene var det et tydelig fokus på hvordan lærere skulle jobbe for å oppnå dette, men i intervjuet kom det også frem et fokus på elevenes motivasjon. Mye av det som ble kodet inn i «kollektiv tilpasset opplæring» var utsagn som omhandlet hvordan lærerne jobbet for å øke elevenes motivasjon. Her ble det trukket frem viktigheten av elevmedvirkning og mer FAL. Den kollektive tilpassede opplæringen som ble beskrevet i intervjuet kan dermed kobles direkte sammen med endringene som ble gjort på skolen.

Det kollektive læringsutbyttet handlet i stor grad om hvordan elevene skal komme ut av skolen som dannede mennesker som er dugende for samfunnet i både *ny overordnet del* og i intervjuet. I *ny overordnet del* handlet dette fokuset i stor grad om å lære elevene hvordan man behandler medborgere og naturen, samt hvordan man ivaretar demokratiet og kulturarven. I intervjuet kom det frem et fokus på hvordan man kunne arbeide med blant annet livsmestring i de ulike fagene. Her ble det fokusert på hvilken kompetanse som var viktig å inneha for å være dugende for samfunnet heller enn hvilken kunnskap man burde inneha.

Organisatoriske endringer var den siste kategorien som ble presentert i resultatkapittelet. Når man ser på hva som dominerer i kodingen av *ny overordnet del* og i intervjuet ser man at analysen av *ny overordnet del* syntes å trekke frem viktigheten av pedagogisk profesjonsutvikling i samhandling med andre. Her vektlegges det også at skolen felles må jobbe aktivt for at verdiene i *ny overordnet del* skal prege skolehverdagen. Etter analysen av intervjuet pekte «organisatoriske endringer» seg frem som den mest fremtredende, sammen med «individuelle endringer». Her var fokus rettet mot fysiske endringer skolen hadde gjennomført etter implementeringen av *ny overordnet del* slik som FAL, nytt planleggingsverktøy og omorganisering av tilpasset opplæring. Det kom også frem hvordan skolen hadde satt i gang tiltak for å øke elevenes motivasjon ved å blant annet fokusere mer på elevmedvirkning. Også her kom det frem en endring fra tidligere læreplan, hvor skolen nå hadde satt av mye tid til å gjennomgå *ny overordnet del*, ulikt alle andre generelle deler. Dette funnet er veldig interessant, og vil derfor bli nærmere diskutert i kapittel 5.

4.4 Oppsummering av studiens viktigste funn

Etter å ha redegjort for hvilke funn som er gjort gjennom analysen av *ny overordnet del* og intervjuet vil det være hensiktsmessig å foreta en oppsummering av studiens viktigste funn. I kapittelet som følger vil en slik gjennomgang foretas, men hva disse funnene kan bety vil først bli adressert i diskusjonskapittelet.

4.4.1 Studiens viktigste funn i *ny overordnet del*

Det tydeligste funnet fra analysen av *ny overordnet del* er illustrert i figur 5. Her ser man hvordan analysen viser et tydelig individfokus, et fokus som dekket nesten $\frac{3}{4}$ av alle tekstelementene som ble registrert. Innenfor individfokuset kan man se hvordan individuelt læringsutbytte dekker størsteparten av det. Dette fokuset på individuelt læringsutbytte er interessant å trekke frem i diskusjonen av problemstillingens første del, - hva som dominerer i *ny overordnet del*. Det blir også relevant å trekke frem hvor dominerende fokuset på faglig utbytte ser ut til å være, og dette hva dette kan bety og hvilke følger det kan få vil bli videre diskutert i kapittel 5.

Som tidligere nevnt viser også det tydelige individfokuset igjen når man ser til hvordan tilpasset opplæring er beskrevet i *ny overordnet del*. Etter analysen av dokumentet ser fokuset på individuell tilpasset opplæring ut til å dominere overfor fokuset på kollektiv tilpasset opplæring.

Dette funnet styrker studiens tidligere påstand om et tydelig individfokus, og dermed vil det styrke diskusjon om hva som dominerer i *ny overordnet del*.

Et siste funn som blir relevant å trekke frem er det minimale fokuset på endringer i *ny overordnet del*. Dette er i seg selv ikke et vesentlig funn, men sammenlignet med hvilke funn som ble presentert fra analysen av intervjuet vil det likevel være relevant å rette fokus mot.

4.4.2 Studiens viktigste funn i intervju

Dersom man skal trekke frem det mest fremtredende funnet fra analysen av intervjuet vil det være naturlig å se på fokuset på endring, både individuelt og kollektivt. De to kategoriene dekker over halvparten av alle utsagn som ble kodet underveis i analysen, og er det tydeligste funnet. Med tanke på hvor lite fremtredende endring var i analysen av *ny overordnet del* vil det være interessant å se hva det kan komme av at lærerne anser endring som en så stor del av implementeringen av ny læreplan. Denne indikasjonen på en uoverensstemmelse mellom *ny overordnet del* og intervjuet vil bli trukket frem i diskusjonen i kapittel 5.

Analysen av intervjuet viste også et tydeligere fokus på kollektiv tilpasset opplæring sammenlignet med individuell. Også her ser man en indikasjon på en uoverensstemmelse mellom *ny overordnet del* og intervjuet. Det samme gjelder når man ser til fokuset på læringsutbytte. I analysen av *ny overordnet del* var det disse kodene som var mest fremtredende, mens det i intervjuet var svært få referanser innenfor samtlige av kodene som omhandlet læringsutbytte.

Et annet interessant funn etter intervjuet var hvordan skolen hadde arbeidet med *ny overordnet del* sammenlignet med tidligere generelle deler. Informanten nevnte selv at de ikke kunne huske å ha benyttet tidligere generelle deler i undervisningen og opplevde den som noe «svevende som bare var der». Det ble også nevnt hvordan skolen hadde satt av mye tid allerede fra *ny overordnet del* ble vedtatt i 2017 til å arbeide med den, og de fortsetter å benytte den i utviklingsarbeid. Dette tyder på en endring både på individuelt og kollektivt nivå i skolen.

5.0 Diskusjonskapittel

Følgende kapittel tar for seg en diskusjon av funnene presentert i tidligere kapittel og trekker samtidig paralleller mellom funnene og teorien presentert i teorikapittelet. Hensikten med kapittelet er å diskutere studiens samlede funn opp mot studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Studiens problemstilling er «hva dominerer i læreplanverkets *overordnede del* – og hvilke følger kan dette få for læreres arbeid i praksis?». For å tydeliggjøre hva som ønskes undersøkt ble det utarbeidet fire forskningsspørsmål som følger:

- 1) Hva vektlegges i beskrivelsen av de grunnleggende prinsippene for opplæringen?
- 2) Hvordan fremsnakkes forholdet mellom individ og felleskap?
- 3) Hvordan fremsnakkes tilpasset opplæring, og hva vektlegges i denne sammenheng?
- 4) Hvilke endringer indikeres i *ny overordnet del*, og hvilke endringer ser lærere?

Under følger en oppsummering av hva jeg fant tilknyttet studiens forskningsspørsmål. En illustrasjon av funnene som beskrives er å finne i figur 5 til og med 8 i kapittel 4.1.

Analysen av *ny overordnet del* viste en tydelig vektlegging av individ i beskrivelsen av de grunnleggende prinsippene for opplæringen. Det ble også viet mye fokus til faglig læringsutbytte og individuell tilpasset opplæring. Under intervjuet ble det, når det ble snakket om grunnleggende prinsipp for opplæring, i større grad trukket frem viktigheten av elevmedvirkning og selve undervisningsmetoden. Her var også fokuset rettet mot kollektiv tilpasset opplæring, og viktigheten av å ha elevene inne i klasserommet i størst mulig grad.

Forholdet mellom individ og fellesskap var tydelig delt i analysen av *ny overordnet del*. Her var det en overvekt av funn innenfor individ, hvilket tyder på at individfokuset dominerer i dokumentet. Spesielt i forhold til læringsutbytte og tilpasset opplæring. Analysen av intervjuet viste ikke et like tydelig skille, men fellesskapsperspektivet dominerte marginalt. Dette skillet var tydeligst i snakk om tilpasset opplæring, mens det ikke eksisterte et skille i datamaterialet som ble kodet under kategorien endring.

Med tanke på tilpasset opplæring var det i *ny overordnet del* en overvekt av tekstelement som ble kodet under kategorien «individuell tilpasset opplæring», et begrep som kom inn i skolen med L97 (Olsen, 2010) gjennom generell del fra 1993 (Engelsen, 2020). Her lå mye av fokus på å tilpasse til den enkelte slik at den enkelte føler tilhørighet. I intervjuet kom det derimot frem at lærerens fremtredende fokus var rettet mot tilpassing av undervisningen slik at alle

elever kan ha utbytte av den. Læreren la med andre ord vel så mye vekt på tilpassing i form av tilrettelegging for fellesskapet som for individet. Dersom det ble ansett som nødvendig ble det gjennomført korte økter utenfor klasserommet med mindre grupper. Mye av fokuset var rettet mot hvordan lærere kan arbeide med nye undervisningsmetoder som bidrar til mer aktiv og deltakende undervisning. Gjennom slik undervisning vil man kunne legge til rette for at flere elever kan oppleve mestring i fellesskap, og færre elever vil behøve å tas ut av fellesskapet (jf. intervjuet) (Håstein & Werner, 2014).

Det siste forskningsspørsmålet tar for seg aspektet «endring». I *ny overordnet del* viste analysen at de fleste endringene som ble nevnt omhandlet tilpasset opplæring. Her nevnes det flere, mer konkrete utsagn om hvordan man kan tenke undervisning for å sikre at alle elever kan nyttiggjøre seg den. Analysen av intervjuet viste at kategoriene som ble brukt ved koding av tekstelement som omtaler endring var mest dominerende. Analysen indikerte dermed at læreren synes å oppleve at implementeringen av *ny overordnet del* medfører flere endringer. Dette gjaldt blant annet endringer innenfor undervisningsplanlegging, syn på tilpasset opplæring og gjennomføring av undervisning.

En læreplan gir uttrykk for hva som ønskes løftet fram i skolen av skolepolitiske myndigheter med tanke på forventningene omkring hvilke direktiver og retningslinjer som skal styre opplæringen i klasserommet. Dette skal legges frem på en måte som er tilgjengelig for offentligheten slik at læreplanen kan granskes av alle. Det som da blir avgjørende er å se læreplanen i sammenheng med den diskursen den er utarbeidet innenfor (Blikstad-Balas, 2020; Engelsen, 2020; Stenhouse, 1975). Ved å undersøke hva som dominerer i *ny overordnet del* har jeg i denne studien forsøkt å få et innblikk i hva de skolepolitiske myndighetene vektlegger og ønsker at skal prege undervisningen. *Ny overordnet del* er, som definert av Sivesind (2019), styrende for skolen samtidig som den legitimerer det som er skolens samfunnsmandat. Likevel kan man ikke si noe om hvordan *ny overordnet del* vil påvirke den oppfattede læreplanen (Garmannslund et al., 2011; Goodlad, 1979) ved å bare se til den formelle læreplanen. Dette perspektivet får man kun ved å snakke med lærere som har arbeidet med læreplanen. Etersom forskning på hvorvidt lærere anvender generell del av læreplanverket har vist at lærere jevnt over ikke forholder seg til generell del, og heller ikke leser den (Engelsen, 2020) var det spennende å undersøke om det var skjedd noen endring i den praksisen med innføring av nytt læreplanverk. Hvordan en læreplantekst anvendes avhenger nemlig av hvordan den forstås av lærere (Andreassen, 2016). Dersom en læreplantekst ikke blir benyttet kan det skyldes at den

er for ambisiøs eller urealistisk (Stenhouse, 1975) eller at lærerne ikke innehar den nødvendige kompetansen for å fortolke og analysere læreplanteksten (Andreassen, 2016).

Analysen av intervjuet indikerer at lærere kan oppleve *ny overordnet del* som utfordrende å benytte i hverdagen. Informanten opplevde at flere lærere følte de hadde mer enn nok å sette fingrene i til å knytte sin undervisning til *ny overordnet del*. Selv var informanten av den oppfatning at det andre lærere så som utfordrende å knytte til *ny overordnet del* allerede var tilknyttet dokumentet. Dette kan tyde på at læreplanen oppleves mer utfordrende å benytte enn den i realiteten er, men at man må endre hvordan man tilnærmer seg den. Flere av verdiene som skisseres i *ny overordnet del* er verdier som har preget skolen og undervisningen i flere år, og det er derfor grunn til å tro at de aller fleste lærere mer eller mindre ubevisst tar hensyn til disse i sin daglige praksis. Men dersom de ikke klarer å se sammenhengen mellom verdigrunnlaget slik det er skissert, og det de allerede gjør, vil *ny overordnet del* lett kunne oppleves som utfordrende. Det er likevel verdt å merke seg at selv om læreren som ble intervjuet kunne fortelle at *ny overordnet del* nok kunne oppleves som utfordrende å bruke i hverdagen, ble det likevel tydelig at den *ny overordnet del* i større grad ble benyttet sammenlignet med tidligere generelle deler. Dette kan være et tegn på at utformingen av *ny overordnet del* gjør den enklere å ta frem fordi den er kort og konsis (jf. intervju), men det kan også bety at skolene har brukt mer krefter på å bearbeide teksten i *ny overordnet del ettersom denne var klar flere år før de nye faglige læreplanene var klare*. Som tidligere nevnt kunne ikke informanten minnes å ha benyttet tidligere generelle deler i planleggingen av undervisning, slik det også ble indikert i studiene Engelsen (2020) presenterte. En slik endring i bruken av læreplanverkets generelle del kan indikere at lærerne ikke opplever at den nye læreplanens overordnede del er for ambisiøs eller urealistisk, en utfordring Stenhouse (1975) har gitt uttrykk for tidligere. Det kan snarere virke som om lærerne i større grad har utfordringer med å operasjonalisere begrepene i læreplanen og knytte dem til det arbeidet de allerede gjør (jf. intervju). Utfordringen kan da ligge i den kompetansen Andreassen (2016) nevner som nødvendig i analyse av læreplaner.

Som presentert i resultatkapittelet syntes individperspektivet å dominere i *ny overordnet del* (jf. figur 5), et fokus som ikke var i nærheten av å være like fremtredende i intervjuet. En slik potensiell uoverensstemmelse kan skyldes at man i flere år har arbeidet mot en enhetsskole hvor et inkluderende fokus har dominert (Jenssen & Lillejord, 2009). Det har vært et gjentakende fokus at skolen skal være inkluderende og ha plass til alle (Nordenbo, 2013). Dette kan være medvirkende til det økte fellesskapsfokus som fremkom i intervjuet, og vil dermed påvirke

uoverensstemmelsen. Når en ny læreplan indikerer et slikt individfokus som er fremkommet av denne studien kan dette påvirke det arbeidet som er gjort for å få en inkluderende skole. Man risikerer å skape en skole som streber etter et like tydelig individfokus hvilket kan medføre flere individuelle planer og oppgaver tilpasset hver elev. Likevel viser analysen av intervjuet at dette individfokuset ikke nødvendigvis preger lærere i like stor grad som man kan frykte. Det var et mye større fokus mot opplæring som inkluderer de fleste elever heller enn individuelt tilpasset opplæring. Et slikt syn på opplæring som informanten hadde er i samsvar med det flere forskere har fremmet som idealet ved tilpasset opplæring (jf. Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Håstein & Werner, 2014; Lilejord et al., 2013).

Det tydelige individfokuset var mest fremtredende når teksten omhandlet elevs læringsutbytte, og det som dominerte her var særlig «individuelt, faglig læringsutbytte». Med bakgrunn i dette kan man diskutere hvorvidt dette fokuset i *ny overordnet del* betyr at lærere vil skyve fokuset fra sosial læring til faglig læring. For å diskutere dette må man se til hvorvidt resultatene fra analysen av intervjuet samsvarer med funnet i *ny overordnet del*. Man kan se av de referansene som ble trukket fram fra analysen av intervjuet at det tilsynelatende også her var et større fokus på faglig læringsutbytte (jf. figur 8). Det kom også frem et tydeligere fokus på individuelt læringsutbytte, hvilket samsvarer med analysen av *ny overordnet del*. Begge disse funnene kan være en indikasjon på at det tydelige, faglige fokuset i *ny overordnet del* også preger læreres praksis. Videre kan man også anta at det tydelige individfokuset som fremkommer av *ny overordnet del* også preger læreres arbeid i klasserommet. Likevel kan man ikke automatisk trekke en parallell mellom individfokus i *ny overordnet del* og læreres praksis ettersom læreres praksis i stor grad er preget av egne erfaringer (jf. intervju). En annen påvirkende faktor til at man ikke nødvendigvis kan trekke en parallell er at det generelt sett var få utsagn innenfor kodene som omhandlet «læringsutbytte». Dette kan skyldes at intervjuguiden ikke var tydelig nok når det kom til dette aspektet av studien og at informanten dermed ikke fikk gode nok spørsmål som inviterte til refleksjon omkring temaet. Det vil likevel være spennende å diskutere hva dette tilsynelatende faglige individfokuset kan bety for læreres praksis. Dette belyses videre i kapittelet ved å se til hvordan tilpasset opplæring blir belyst, samt hvilke endringer som anses som fremtredende i *ny overordnet del*.

Tilpasset opplæring er, som nevnt, et begrep som har preget den norske skolen siden 70-tallet (Engelsen, 2020) men er en praksis man fremdeles er usikker på hvordan man skal utøve (Jenssen & Lillejord, 2009). Noe av utfordringen ved utøvelse av tilpasset opplæring er de

mange definisjonene på begrepet. Likevel munner de fleste definisjonene ut i at tilpasset opplæring er å tilrettelegge for at flest mulig elever skal kunne nyttiggjøre seg av den ordinære undervisningen (Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Håstein & Werner, 2014; Lillejord et al., 2013), og hvor ulikhetene går i hvordan man skal gå frem for å oppnå dette. En slik oppfatning av tilpasset opplæring samsvarer også med det man finner i kapittel 3.2 i *ny overordnet del*. I samme kapittel vektlegges det også hvor viktig det er å sikre elevers «motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.2) i arbeidet med tilpasset opplæring. Som man kan se av forskningen til Skaalvik og Skaalvik (2011) er det den tilpassede opplæringen som legger til rette for mestringserfaringer som gir best utslag på elevers motivasjon. Forskning viser da at tilpasset opplæring er tett knyttet sammen med tro på egen mestring, motivasjon og lærelyst. En del av målet med masterprosjektet søkte å finne ut hvilke følger *ny overordnet del* kan få for lærere i praksis, og mye av årsaken til dette er hvor viktig de tidlige årene er for elevers forutsetning for læring senere i utdanningsløpet (Hattie, 2013). Ved å se til hvordan lærere approprierer *ny overordnet del* vil man kunne få et innblikk i hvordan tilpasset opplæring blir utøvd i klasserommet.

Mens det etter analysen av *ny overordnet del* fremkom et individfokus også når man så til tilpasset opplæring virket det etter intervjuet som at det dominerte et fellesskapsfokus i praksisfeltet. Dette er interessant å merke seg, og en kan ikke se vekk fra at dette vil kunne føre til at lærere på sikt velger å fokusere på enkeltindividet og det mangfoldet elevene representerer, fremfor klassens mangfold i sin helhet (Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Nyléhn & Biseth, 2015). Dette vil igjen kunne få konsekvenser for tilpassingen av opplæringen ettersom en ved å se på klassen som en helhet vil søke å gjennomføre et bredere pedagogisk opplegg for å treffe alle elevene (Håstein & Werner, 2014). Ved en bredere pedagogisk tilnærming settes undervisningen i fokus, og den tilpassede opplæringen er avhengig av den (Florian & Spratt, 2013; Håstein & Werner, 2014). Velger man derimot å fokusere mer på individuell tilpassing vil man kunne risikere at de elevene som ikke klarer å følge undervisningen heller blir tatt ut av klasserommet. Disse elevene vil ikke kunne delta på lik linje som sine medelever (Florian & Spratt, 2013). Man risikerer at elevene mister muligheten til å lære av sine medelever da de ikke er deltakende i diskusjonene som foregår i klasserommet (Fagerlid Festøy & Haug, 2017), eller at elevene ikke føler seg som en del av klassen. En slik følelse kan også medføre at elevenes «self-efficacy» svekkes da de ikke opplever at lærerne har tro på at de kan mestre den ordinære undervisningen. Dersom læreren ikke har tro på eleven vil heller ikke eleven ha tro på seg selv, hvilket videre kan svekke motivasjonen hos elevene (Bandura, 1997). Det eksisterer

også potensielle negative konsekvenser ved et fellesskapsfokus på tilpasset opplæring. Man risikerer å ikke se individet hver elev representerer, og at man ikke møter det mangfoldet elevene representerer (Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Nyléhn & Biseth, 2015). Likevel vil det brede pedagogiske opplegget i stor grad kunne gjøre opp for denne konsekvensen ettersom målet med det er at alle elevene skal kunne mestre det (Florian & Spratt, 2013; Håstein & Werner, 2014).

Dette tydelige skillet mellom fokus på individ versus fellesskap i *ny overordnet del* og intervjuet tyder på en uoverensstemmelse mellom den formelle læreplanen og den gjennomførte læreplanen (jf. Goodlad, 1979). Det kan være flere årsaker til denne uoverensstemmelsen, og underveis i intervjuet ble det ved flere anledninger nevnt hvordan skolen som helhet arbeidet for å variere undervisningsform i klasserommet med mål om å skape et læringsmiljø som inkluderte alle elever. Her blir det tydelig at den gjeldende skolen i større grad har vektlagt de delene av *ny overordnet del* som omhandler at alle elever skal få utbytte av den ordinære undervisningen. Dette vil kreve et større fellesskapsfokus da målet er å, så langt det lar seg gjøre, ha alle elever inne i klasserommet. Nettopp dette kom frem av intervjuet som skolens fokusområde ved gjennomføring av tilpasset opplæring.

Videre i *ny overordnet del* uttrykkes et fokus på hvordan læreres forventninger til elevenes mestring vil kunne påvirke deres læringsutbytte og tro på egne evner, hvilket samsvarer med innholdet i begrepet «self-efficacy» (Bandura, 1997). Også dette aspektet legges til grunn i Håstein og Werners (2014) definisjon på tilpasset opplæring. Deres forslag til hvordan man kan bidra til at alle elever opplever mestring er å ha et fleksibelt og variert undervisningsopplegg. De legger i tillegg vekt på at alle skal utfordres i skolearbeidet, men også oppleve at de lykkes med det. Dette samsvarer i stor grad med *ny overordnet del* hvor fokus ligger på å «[...] møte alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Man må se eleven, se hvor man kan utfordre eleven og hvor det er viktigere at eleven får arbeidsoppgaver som hen lykkes med. Det er blant annet her man kan vise omsorg for den enkelte elev. Alle disse aspektene er med på å tydeliggjøre det individfokus som etter analysen viste seg som fremtredende.

Selv om Håstein og Werner (2014) ikke ordrett nevner noe om å tilpasse for enkelteleven og klassen som helhet, kan man ut ifra det de har nevnt trekke slutningen om at de har tatt det hensynet. De snakker mye om undervisningsopplegget, om hvordan dette må gi muligheter for utvikling og læring for alle. Et undervisningsopplegg vil ta for seg klassen som helhet, med en

forutsetning om at alle elevene er deltakende. I stor grad vil dette gjerne tilpasses til elevgruppene man har representert, og ikke enkeltelevne bak grupperingen. I kapittel 2.2.1 ble det poengtert hvordan deltakelse er en forutsetning for inkludering (Dolva, 2011; Fagerlid Festøy & Haug, 2017; Marinossion et al., 2007). Denne følelsen av inkluderingen er videre avgjørende for hvordan man klarer å tilpasse undervisningen slik at flest mulig elever nyttiggjør seg av den ordinære opplæringen (Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Håstein & Werner, 2014; Lillejord et al., 2013). Etter analysen av intervjuet kan det virke som at det er dette fokuset på et inkluderende undervisningsopplegg som vektlegges i praksis. Det ble ved flere anledninger nevnt hvordan *ny overordnet del* hadde påvirket skolen til å fokusere mer på elevmedvirkning og aktiv læring, og etter definisjonen på deltakelse presentert i kapittel 2.2.1 kan man se en tydelig sammenheng mellom fokus på deltakelse og et slikt undervisningsfokus. Det ble også i intervjuet trukket frem hvordan elevene opplevde å lære mer, samt at det økte motivasjonen, ved mer deltakende undervisning. Dette var også med på å legge til rette for at flere elever kunne følge den ordinære opplæringen i klasserommet hvilket igjen økte følelsen av deltakelse (Fagerlid Festøy & Haug, 2017).

Etter analysen av *ny overordnet del* viste det seg en mulig parallell mellom delkategoriene «individuell tilpasset opplæring» og «individuelle endringer». De fleste endringene som skal gjøres handler nemlig om hvordan lærere må endre egen praksis for å møte elevene med de forutsetningene de har. *Ny overordnet del* legger dermed fokus på endring av læreres praksis for å sikre bedre tilrettelegging for alle elever i klasserommet. I arbeidet med den ideologiske læreplanen (Garmannslund et al., 2011; Goodlad, 1979) kan temaet ha blitt ansett som nødvendig å presisere, kanskje fordi tidligere generell del ikke har gitt en tydelig nok illustrasjon på hvordan man skal utøve tilpasset opplæring i skolen. Det ble tatt et valg om å vie to kapitler til temaet, samt at det nevnes flere andre steder i dokumentet. Alt dette tyder på at det ble ansett som viktig å presisere tilpasset opplæring, og at man forventet at lærere måtte endre sin praksis for å kunne følge den nye læreplanen. Fokuset på endring var dog ikke det mest fremtredende etter analysen av *ny overordnet del*.

Til tross for at endringer tilsynelatende ble viet lite fokus i *ny overordnet del* var det denne kategorien som kom frem som den mest fremtredende etter analysen av intervjuet (jf. figur 8). Hva kan det skyldes at lærere anser endring som en så stor del av implementeringen av *ny overordnet del* mens dokumentet i seg selv ikke ser ut til å rette så mye fokus mot emnet? Det kom frem av intervjuet at lærere anser mye av det som nevnes i *ny overordnet del* som noe nytt

som skulle implementeres i deres praksis, mens informanten selv mente dette var noe man allerede gjorde, men at man gjerne ikke var klar over det:

Og så skjønner de ikke helt at det egentlig er dette du gjør hele dagen, det er jo dette du gjør fra du kommer om morgenen til du går om ettermiddagen. Men her er det satt i system som er viktig å reflektere rundt når du går hjem.

Et annet interessant funn som kom frem etter analysen av intervjuet var fokuset på hvor viktig det var å tilpasse egen undervisning til læreplanen, - og ikke motsatt. Dette ble trukket frem ved flere anledninger og ansett som en viktig forutsetning for en vellykket implementering. Hvordan man underviste i klasserommet var også noe som ble trukket frem som en endring etter implementeringen. Det ble et økt fokus på elevmedvirkning og at elevene skal være aktive i egen læring, samt at lærerne forsøkte å gjennomføre mer fysisk aktiv læring. Som tidligere nevnt medførte dette en endring i hvordan skolen drev tilpasset opplæring. Flere elever kunne nå delta inne i klasserommet i vesentlig større grad, og opplevde mestring både faglig og sosialt. En slik endring vil være med på å øke elevenes følelse av «self-efficacy» (Bandura, 1997) samt deltakelse og inkludering i fellesskapet (Dolva, 2011; Fagerlid Festøy & Haug, 2017; Marinossion et al., 2007). Alle disse aspektene vil være med på å påvirke hvordan elevene opplever skolehverdagen og kommer som en direkte følge av implementering av nytt læreplanverk og *ny overordnet del*.

At *ny overordnet del* tilsynelatende ikke legger like stort fokus på endringer som informanten gjør viser enda en uoverensstemmelse mellom den formelle og den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979). Likevel trenger ikke denne uoverensstemmelsen være negativ. Noe av målet med å innføre en ny læreplan, og da *ny overordnet del*, er at man ser et behov for å endre den praksisen som eksisterer (Engelsen, 2020). Det kan dermed bety at mye av det som nevnes i *ny overordnet del* er en endring fra tidligere læreplan uten at dette påpekes. Lærere som da har jobbet med tidligere generell del vil dermed kunne oppfatte disse nye aspektene som endringer de blir nødt til å gjennomføre, og dermed uttrykke dette i samtaler om *ny overordnet del*. Det ble gjerne ansett som overflødig å poengtere alle endringer fra tidligere generell del, mens lærere vet av erfaring hvilke endringer som er blitt gjort i deres praksisfelt. Dette kan da medføre at lærere i større grad kommenterer *ny overordnet del* som en læreplan som har medført store endringer for deres hverdag.

5.1 Oppsummering av diskusjon

Hvilke følger kan denne uoverensstemmelsen mellom den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen få for den gjennomførte læreplanen (Goodlad, 1979)? Slike uoverensstemmelser mellom *ny overordnet del* og intervju kan skyldes at læreplanen er for ambisiøs eller urealistisk (Stenhouse, 1975). Dersom man igjen retter blikket mot Ricoeur (1994) og hans teksttolkningsteori ser man hvordan *ny overordnet del* er mer enn en tekst, det er en handling som påvirker læreres praksis. Uavhengig av læreplanens form vil den altså påvirke lærere på ett eller annet vis.

Det krever kompetanse innenfor analyse og fortolkning av læreplaner for å forstå en læreplan, som nevnt av Andreassen (2016). Også dette kan være en medvirkende faktor til at lærere kan anse det som utfordrende å benytte *ny overordnet del* i egen praksis i klasserommet og at de opplever den som noe annet enn den er tiltenkt å være. Likevel blir det nødvendig å trekke frem at noe av uoverensstemmelsene, vedrørende funn innenfor «endring», kan skyldes *ny overordnet del* ikke eksplisitt nevner noe om endring. Derimot nevnes det flere ting som, etter å ha blitt lest av lærere, kan oppleves som endringer når de sammenligner med tidligere praksis. Man risikerer at dette medfører en økt følelse av endring hos lærerne, og at flere da synes det er utfordrende å benytte *ny overordnet del* (jf. intervju). Som nevnt tidligere i kapittelet oppfattet informantene det slik at flere av lærerne benyttet *ny overordnet del* i større grad enn de selv var klar over, - at den ikke var så krevende å arbeide med fordi den i stor grad setter ord på en praksis man allerede utøver.

Et av de mest interessante funnene i studien var ulikheten mellom fokus på individ og fellesskap når det gjaldt tilpasset opplæring. Dette kan bety at lærere i større grad tenker fellesskap, og en kan derfor ikke se vekk fra at det kan ha skjedd en endring i individfokus som var det som dominerte etter LK06 (Jenssen & Lillejord, 2009). Til tross for et slik fellesskapsfokus på tilpasset opplæring, som samsvarer med flere definisjoner av begrepet (Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Håstein & Werner, 2014; Lillejord et al., 2013), var det tilsynelatende et individfokus når det gjaldt læringsutbytte i begge datakildene. Det var også tilsynelatende et dominerende fokus på faglig læringsutbytte. Dette tyder på et samsvar mellom den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979) på dette emnet. Dette gir en indikasjon på hva lærere ser i *ny overordnet del* og hva de vektlegger, og i dette tilfellet vektlegges tilsynelatende individuelt, faglig læringsutbytte. Kan dette bety at vi står overfor en situasjon hvor vi ønsker

både fokuset på individ og fellesskap? Hvor man ønsker et fokus på individet ved snakker om læringsutbytte, mens man skal fokusere på fellesskapet når man tenker på tilpasset opplæring?

6.0 Avsluttende kommentarer

Studiens formål har vært å få mer innsikt i hva som kjennetegner forholdet mellom den formelle og den oppfattede læreplanen (jf. Goodlad, 1979) slik at man får et noe bedre grunnlag for en diskusjon rundt mulige konsekvenser av den formelle læreplanen med hensyn til hvordan lærere tenker når de tilrettelegger og tilpasser undervisningen. Det var også en interesse å undersøke hvilke endringer som var indikert i *ny overordnet del* og hvilke endringer lærere bemerker seg. Gjennom en sammenlignende dirigert innholdsanalyse av *ny overordnet del* og et dybdeintervju ble det sett nærmere på ulike aspekter ved den formelle og oppfattede delen av læreplanverkets overordnede del (jf. Goodlad, 1979). Studien har forsøkt å undersøke hva som vektlegges i beskrivelsen av de grunnleggende prinsippene for læring, hvordan forholdet mellom individ og fellesskap fremsnakkes, samt hvordan tilpasset opplæring fremsnakkes og hva som vektlegges her. Studiens resultater er basert på én lærers oppfatning av *ny overordnet del*, samt en enkeltstående analyse av følgende intervju og *ny overordnet del*. Resultatene kan derfor ikke si noe konkret om hvordan alle lærere vil oppfatte læreplanens overordnede del, men den kan gi en indikasjon på hvordan den formelle læreplanen kan oppfattes.

Den dirigerte innholdsanalysen som ble gjennomført i denne studien viste at det synes å være et dominerende individfokus i *ny overordnet del*, hvilket samsvarer med det nyere forskning på feltet viser, samt forskning basert på LK06 (Engelsen, 2020; Jenssen & Lillejord, 2009; Sivesind, 2019). Den samme forskningen viser også et økende fokus mot faglig læringsutbytte. Forskningen samsvarer også her med resultatene fra studiens analyse som viser et tydelig fokus på læringsutbytte, og da spesielt faglig læringsutbytte (jf. figur 7). Til tross for at fokuset på læringsutbytte var dominerende i *ny overordnet del* var det ikke det inntrykket som satt igjen etter intervjuet. Analysen av intervjuet viste svært få registreringer innenfor kategorien læringsutbytte (jf. figur 8). Som tidligere nevnt kan dette skyldes at intervjuguiden ikke var tydelig nok på emnet, og at informanten derfor ikke ble invitert til å trekke frem like mange refleksjoner omkring temaet. Likevel kan det anses som et interessant funn. Dersom informanten hadde hatt et stort fokus på læringsutbytte ville det vært naturlig å anta at temaet ville kommet opp uavhengig av hvor mye det ble vektlagt i intervjuguiden. Bekymringen forskningen nevnt over har vist overfor en skole med mer fokus på læringsutbytte kan i denne sammenheng sees bort fra. Det dominerende fokuset i *ny overordnet del* ser ikke ut til å ha påvirket læreren som ble intervjuet nevneverdig. Derimot var det et dominerende fokus på endring i intervjuet, en kategori som ikke ble viet like mye referanser i *ny overordnet del*.

Arbeidet med å innføre en ny læreplan skjer fordi man anser det som nødvendig med en fornying av opplæringen basert på samfunnet man lever i (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016), dette gjør det naturlig å anta at endringer er en stor del av prosessen. Det er derfor ikke uventet at læreren opplevde mange endringer ved implementeringen av *ny overordnet del* til tross for at dokumentet i seg selv ikke nevner konkrete endringer. Tidligere i studien har det blitt nevnt hvordan *ny overordnet del* gjerne indikerer endringer mer indirekte ved å beskrive situasjoner som læreren anser som annerledes enn fra tidligere læreplaner. Videre i intervjuet kom det også frem at informanten opplevde en endring i bruken av læreplanverkets generelle del sammenlignet med tidligere år. Forskning presentert i masterstudien viser at generelle deler ikke blir benyttet av lærere (Engelsen, 2020), et poeng også Røe Isaksen trakk frem i en pressemelding før publikasjonen av Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016). At informanten legger frem hvordan *ny overordnet del* nå blir benyttet i undervisningsplanlegging, blir diskutert på planleggingsdager og i fellestid, samt nevner hvor mye arbeid som ble gjort med *ny overordnet del* allerede fra 2017, er en indikasjon på en positiv endring i bruken av læreplanverkets generelle del.

Et siste interessant funn i denne studien var den indikerte ulikheten mellom fokuset på tilpasset opplæring i *ny overordnet del* og i intervjuet. Mens *ny overordnet del* hadde et dominerende fokus på individuell tilpasning var det fellesskapet som tilsynelatende dominerte i intervjuet. En slik antatt uoverensstemmelse kan bety at læreren ikke tolker *ny overordnet del* slik som den er blitt tolket i denne studien. Dette kan komme av at erfaringer spiller en stor rolle i hvordan man analyserer en læreplan (Andreassen, 2016), og at informanten med sin bakgrunn ser flere muligheter for kollektiv tilrettelegging enn undertegnede. Det ble tydelig i intervjuet at informanten anså formuleringene i *ny overordnet del* som inviterende til et nytt syn på undervisning. Ved flere anledninger ble det trukket fram hvordan fokuset på ferdigheter fremfor bare kompetanse var inspirerende, og at skolen ønsket å undervise på en måte som kunne møte de fleste elever inne i klasserommet. Et slikt syn på undervisning samsvarer i stor grad med forskning på emnet (Florian & Spratt, 2013; Håstein & Werner, 2014).

Studien har tatt for seg den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen og forholdet mellom disse. Det har også blitt diskutert hvilke følger dette kan få for den gjennomførte læreplanen, men ettersom det ikke er gjennomført observasjoner av læreres praksis kan ikke studien si noe definitivt om dette. For fremtidige studier kan det være av interesse å

gjennomføre en mer dypgående studie av forholdet mellom den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen, samt hvilke følger dette kan få for den gjennomførte læreplanen. Det vil også være interessant å videre studere hvordan elevene opplever innføringen av *ny overordnet del*, slik at man også undersøker forholdet mellom for eksempel den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen (jf. Goodlad, 1979).

Litteraturliste

- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen* [Doktorgradsavhandling, Norges arktiske universitet].
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Barrett, F. J., Powley, E. H., & Pearce, B. (2011). Hermeneutic philosophy and organizational theory. I H. Tsoukas & R. Chia (Red.), *Research in the Sociology of Organizations* (Bd. 32, s. 181–213). Emerald Group Publishing Limited.
[https://doi.org/10.1108/S0733-558X\(2011\)0000032009](https://doi.org/10.1108/S0733-558X(2011)0000032009)
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: Tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet - intensjoner og skoleutvikling: Introduksjon. I *Tilpasset opplæring—Intensjoner og skoleutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Blikstad-Balas, M. (2020). *Godt arbeid med læreplaner sammen*. Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-laereplaner/godt-arbeid-med-laereplaner-sammen/263205>
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: Concepts, methods and applications: Content analysis is a flexible methodology that is particularly useful to nurse researchers, asserts Stephen Cavanagh. *Nurse Researcher*, 4, 5–16. <https://doi.org/10.7748/nr.4.3.5.s2>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition). Routledge.
- DeCuir-Gunby, J. T., Marshall, P. L., & McCulloch, A. W. (2011). Developing and Using a

Codebook for the Analysis of Interview Data: An Example from a Professional Development Research Project. *Field Methods*, 23(2), 136–155.

<https://doi.org/10.1177/1525822X10388468>

Dolva, A.-S. (2011). Samhandlingens kraft—Barns deltakelse i «en skole for alle».

Ergoterapeuten, 3.

Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 206–217. idunn.no. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02->

Fagerlid Festøy, A. R., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning innhold og funksjon*. Samlaget.

Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 127–139.

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>

Forvaltningsloven. (1970). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10).

Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>

Garmannslund, P. E., Andresen, B. B., & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse – bedre læring* (Nr. 2; s. 22). Oxford Research AS.

Gilje, N., & Grimen, H. (2001). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

Goodlad, J. I. (Red.). (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere maksimal effekt på læring* (I. C. Goveia, Overs.).

Cappelen Damm akademisk.

Hsieh, H.-F., & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis.

Qualitative health research, 15, 1277–1288.

<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting,

Tilpasset opplæring: Forskning og praksis. Cappelen Damm Akademisk.

Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: Politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1), 15.

Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. (Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020) nr. 1). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utgave). Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2016, april 15). *Vil fornye og forbedre fagene i skolen*

[Pressemelding]. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-fornye-og-forbedre-fagene-i-skolen/id2483423/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*, 3. Utgave. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). En skole for alle. I *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.). Fagbokforlaget.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Lyngaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I *Kvalitative metoder empiri og teoriutvikling* (s. 153–170). Gyldendal akademisk.

Marinosson, G., Ohna, S. E., & Tetler, S. (2007). Delagtighedens pedagogik. *Inkluderende pedagogik i Norden*, 44(3).

- Maxwell, J. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. Rog, *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (s. 214–253). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483348858.n7>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed). SAGE Publications.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag—Fordypning—Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Møller, J., & Ottesen, E. (2016). Rettslig regulering og profesjonelle normer i skolen. *Utbildning & Demokrati – tidsskrift för didaktik och utbildningspolitk*, 25(1), 113–132. <https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1053>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordenbo, S. E. (2013). Kunnskapsløftet som reformprosess—En forskningssyntese. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(6), 388–407.
- Nyléhn, J., & Biseth, H. (2015). En utvidelse av begrepet «mangfold». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3–4, 12.
- Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole*, 3. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/inkludering-hva-hvordan-og-hvorfor/>
- Opdahl, E. (2020). *Inkluderende praksiser i skolen* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
- Ricoeur, P. (1994). The model of the text: Meaningful action considered as a text. I *Hermeneutics and the human sciences, Essays on language, action and*

- Interpretation* (Bd. 8, s. 197–221). Cambridge University Press.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). Sage.
- Sivesind, K. (2019). Læreplanen og det brede samfunnsmandatet. I R. Jensen, B. Karseth, & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnsopplæringen. Spenninger og dynamikker* (1. utg., s. 91–110). Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademisk.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Thurén, Torsten. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/>
- Utdanningsdirektoratet [udir]. (2019, mai 9). *Film: Hva er overordnet del?* [udir.no](https://www.udir.no).
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-hva-er-overordnet-del/>
- Wesley, J. (2014). *The Qualitative Analysis of Political Documents* (s. 135–160).
<https://doi.org/10.1075/dapsac.55.07wes>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Læreplanens overordnede del – konsekvenser i praksis»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt tilknyttet min masteroppgave hvor målet er å undersøke hva som dominerer i det nye læreplanverkets overordnede del, samt å se nærmere på hvilke konsekvenser overordnet del får for lærere i praksis. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masteroppgaven er som nevnt å undersøke og analysere læreplanverkets overordnede del, samt høre hvordan denne kan påvirke lærere i praksis.

Problemstillingen som undersøkes i masterprosjektet blir derfor:

Hva dominerer i læreplanverkets overordnede del, og hvilke konsekvenser kan dette få for lærere?

Videre følger to forskningsspørsmål for å utdype problemstillingen:

- 1) Hvilke ideer/perspektiver ligger i overordnet del?
- 2) Hvilke konsekvenser kan disse intensjonene ha for/gi lærere i skolen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Da dette forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave er Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk (IGIS) ved Universitetet i Stavanger (UiS) ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å få inn perspektivet fra en lærer om hvordan ny overordnet del i praksis påvirker hverdagen i klasserommet. Ettersom en i et masterprosjekt har begrenset med tid til rådighet har jeg valgt å kontakte mulige informanter blant lærere som jeg er blitt kjent med gjennom studiet, og som er tilknyttet grunnskolen (1-7 trinn). Du har lang og variert erfaring som lærer

i grunnskolen, og jeg er også kjent med at du er opptatt av det nye læreplanverket. Håper derfor at du kan tenke deg å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg kommer til å ta kontakt for å gjennomføre et personlig intervju hvor vi snakker om innholdet i læreplanverkets overordnede del, skolens arbeid med overordnet del, og mulige konsekvenser av overordnet del for lærere i praksis. Intervjuet vil trolig vare en times tid, og tas opp på en diktafon før det transkriberes. I arbeidet med transkriberingen blir også intervjuet anonymisert slik at all informasjon som lagres elektronisk er anonymisert for din trygghet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I dette prosjektet vil det kun være prosjektansvarlig som behandler de personidentifiserbare opplysningene. Det innebærer at:

- Dine personopplysninger, navn, telefonnummer og e-post, vil bli ført på en egen «kontaktliste». Denne kontaktlisten vil bli oppbevart adskilt fra øvrige data, og vil bli makulert ved prosjektslutt.
- Selve intervjuet, med andre ord din stemme og det du sier, vil bli tatt opp på en digital lydopptaker som ikke har noen form for tilknytning til internett.
- Intervjuet vil bli transkribert (overført til skrift) rett etter at intervjuet er gjennomført.
- Selve lydopptakeren vil bli oppbevart i et låst skap under den tiden som det tar å overføre intervjuet fra lydopptak til skrift.
- Alle deltakere vil bli gitt fiktive navn i den skriftlige versjonen av intervjuet og «koblingsnøkkelen» (listen som viser koblingen mellom det fiktive navnet og ditt eget navn) vil bli oppbevart adskilt fra øvrige data.

- Selve lydopptaket vil bli slettet og koblingsnøkkelen makulert når transkripsjonen er ferdig.
- Du vil få anledning til å lese gjennom den ferdige transkripsjonen av intervjuet dersom du ønsker dette
- Analysen av intervjuet vil være med på å danne grunnlaget for masteroppgaven, men fremtidige lesere vil ikke kunne identifisere hvem som har deltatt i intervjuet når forskningsresultatene en gang publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 11. juni 2021. Etter denne datoen vil anonymisert materiale beholdes til masteroppgaven er godkjent før alt slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved Sunniva Vistnes Haugvaldstad på email: sunniva@vistneshaugvaldstad.com, eller førsteamanuensis Marianne Sandvik Tveitnes på email: marianne.s.tveitnes@uis.no
- Vårt personvernombud kan forøvrig nås på epost: personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Sunniva Vistnes Haugvaldstad
(Forsker/student)

Marianne Sandvik Tveitnes
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Masteroppgave pedagogikk, Sunniva», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide semistrukturert intervju:

Overordnet del:

1. Hva er de viktigste momentene i *overordnet del* slik du ser det?
2. Hva betyr læreplanverkets *overordnet del* for deg helt konkret?

Arbeid med overordnet del:

1. Hvordan har dere jobbet med *overordnet del* på skolen din?
2. Er *overordnet del* noe dere aktivt bruker på skolen?
3. Er *overordnet del* noe dere diskuterer i kollegiet?
4. Har dere opplevd noen utfordringer i arbeidet med *overordnet del*? Hvordan har implementeringen gått?

Konsekvenser av overordnet del:

1. Har *overordnet del* hatt noen konsekvenser for skolen som helhet?
2. Har arbeidet med *overordnet del* fått noen konsekvenser for den for organiseringen av undervisningen på skolen? – Hvorfor og eventuelt hvordan?
3. Har *overordnet del* påvirket din egen tenkning og undervisning?
4. Hvordan påvirker *overordnet del* elevenes skolehverdag? Hvordan merker elevene at skolen har fått et nytt læreplanverk med ny *overordnet del*?
5. Har arbeidet med *overordnet del* gjort noe med måten du tenker om og arbeider med tilpasset opplæring? – og i så fall hvordan?
6. Har ny *overordnet del* endret noe for deg i forhold til tilpasset opplæring med tanke på tidligere læreplan?
7. Hvordan tenker du *overordnet del* beskriver dette med tilpasset opplæring?

Annet:

1. Er det noe, utover det vi har snakket om, som du synes kan være viktig at jeg belyser i denne studien?

Vedlegg 3: Forenklet intervjuguide

Forenklet intervjuguide

Under følger en oversikt over emnene som skal gjennomgås i intervjuet, og litt av hva de omfatter og inkluderer. Intervjuguiden er delt inn i tre hovedområder, som også er utgangspunktet for følgende oversikt.

Overordnet del, herunder hvordan du oppfatter overordnet del.

Arbeid med *overordnet del*, herunder fokus på arbeidet skolen som helhet har hatt med overordnet del gjennom implementering og daglige diskusjoner.

Konsekvenser av *overordnet del*, herunder konsekvenser for skolen på systemnivå, for læreren og for elevene. Her er det også ønskelig å avdekke hvordan du ser på tilpasset opplæring etter implementeringen av *ny overordnet del* og om dette har endret seg.

Vedlegg 4: Godkjenning NSD

Vurdering fra NSD

08.02.2021 - Vurdert

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.02.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 5: Utfylt kodeskjema

	Kode	Beskrivelse/definisjon	Eksempel fra tekst
I N D I V I D	Individuell tilpasset opplæring	Tekstelementer/utsagn som viser til at opplæringen skal tilpasses/blir tilpasset individuelle elever	<p>Overordnet del: <i>Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning.</i></p> <p>Intervju: <i>Du har gjerne en spesialpedagog som kommer og tar ut tre elever, inn igjen. Tar ut to elever, inn igjen. "Åja nå ser jeg du strever med brøk, da går vi ut og øver det meg og deg" og kanskje neste gang så er det noen som trenger hjelp til prosent, så da tar man de ut og inn igjen. De jobber på en helt annen måte, det tror jeg er lurt.</i></p>
	Elevens individuelle læringsutbytte	Tekstelementer som viser til at opplæringen resulterer/skal resultere i et individuelt læringsutbytte	<p>Overordnet del: <i>Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter.</i></p> <p>Intervju: Her fant jeg ingen tydelige eksempler på tekstelement som passet inn</p>

- Faglig utbytte	Tekstelement som viser at det bør være/er fokus på individuelle elevers faglige utbytte	<p>Overordnet del: <i>Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis.</i></p> <p>Intervju: <i>Før var det veldig sånn fokus på hva er det skal kunne. Nå er det mer kompetanse de skal ha utarbeidet.</i></p>
- Sosialt utbytte	Tekstelementer som viser at opplæringen skal fokuserer/ fokuserer på individuelle elevers sosiale utbytte	<p>Overordnet del: <i>Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden.</i></p> <p>Intervju: <i>[På planleggingsdagen] snakket vi om det med sosial læring og utvikling og koblet det også på SFO da. [...] vi gikk på det med elevenes selvbilde, og en del sånne ting</i></p>
Individuelle endringer	Tekstelementer som viser at læreren må gjøre individuelle endringer i egen undervisning	<p>Overordnet del: <i>Lærerprofesjonen må derfor vurdere sin pedagogiske praksis for å møte enkeltelever og elevgrupper best mulig.</i></p> <p>Intervju:</p>

			<i>du skal ikke tilpasse læreplanen til din undervisning, men tilpasse din undervisning til læreplanen</i>
F E L L E S S K A P	Kollektiv tilpasset opplæring	Tekstelementer som viser til at opplæringen skal tilpasses kollektivet slik at mangfoldet av individuelle elever blir møtt	Overordnet del: <i>Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen.</i> Intervju: <i>[...] det og med at tilpasset opplæring skal jo skje i den ordinære undervisningen, det er ikke noe som skal skje på siden av det du gjør i klasserommet. [...] du skal legge til rette for tilpasset opplæring sånn at alle kan delta i den undervisningen som du holder på med.</i>
	Klassens/samfunnets kollektive læringsutbytte	Tekstelementer som viser til at opplæringen/skolen skal resultere i et kollektivt læringsutbytte for samfunnet som helhet	Overordnet del: <i>[Opplæringa] skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte</i> Intervju <i>[...] de skal komme ut og være dannede mennesker, dugende for samfunnet.</i>
	- Faglig utbytte	Tekstelementer som viser til at opplæringen/skolen skal resultere i et kollektivt, faglig	Overordnet del: <i>Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan</i>

	læringsutbytte for samfunnet som helhet	<p><i>bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre.</i></p> <p>Intervju: <i>Livsmestring i sløyden er jo ikke å pusse, det er jo å lære seg å bruke en drill sånn at de kan feste den dørkarmen når den blir løs en gang sant. Hva gjør vi i livsmestring i matematikkfaget? Jo, det handler jo selvfølgelig om å ikke havne på luksusfellen.</i></p>
- Sosialt utbytte	Tekstelementer som viser til at opplæringen/skolen skal resultere i et kollektivt, sosialt læringsutbytte for samfunnet som helhet	<p>Overordnet del: <i>Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi.</i></p> <p>Intervju: Her fant jeg ingen passende tekstelementer.</p>
Organisatoriske endringer	Tekstelement som viser at skolen/læreren bør vurdere å gjøre/gjør organisatoriske endringer	<p>Overordnet del: <i>Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger</i></p>

			<p><i>som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur.</i></p>
			<p>Intervju:</p> <p><i>Den aktive eleven. Der også har vi gjort en endring hos oss. En av måtene vi har gjort en endring med det, er at lærerne, har utdanning i fysisk aktiv læring (FAL) [...] for å at vi skal implementere mer aktiv læring for elevene. [...] så vil mange merke [endringer] med FAL, at det er klasser som har mye mer fysisk aktiv læring.</i></p>