

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: SAM5003

Navn: Eirik Hofstad og Mats Tangstad

---

## Innføring av Kunnskapsløftet 2020 i samfunnsfag – frihet, forenkling og kompleksitet

- *En kvalitativ studie av samfunnsfaglæreres opplevelser av å implementere en ny læreplan i skolen*

---

Dato: 18.05.22

Totalt antall sider: 83

## **Forord**

Etter 5 år som lærerstudenter ser vi nå enden på reisen som studenter. Denne reisen avsluttes med denne masteroppgaven i samfunnsfag. Vi to som har jobbet med dette forskningsprosjektet møttes fra dag en ved Nord Universitet. Vi har siden dette vært studiekamerater og det har ikke vært vanskelig å samarbeide om denne oppgaven. Selv om alt arbeid med denne masteroppgaven til tider har vært krevende og utfordrende, har det også vært lærerikt og interessant. Særlig det å arbeide med et forskningsprosjekt over en så lang periode har føltes interessant. Vi har pushet hverandre til å nå målet om et godt gjennomført forskningsprosjekt. Vi er enige om at dette prosjektet har gitt oss kunnskap som vi kan ta med oss videre inn i arbeidslivet.

Vi vil rette en stor takk til de informantene som takket ja til å delta i denne studien. Vi er veldig glade for at dere tok dere tid i en hektisk arbeidshverdag. Dette prosjektet ble gjennomført under Koronapandemien som førte til at fysiske treffpunkt ble vanskelig. Dette førte til at intervjuer for det meste måtte gjennomføres digitalt. Dette tok informantene på strak arm, og kom med svært interessante tilbakemeldinger i sammenheng med vårt forskningsprosjekt.

Vi vil også uttrykke stor takknemlighet ovenfor vår veileder Heidi Vinge. Du kom inn som veileder i en vanskelig periode for oss, og har vært en stor lettelse for oss i møte med denne masteroppgaven. Du har hele veien vært tilgjengelig med positiv holdning både til prosjektet og oss. Du har motivert oss med mange gode råd og tilbakemeldinger. Uten deg hadde dette ikke vært mulig, tusen takk!

Til slutt vil vi takke medstudenter og lærere i samfunnsfag ved Nord Universitet. Dere har vært en viktig faktor med tanke på kunnskap om et slikt prosjekt, og drøftinger og meninger om hvordan ting bør gjøres på best mulig måte. Vi vil også takke de nærmeste rundt oss som har hatt troen på at vi klarer dette. Dette setter vi stor pris på, takk!

Nord Universitet

Mai 2022

Eirik Hofstad og Mats Tangstad

## **Sammendrag**

Denne oppgaven retter et blikk på samfunnsfaglæreres opplevelse av fagfornyelsen og LK20. Oppgaven avgrenser seg i hovedsak til samfunnsfaget, men tar også for seg aspekter ved iverksetting av læreplanen på en generell basis. Studien baserer seg på analyse av data innhentet gjennom intervju med samfunnsfaglærere ved ungdomsskolen, og har blitt drøftet i lys av relevante læreplanteorier, LK20 som styringsdokument, NOUer og stortingsmeldinger. Hovedfokuset av oppgaven innretter seg etter samfunnsfaglærernes opplevelse av innføring og bruk av LK20, men har også tatt for seg iverksetting av en ny læreplan i unntakstilstand og pandemi.

Våre funn viser en bred enighet blant samfunnsfaglærere i at det var på tide med en ny læreplan. Vi ser også at det er en positiv holdning til at samfunnsfaglærerne har hatt mulighet til å være med på høringsrunder før innføring. Pandemien har vist seg å være en forstyrrende faktor i iverksetting av læreplanen, da overgangen til digital undervisning allerede var en stor påkjenning for samfunnsfaglærerne. Vårt utvalg viser også at de med kortest fartid i yrket er mer positiv til den nye læreplanen.

Hvorvidt regjeringen har lyktes i sitt mål om å gjøre kompetansemålene færre og tydeligere er noe sammensatt. Våre funn viser at samfunnsfaglærerne er uenig i tydeligere kompetansemål. De uttrykker at kompetansemålene har komplekse formuleringer, men opplever samtidig kompetansemålene som viktige, til tross for at de er kompliserte å anvende. Likevel er det funn i vårt prosjekt som tyder på at LK20 stimulerer til høyere grad av lærerautonomi enn LK06, men at det krever mer av lærerne nå enn før.

I vårt forskningsprosjekt har vi valgt å undersøke samfunnsfaglærernes kjennskap til fagets sentrale verdier. Våre funn viser at de har kjennskap til det, men ikke vet nøyaktig hva som står. Vi har drøftet at dette har grobunn i at verdiene kan oppleves som en repeterende del av kompetansemålene, og at de består av «flerleddet» formuleringer.

## **Abstract**

This thesis encapsulates teachers' experience of the implementation and use of the new curriculum LK20. The thesis is mainly limited to the social sciences subject, but also addresses aspects of the implementation of the curriculum on a general basis. The study is based on analysis of the data obtained through interviews with social sciences teachers at the upper secondary school, and has been discussed in the light of relevant curriculum theories, LK20 as a governing document, NOUs and white papers issued to *stortinget* - the supreme legislature of Norway. The main focus of the thesis is based on the social studies teachers' experience of the introduction and use of LK20, but has also dealt with the implementation of a new curriculum in a state of emergency and pandemic.

Our findings show a broad consensus among social studies teachers that it was time for a new curriculum. We also see that there is a positive attitude amongst the teachers regarding the possibility of participation in the consultation rounds in the makings of the curriculum. The pandemic has proved to be a disruptive factor in the implementation of the curriculum, as the transition to digital teaching was already a great strain for social studies teachers. Our samples also shows that those with least experience in the profession are more positive about the new curriculum.

Whether the government has succeeded in its goal of making the competence goals fewer and clearer is somewhat complex. Our findings show that social studies teachers disagree with the “clearer” part. They express that the competence goals have complex formulations, but at the same time consider the competence goals as important, even though they are complicated to use. Nevertheless, there are findings in our project that suggests that LK20 stimulates a higher degree of teacher autonomy than LK06, though it requires more of the teachers now than before.

In our research project, we have chosen to examine the social studies teachers' knowledge of the “subject's central values”. Our findings show that they are aware of it, but are less familiar with its exact content. We have discussed that this has roots in the fact that the central values can be considered as a repetitive part of the competence goals, and that they consist of multi-layered formulations.

## Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.2 Politisk grunnlag for fornyelse i grunnskolen.....	4
1.3 De faktiske endringene i LK20.....	4
1.5 Tidligere forskning.....	6
1.6 Oppgavens oppbygning.....	7
2. Teori om læreplaninnføring og selvbestemmelse.....	9
2.1 John Goodlads læreplanteori.....	9
2.1.1 Den substansielle siden.....	10
2.1.2 Den sosialpolitiske siden.....	10
2.1.3 Den tekniskprofesjonelle siden.....	11
2.1.4 Valg av teori og kritisk blikk.....	11
2.2 Faktorer som påvirker implementering.....	11
2.3 Ulike typer endringer i læreplanreformer.....	13
2.4 Læreplanoppgaver.....	14
2.5 Selvbestemmelsesteori og lærerautonomi.....	14
2.6 Aktivitetssystemet.....	16
3. Metode – metodisk tilnærming og overveielser i forskningsprosjektet.....	18
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	18
3.1.1 Kvalitativt intervju.....	19
3.2 Vitenskapelig begrunnelse.....	20
3.3 Intervjuguide.....	21
3.4 Utvalg og informanter.....	21
3.5 Lydopptak.....	22
3.6 Transkripsjon.....	23
3.7 Analyse.....	23
3.7.1 Tematisk analyse.....	23
3.7.2 Vår framgangsmåte i analysen.....	25
3.7.3 Fordeler av to forskere i samme studie.....	26
3.8 Veksling mellom teori og empiri.....	26
3.9 Forskningsetikk.....	27
3.9.1 Søknad til NSD.....	27
3.9.2 Konfidensialitet og behandling av personvernopplysninger.....	27
3.10 Validitet.....	28
3.11 Reliabilitet.....	28
3.12 Overførbarhet.....	29
3.13 Styrker og svakheter med prosjektet.....	29
4. Resultat - Innføring, kompleksitet og frihet.....	30
4.1 Endring i praksis – samfunnsfagslæreres opplevelser av fagfornyelsens innføring.....	30
4.1.2 Implementering i unntakstilstand – pandemi og hjemmeskole.....	34
4.1.3 Alder på læreren – endres alle likt?.....	35
4.2 Frihet og ansvar - LK20 i samfunnsfagundervisningen.....	36
4.2.1 Læremidler.....	39

4.3 Læreplanens innhold og formuleringer .....	40
4.3.1 Disiplinene flyter over hverandre.....	42
4.4 Sentrale verdier – et kjent moment i LK20? .....	45
4.4.1 Hva oppleves som de viktigste sentrale verdiene?.....	46
5. Drøftingskapittel – innføring, innhold og sentrale verdier.....	48
5.1.1 Opplevelse av implementering .....	48
5.1.2 Cuban og store endringer .....	49
5.1.3 Ønsker og høringer rundt den nye læreplan .....	50
5.1.4 Endring og utvikling i lys av Aktivitetssystemet .....	51
5.1.5 Pandemi.....	52
5.1.6 Pandemien – avgjørende å tenke nytt.....	53
5.1.7 Oppsummering - Hvordan oppleves det å innføre en ny læreplan i skolen, og har pandemien hatt en innvirkning på innføringen?.....	55
5.2 Færre kompetansemål, større kompleksitet.....	55
5.2.1 Flytende struktur og endret vurderingssituasjon .....	58
5.2.2 Bruk av læremidler.....	59
5.2.2 Oppsummering - Hvordan oppleves innhold, formulering og utførelse av den nye læreplanen i samfunnsfag? .....	59
5.3 Sentrale verdier – forståelse og anvendelse .....	60
5.3.1 Kjennskap til sentrale verdier.....	61
5.3.2 Oppsummering - Hvordan forstår informantene fagets sentrale verdier, og hvordan bruker de disse i undervisningen? .....	63
6. Avsluttende diskusjon .....	64
6.2 Funn belyst i dette forskningsprosjektet.....	64
6.2 Behov for videre forskning .....	66
7. Referanser.....	68
8. Vedleggsoversikt .....	i
Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.....	ii
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	v
Vedlegg 3: NSD- vurdering .....	vii

# 1. Innledning

I norsk skolehistorie sett i etterkrigstid har man stadig blitt mer opptatt av utvikling og endring i skolen. Utvikling og endring har som formål å bedre skolen som organisasjon, og har fokus på mer og bedre læring for både elever og lærere. I etterkrigstid har man vært igjennom blant annet sentralisering av skoler, utvidelse av antall år i grunnskolen og fem ulike læreplaner (Berntsen, u.å). De ulike læreplanene har alle hatt som formål å: være en rettesnor for de ulike kommunene/skolene i hva som skal læres, tydeliggjøre hvilken kunnskap man ønsker at norske elever besitter, og legge vekt på kunnskap og egenskaper som stemmer overens med samfunnet nå, og i nær framtid. Dette har krevd at profesjonsfelleskapet, lærerne i skolen, har måtte utvikle og endre seg i takt med nye læreplaner som implementeres i skolen. Dette for å best mulig overføre ønskelige verdier, holdninger, evner og kunnskap som fra statlig hold ønskes at barn og unge i Norge skal besitte.

Med et norsk samfunn som har endret seg mye siden siste kompetanseløftet fra 2006, herav referert til som LK06, så var det et behov for en ny og oppdatert læreplan. Med et samfunnsmessig perspektiv kan man argumentere for at man trengte en endring i grunnskoleopplæringen, slik at man i større grad er på høyde med dagens samfunns krav til kompetanse, samt endringer innenfor teknologi og utvikling. Med bakgrunn i økt digitalisering de siste årene stilles det nå høyere krav til digital kompetanse. I tillegg speiler fagfornyelsen tiltak som bevisstgjør andre samfunnsproblemer som klimaendringer og politisk polarisering. Kunnskapsløftet 2020, herav referert til som LK20, ble implementert høsten 2020, og har dermed vært igjennom sitt første år. I skrivende stund oppstår det stadig flere diskurser, rapporter og artikler med emner rundt hvordan LK20 treffer formålet. Det aktuelle formålet for læreplanen viser blant annet til at denne planen skal være samfunnsmessig riktig og produktiv i et samfunnsmessig perspektiv. Endring og utvikling i en hvilken som helst organisasjon kan oppleves svært krevende. I skolen er det til syvende og sist lærernes opplevelse og forståelse av læreplanen som har betydning for hvordan den nye læreplanen blir tatt i bruk.

En veldig påvirkende faktor i implementering av LK20 har vært pandemien verden har stått i siden mars 2020. Pandemien førte brått til at skolen som organisasjon måtte tenke nytt, og hjemmeundervisning via internett ble den beste løsningen i en utfordrende periode. Lærere

måtte selv utvikle sin digitale kompetanse, samt tenke nytt i undervisningssammenheng. Det var også i denne perioden skoler og lærere skulle implementere den nye læreplanen, LK20. Som nevnt er dette en krevende prosess i seg selv, og pandemien var en faktor som ikke gjorde dette arbeidet noe enklere. Skolene selv sto ansvarlige for å sørge for å implementere LK20 på en god måte før selve innføringen skolestart, august 2020. Det finnes dermed store forskjeller i når ulike skoler valgte å starte denne prosessen og hvor klar man følte seg da den skulle tas i bruk. På grunnlag av vår datainnsamling viser det seg at det er store forskjeller mellom ulike skoler selv i vårt utvalg.

Ettersom LK20 er et så nytt styringsdokument i skolen tror vi at det ligger mange interessante opplevelser, tanker, holdninger og erfaringer om denne reformen blant lærere. Samfunnsfaget er nok den av de fagene som i størst grad har fått en endring, sammenlignet med tidligere læreplan. Vi tenker at store endringer ofte medfører varierte subjektive meninger og tanker om selve endringen. Vi har derfor i denne masteroppgaven undersøkt hvilke opplevelser samfunnsfaglærere sitter igjen med etter denne endringen. Har de ulike samfunnsfaglærerne gjort en god jobb før innføring? Hvordan oppleves endringen i innholdet av samfunnsfaget? Er samfunnsfaglærerne kjent med de ulike delene i samfunnsfagsdelen av LK20? Oppfattes disse elementene i LK20 likt?

### ***1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål***

Hvordan samfunnsfaglærere har opplevd ulike faktorer rundt en implementering av en ny læreplan, og hvordan man har forstått det, har stor betydning for hvordan samfunnsfaglærerne benytter LK20. Med grunnlag i det som er nevnt innledningsvis mener vi at det er svært interessant å undersøke hva samfunnsfaglærere har opplevd, og hvilke tanker de sitter igjen med i forhold til implementering av ny læreplan med hovedfokus på samfunnsfag.

Formålet med dette masterprosjektet er derfor å belyse sammenhengen med de tanker som er ønskelig fra politisk hold med en ny læreplan, og hvordan dette oppleves for de lærerne som i sin arbeidshverdag jobber etter denne reformen. Med utgangspunkt i samfunnsfag og denne delen sin endring LK20, søker dette forskingsprosjektet etter de subjektive opplevelsene av samfunnsfaglærere i henhold til de nevnte momentene. Som et resultat av det de nevnte faktorer vil det komme frem om lærere er positive til at skolen endres og utvikles i takt med



samfunnet. Harmonerer de tanker som staten ser på som hensiktsmessig, med det som faktisk blir undervist i klasserommet? Disse momentene vil det særlig være interessant og undersøke i sammenheng med implementering av LK20. Dette på grunn av at pandemien har vært en faktor som også skal medregnes i regnestykket av alle faktorer innen endring og utvikling som er i tråd med denne læreplanen. Den overordnede problemstillingen vi ønsker å besvare i denne masteroppgaven er «*Hvordan opplever samfunnsfaglærere innføringen av Kunnskapsløftet 2020 i samfunnsfag?*». For å undersøke dette legger vi vekt på samfunnsfagslæreres subjektive meninger, holdninger, forståelser, erfaringer og opplevelser knyttet til prosessen fram mot innføring av LK20, tillegg benyttelse av læreplanen i samfunnsfag. Utvalget for datamaterialet er begrenset til samfunnsfagslærere på ungdomsskole på forskjellige skoler i Midt-Norge. Den overordnede problemstillingen avgrenses av følgende forskningsspørsmål;

1. Hvordan oppleves det å innføre en ny læreplan i skolen, og har pandemien hatt en innvirkning på innføringen?
2. Hvordan oppleves innhold, formulering og utførelse av den nye læreplanen i samfunnsfag?
3. Hvordan forstår informantene fagets sentrale verdier, og hvordan bruker de disse i undervisningen?

**Det første forskningsspørsmålet** tar utgangspunkt i selve prosessen før selve innføringen august 2020. Dette spørsmålet belyser hele implementeringsprosessen på et generelt grunnlag. Ikke da bare i forhold til samfunnsfaget, da vi tenker at hele denne prosessen kan ha direkte påvirkning på samfunnsfaget. **Det andre forskningsspørsmålet** går direkte inn på samfunnsfagdelen av LK20. Her ønskes det å kartlegge samfunnsfagslærernes opplevelse av konkrete deler i samfunnsfaget slik det er presentert i LK20. Spørsmålet åpner opp for subjektive meninger og tanker om innhold, og hvor anvendelig læreplanene er. **Det tredje forskningsspørsmålet** benyttes for å belyse samfunnsfagslærernes kunnskap om ulike deler i LK20. Fagets sentrale verdier er faktorer som all undervisning i faget skal struktureres etter, og er dermed en del av læreplanen samfunnsfaglærerne bør ha kjennskap og innsikt til.

Disse ulike forskningsspørsmålene vil sammen og hver for seg være viktige momenter for å belyse masteroppgavens problemstilling. I drøftingskapitlet vil vi drøfter resultatene i lys av

teori og empiri vil vi ta utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene og presentere funn i sammenheng med disse.

### ***1.2 Politisk grunnlag for fornyelse i grunnskolen***

21. Juni 2013 oppnevnte regjeringen et utvalg som skulle vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014: 7, 2015). Det er her grunnlaget legges for det vi i dag kjenner som Fagfornyelsen. Dette grunnlaget omhandler blant annet at samfunnet har endret seg, og vil endre seg fremover i tid. For at elever i norsk skole skal besitte oppdatert og fremtidsrettet kunnskap, både når det gjelder enkeltindivid, samfunnsliv og arbeidsliv, så må læreplanen oppgraderes. Det legges også vekt på at enkeltindividene må bli bedre på å tilegne seg kunnskap og kompetanse gjennom hele livet. Dette grunnlaget argumenteres det godt for også internasjonalt. Ulike prosjekter som er gjennomført viser at innhold i dagens skole ikke i noen stor grad forbereder elever til et liv etter skolen (NOU 2014: 7, 2015).

I NOU 2015 (NOU 2015: 8, 2015), legges det vekt på at når Fagfornyelsen skal utarbeides, skal det føre til en fornyelse av fagene. Ludvigsen-utvalget, som står for arbeidet rundt Fagfornyelsen, legger vekt på at fag fra LK06 skal videreutvikles slik at de på en bedre måte møter fremtidige kompetansebehov (NOU 2015: 8, 2015). I denne sammenhengen er det også viktig å se på hva man satt igjen med kunnskap og erfaring etter evaluering av LK06. I Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28, 2015-2016) presenteres det funn etter evalueringen av LK06. En del skoleledere og skoleeiere ga blant annet tilbakemelding på at lokalt læreplanarbeid var tidkrevende og opplevdes i liten grad som nyttig. Dette igjen, gjenspeilet seg i en opplæring som var veldig varierende. I tillegg mente forskere at implementeringsstrategien ikke var god nok. Det ble lagt for mye ansvar på hver enkelt skole i hvordan det skulle implementeres. Når det kom til evaluering av kunnskapsløftet i klasserommet, ble det ikke funnet noen vesentlige endringer i undervisningspraksis i tiden 2007-2010 (Meld. St. 28, 2015-2016).

### ***1.3 De faktiske endringene i LK20***

I LK20 er det flere oppdateringer når man sammenligner den med forrige læreplanen, LK06. Man har en ny overordnet del som erstatter generell del og prinsipper for opplæringen som vi

finner i LK06. I den nye overordnende delen til LK20 er det listet opp hvilke verdier og prinsipper grunnopplæringen skal bygge på. Alle fag har også en ny læreplanstruktur der det er delt opp i; 1. om faget, 2. kompetansemål og vurdering, og 3. vurderingsordning. I samfunnsfag under del 1. om samfunnsfaget– er det delt opp i 4 momenter som blant annet sier noe om fagets relevans og verdier, hva faget skal inneholde (kalt fagets kjerneelementer), hvilke ferdigheter man skal jobbe med, og tverrfagligarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Lærer står dermed friere til å velge hvilke emner som det skal undervises i, så lenge det er innenfor de momentene som er nevnt over. Nytt er også fem kjerneelementer. Dette er fem områder som lærer skal basere sin undervisning ut fra. Disse er; Undring og utforskning, Samfunnskritisk tenking og sammenhenger, Demokratiforståing og deltaking, Bærekraftige samfunn og Identitetsutvikling og fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Hvordan de nås og tilfredsstilles er opp til samfunnsfaglæreren.

Selv om lærer står friere i undervisning med dagens læreplan, skisseres det verdier og holdninger som samfunnsfaget skal sørge for å overføre hos elevene. LK20 har her oppdatert og opprettet mål som ønskelig skal forbedre elevers læring i faget. Under «fagets relevans og sentrale verdier» står det blant annet at;

*«Samfunnsfag er eit sentralt fag for at elevane skal bli deltakande, engasjerte og kritisk tenkjande medborgarar. Faget skal bidra til at elevane ser samanhengar mellom individuelle val, samfunnsstrukturar og tolegrensene i naturen. I samfunnsfag skal elevane få høve til å utforske sin eigen identitet, lokalsamfunnet dei lever i, og nasjonale og globale problemstillingar.»* (Utdanningsdirektoratet, 2020)

På et generelt grunnlag legger Fagfornyelsen fram et verdigrunnlag for opplæringen i skolen. Hva samfunnsfag skal bidra med i denne sammenhengen står også opplistet under «fagets relevans og sentrale verdier» i samfunnsfagdelen. Disse verdiene er;

*Samfunnsfaget skal bidra til **engasjement, kritisk tenking, skaparglede og utforskartrong** og byggje opp under haldningar og verdiar som **toleranse, likeverd og respekt**. Gjennom samfunnsfaglege tenkjemåtar og metodar skal elevane utvikle eit **aktivt medborgarskap** bygd på medvit om **demokrati, miljø, menneskerettar, likestilling og verdien av mangfald** (Utdanningsdirektoratet, 2020).*

Grunnlaget for disse holdninger og verdier (uthevet) ble lagt til grunn i NOU 2015:8, som er en videreutvikling av NOU 2014:7, av et utvalg ved ledelse av Sten Ludvigsen. Her presenterer Ludvigsen-utvalget hvilken kompetanse grunnopplæringen i skolen bør ha for å harmonere med «fremtidens samfunns- og arbeidsliv», og er dermed det faglige grunnlaget for LK20 (NOU 2015: 8, 2015). Nevnte verdier og holdninger over vil da være det som Ludvigsen-utvalget ser på som de viktigste verdiene elever i norsk skole har et sunt og lett relaterbart forhold til i møte med fremtiden.

Med bakgrunn i oppgavens problemstilling ser vi på det som nødvendig å differensiere mellom begrepene «Fagfornyelsen» og «LK20». Dette er begreper som gjerne blir brukt om hverandre, selv om de omfatter to litt forskjellige ting. Begrepet «Fagfornyelse» ble først tatt i bruk i NOU 2014:7 som beskriver et behov for «fagfornyelse i skolen i lys av fremtidige kompetansebehov i samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2014: 7, 2015). Selve begrepet «Fagfornyelsen» kom senere i NOU 2015:8, og legger til grunn det som vi i dag ser på som hele prosessen av utarbeidingen av en læreplan etter LK06, og frem til innføringen og iverksettelse av LK20. Det vil si at LK20 er selve læreplanverket som bestemmer fag- og timefordeling, formålet med opplæringen og hva elevene skal lære i hvert fag, mens Fagfornyelsen strekker seg fra idéplanet og helt frem til iverksetting og bruk av selve læreplanen LK20.

### ***1.5 Tidligere forskning***

Det er blitt gjort mye forskning på lærernes forståelse, bruk, og opplevelse av tidligere læreplaner. Sætra & Stray (2019) presenterer et utvalg av samfunnsfaglæreres tolkninger og bruk av ulike deler av LK06 i et demokratipedagogisk perspektiv, og kan sees i sammenheng med formålet med vår masteroppgave. Deres funn viser at samfunnsfaglærere benytter seg av kompetansemålene for planlegging av undervisning, ikke generell del der demokratisk opplæring framheves (Sætra & Stray, 2019). Med andre ord var ikke generell del en artikulert del av deres læreplanarbeid. Videre viser de til at samfunnsfaglærerne er enige om at kompetansemålene er for omfattende, noe som vi også har belyst som et funn i vår masteroppgave.

I lys av implementeringen av den nye læreplanen, LK20, ble det i 2020 gjennomført en evaluering av fagfornyelsen. Denne rapporten ble utarbeidet av forskere ved Universitetet i Oslo, og tok utgangspunkt i hva som kjennetegner prosessen mot etableringen av læreplanverket, og om det nye læreplanverket er i tråd med fagfornyelsens intensjoner (Karseth,

Kvamme, & Ottesen, 2020). Rapporten konkluderer blant annet med at fagfornyelsen har lyktes med å involvere ulike aktører i utformingen og bidratt til å skape bedre sammenheng mellom fag og overordnet del, til tross for utfordringen med å finne en god balanse mellom en kompetanseorientering og en innholdsorientering (Karseth, et al, 2020). Den beskriver også variasjon mellom fag hvorvidt det endelige resultatet oppleves som gjenkjennbart av aktørene, og peker på at kjerneelementenes funksjon ikke er tydelig formidlet i læreplanverket (Karseth, et al, 2020).

I 2021 ble det gjennomført et masteravhandlingsprosjekt av Katrine F. Bakken (2021) som omhandler LK20 vei fra ide til utførelse på yrkesfaglige programområder, altså videregående skole. Studien tar for seg ulike barrierer som oppstår på veien fra ide til utførelse i klasserom, med hovedfokus på yrkesfaglige klasserom. Studie bygger på læreres opplevelser og avdekker funn som blant annet følgende: opplevelse av mangel på medbestemmelse, ulik forståelse og opplevelse av begreper i LK20, og hensikten med den. Det knyttes også funn rundt at lærere ikke har samme forståelse av innhold og er usikre på hva de fysisk skal endre i klasserommet (Bakken, 2021) Disse funn anses som relevante også i vårt prosjekt, der vi ønsker å undersøke flere av de samme faktorene med utvalget samfunnsfaglærere i ungdomsskolen.

### ***1.6 Oppgavens oppbygning***

Ovenfor har vi beskrevet bakgrunnen for vårt forskningsprosjekt, og vi vil nå presentere oppgavens oppbygning. Kapittel 2 består av vår teoretiske forankring, som tar for seg perspektiver innenfor læreplanteori, implementeringsteori, selvbestemmelsesteori, og endring og utvikling.

Kapittel 3 utgjør metodedelen. Innledningsvis har vi gjort rede for kvalitativ forskningsmetode, og forankret vårt forskningsprosjekt opp mot vitenskapelig begrunnelse. Videre har vi presentert intervjuguide og intervjuprosessen, utvalg og informanter, og transkripsjonsprosessen. Vi har så redegjort for analyseprosessen og forskningsetiske overveielser. Avslutningsvis henviser vi til vår søknad til NSD og behandling av personvernopplysninger, for å så drøfte oppgavens validitet, reliabilitet og overførbarhet.

I kapittel 4 presenterer vi vår resultatdel. Den består av våre funn på problemstillingen, og er utledet av analysen av datamaterialet vi samlet inn gjennom lærerintervjuene. Kapitlet er delt inn etter forskningsspørsmålene våre: 1) Endring i praksis – samfunnsfaglærernes opplevelser av Fagfornyelsens innføring, 2) Undervisning etter fagfornyelsen – hva innebærer det for lærerne? 3) Læreplanens innhold og formuleringer, og 4) Sentrale verdier – et kjent moment i LK20?

Kapittel 5 utgjør vårt drøftingskapittel. Denne delen er også strukturert etter forskningsspørsmålene, der vi har drøftet funnene våre i sammenheng med teori, tidligere forskning, og våre egne tanker.

Kapittel 6 består av avsluttende diskusjon der vi presenterer sentrale funn, et kritisk blikk på vår egen masteroppgave og behov for videre forskning.

## 2. Teori om læreplaninnføring og selvbestemmelse

Med et historisk skoleperspektiv har man vært igjennom ulike skolereformer opp igjennom. Vår teoretiske forankring sikter etter å beskrive samfunnsfaglærernes personlige opplevelser av læreplaninnføring, gjennom et læreplanteoretisk rammeverk. Her vil vi gjennomgå læreplanteori (John Goodlads, 1979 og Bjørg B. Gundem, 1990) og ideer for implementering og implementeringsløsninger i skolen (Michael Fullan, 2007) om ulike grader av skolereform (Larry Cuban, 1988). I tillegg legger vi frem psykologiske teorier som går mer på lærernes egenopplevelse, og da nærmere bestemt selvbestemmelsesteori (Ricard Ryan & Edward Deci, 2000), teori om Aktivitetssystemet (Yrjö Engeströms, 1999). Teoriene vil være sentrale i vår drøfting av forskningsspørsmålene.

Majoriteten av de valgte teoriene i dette forskningsprosjektet er klassiske teorier innenfor feltet læreplanteori, endring og utvikling. Dette på grunn av at man har hatt jevnlige endringer av læreplaner i lang tid, og dette er en sentral del av skolen som organisasjon. John Goodlad, Bjørg B. Gundem, Larry Cuban og Yrjö Engeström har teorier, modeller og tanker som omhandler dette fagfeltet, og er publisert før dette århundre. Tross en publikasjonsdato i lang tid før dagens, er alle teorier tidløse tanker og ideer. Dette åpner for at man fortsatt kan se dagens læreplan, LK20, og den gjennomgåtte prosessen, i lys av disse forskerne selv i dag. Michael Fullan, Richard Ryan og Edward Deci sine teorier har et noe senere publikasjonsår enn de nevnte, men disse er også tidløse teorier og kan ses i sammenheng med implementering og motivasjon både i dag og i lang framtid. I alle masteroppgaver vi har lest innenfor samme fagfelt, er en eller flere av disse teorier benyttet. Med vår problemstilling og vårt forskningsprosjekt er det likevel nytt at man ser alle disse teoriene i sammenheng med hverandre og med empirien.

### 2.1 John Goodlads læreplanteori

Med et historisk skoleperspektiv har man vært igjennom ulike skolereformer. Når samfunnet endres, endres også perspektiver på hva som ses på som viktig når det kommer til kunnskap elever besitter. John Goodlads (1979) analyseverktøy av ulike reformer (Gundem, 1990), benyttes stadig innenfor lærplanforskning. Goodlads verktøy benyttes for å analysere intensjonen, arbeidet, oppfattelsen og gjennomføringen av læreplaner (Gundem, 1990).

Goodlad (1979) refererer til tre ulike sider ved en læreplan: Den substansielle siden, den sosiopolitiske siden, og den tekniskprofesjonelle siden (Goodlad, 1979).

### ***2.1.1 Den substansielle siden***

Den substansielle siden er læreplanens faktiske innhold, i didaktisk sammenheng er dette læreplanens hva (Gundem, 1990). Under den substansielle siden av en læreplan, presenterer Goodlad (1979) fem ulike framtoninger av en læreplan. Disse er følgende;

1. *Den ideologiske læreplanen* – Tanker om hvordan en ny læreplan skal være.
2. *Den formelle læreplanen* – Den faktiske læreplan som vi ser den og kjenner den.
3. *Den oppfattende læreplanen* – Hvordan skoleeier og enkelt lærere forstår læreplanen.
4. *Den gjennomførte læreplanen* – Hvordan læreplanens ulike sider gjennomføres i praksis.
5. *Den erfarte læreplanen* – Evaluering av erfaringer av gjennomført læreplan.

Goodlad (1979) mener at gjennomføring innenfor alle disse sider og framtoninger, har stor påvirkning når det kommer til hvordan en læreplan utarbeides, gjennomføres og oppleves av lærere og skoleeier (Goodlad, 1979). Gundem (1990) presiserer at det er viktig å se på denne teori som et analyseformål der man må huske at det ikke er like lett å skille disse momenter fra hverandre i praksis (Gundem, 1990). Dette vil dermed være et verktøy i vår masteroppgave som tydeliggjør og på en lettere måte skiller ulike momenter som kommer fram av intervjuinformanter i intervju.

### ***2.1.2 Den sosialpolitiske siden***

Den sosiopolitiske siden ved en læreplan omhandles innenfor didaktikken som hvorfor. Innenfor denne siden stilles det spørsmål som hvorfor trenger vi en ny reform? Dette spørsmålet stilles gjerne fra politisk hold, som også utarbeider nye læreplaner (Gundem, 1990). I dagens sammenheng er det i dette området NOU'er og ulike stortingsmeldinger kommer inn. Er det motsetning mellom aktuell læreplan og samfunnsmessige strukturer? Har man et forskningsgrunnlag for å endre?



### ***2.1.3 Den tekniskprofesjonelle siden***

Den tekniskprofesjonelle siden omhandler rammefaktorer som menneskelige og materielle ressurser, og henvises didaktisk til som «hvordan». Hvordan skal ny læreplan utføres i praksis, og hvordan den implementeres og iverksettes (Goodlad, 1979). Dette nivået handler om opplæring av for eksempel konsulenter som skal gi skolen og lærere veiledning om læreplanen, og eventuell etterutdanning av yrkesutøvere i skolesystemet. Den tekniskprofesjonelle siden tar også for seg utvikling av vurderingssystemer for å kartlegge status for iverksettingen av læreplanen (Goodlad, 1979).

### ***2.1.4 Valg av teori og kritisk blikk***

Goodlad (1979) framtoninger, sider og verktøy for analyse, ser vi som helt sentralt i vårt forskningsprosjekt. Goodlad sin modell lister opp ulike faktorer som berører en implementering, og hvordan man løser ulike momenter innenfor hvert område sier noe om hvor god implementeringen er (Goodlad, 1979). Det viktigste momentet i Goodlads teori for vår del, vil være den substansielle siden. Vi har hatt særlig fokus på punkt 2, 3, og 4, og den tekniskprofesjonelle siden. Ettersom det er disse områdene læreren(informantene) har mest påvirkningskraft i. Teorien er blitt brukt i et stort omfang i forbindelse med artikler og oppgaver med tema læreplaner. Dette tenker vi har sammenheng med at det er en tydelig skissering av faktorer som påvirker implementering. Selv om teorien er fra 1979, er den tidløs og kan benyttes uansett læreplan. Vi er likevel klar over at det finns kritikk rundt teorien til John Goodlad (1979). Torill Strand (1996) problematiser Goodlads (1979) kategorisering av sider og framtoninger. Dette på grunn av den hierarkistiske framstillingen av de ulike momentene nevnt over. Strand (1996) mener her at Goodlad (1979) legger føringer for at læreplanpraksis på et «høyere» nivå, har større betydning enn på et «lavere» nivå (Strand, 1996). Selv om Strands perspektiver her er interessante, argumenteres det for at Goodlads teori er ment som et analytisk verktøy for å lettere skille ulike deler rundt en læreplan.

## ***2.2 Faktorer som påvirker implementering***

Michael Fullan (2007) tar for seg ulike dilemmaer og ledende ideer for implementering og implementeringsløsninger i «The New Meaning of Educational Change». Slik Goodlads fem framtoninger av læreplanene viser til, så er reform av en læreplan en lang prosess fra idé til

implementering. Michael Fullan har utformet en modell som viser faktorer som påvirker en implementeringsprosess. Fullan sin modell bygger på ni faktorer som berører implementering som er delt inn i tre hovedgrupper: kjennetegn på endring, lokale kjennetegn og ytre faktorer (Fullan, 2007).

### **Kjennetegn på endring**

1. Behov. Hvor stort er behovet for endring, og hva er behovet, er spørsmål som stilles innunder denne faktoren.
2. Klarhet. Handler om hvor stor er klarheten rundt mål og midler. Her kan det være klarhet rundt hva endringen er, men hva lærerne skal gjøre er noe annet.
3. Kompleksitet. Her legger man vekt på hvor komplekse endringene skal være. Er endringen lite kompleks, vil kanskje ikke endringen være så stor og vice versa.
4. Kvalitet/anvendbarhet. I læreplansammenheng handler denne faktoren om hvor stor kvalitet og anvendbarhet har en ny læreplan.

### **Lokale kjennetegn**

5. Skoledistrikt. Skoledistriktet kan legge noen føringer for hvilke muligheter man har i læreplansammenheng. Sammensetning av lærere og deres opplevelser i en læreplanutvikling kan ha mye å si for hvordan neste lignende prosess blir.
6. Lokalsamfunnet. Lokale forhold kan legge noen føringer for hvilke muligheter man har i læreplansammenheng. Er lokalsamfunnet positiv til ny læreplan for eksempel?
7. Rektor. Rektor har stor innflytelse på hvordan hele endringsprosessen oppleves.
8. Lærer. Den individuelle læreren, men også kollegiale sett under ett, vil være avgjørende for en god innføring. Dette ettersom det er disse personene som skal benytte ny læreplan i praksis.

### **Ytre faktorer**

9. Regjering og andre organisasjoner. Intensjoner og ønsker fra regjering og andre ytre organisasjoners ønsker påvirker også innføring i en vis grad. Særlig regjering og storting i Norge. Dette ettersom det er på dette nivået initiativet kommer når det kommer til ny læreplan.

Fullan mener at dersom en eller flere av disse faktorene jobber mot implementering, så vil prosessen være mindre effektiv (Fullan, 2007). Med andre ord: jo flere faktorer som støtter opp for implementering, jo bedre vil endringer oppleves og innføres i praksis. Fullan (2007)

understreker viktigheten av å ikke isolere faktorene fra hverandre, da de er et sett av faktorer som samhandler med hverandre for å avgjøre resultatet av implementeringen.

Vi ser på denne modellen som et verktøy og referansepunkt i vår analyse av vår data, da flere av våre spørsmål omhandler innføringen av LK20 og hvordan lærere opplevde denne prosessen. Ved å ta utgangspunkt i Fullan sine momenter ved innføring vil vi se om informantene mener man har lyktes med innføring eller ikke. Er det andre momenter som ikke belyses i Fullan sin modell, men som likevel har påvirket innføringen?

### ***2.3 Ulike typer endringer i læreplanreformer***

Larry Cuban presenterer i sin bok «The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools» (Cuban, 1988) to typer endringer innenfor læreplanreformer: first-order changes og second-order changes. Cuban (1998) forklarer at first-order changes er reformer som sikter etter å korrigere og forbedre eksisterende ordninger. Det kan for eksempel være rekruttering av bedre lærere, øke lønn, distribuering av bedre lærematerialer, og endre eller legge til nye deler av læreplanen. Cuban (1988) sier at disse type endringer er til lite hjelp i å endre grunnleggende skolestrukturer i planlegging, men at first-order changes sikter mest etter å gjøre det etablerte systemet mer effektivt uten å bryte med organisatorisk praksis for elever og lærere.

På en annen side sikter second-order changes etter å endre de fundamentale og grunnleggende måtene å oppnå det organisatoriske på, og at disse type endringer har som regel grobunn i misnøye med dagens ordninger (Cuban, 1988). Cuban (1988) forklarer at en slik endring handler om en visjon av hva som bør være som ikke eksisterer fra før av, og at disse visjonene vil endre fundamentale roller og rutiner innenfor organisasjonen.

Denne teorien vil være et verktøy for oss til å plassere de endringene lærerne opplever i lys av den nye læreplanen. Samtidig vil den kunne gi oss innsikt i hva slags reformer samfunnsfaglærerne vektlegger, og hvordan de opplever at disse endringene har påvirket deres arbeidsplass.

## ***2.4 Læreplanoppgaver***

I nordisk tradisjon er læreplanene først og fremst et skrevet dokument for styring fra de sentrale skolemyndighetene, mens i anglosaksiske land er «curriculum» en betegnelse for alt det som i virkeligheten skjer av læring i undervisning, opplevelser, erfaringer og konkrete kunnskaper (Gundem, 1990). Bjørg B. Gundem (1990) tar for seg blant annet ulike momenter innenfor læreplan. Hun mener således at selve utformingen av en læreplan består av en rekke læreplanoppgaver. Disse læreplanoppgavene består av læreplanutvikling med læreplanutforming og læreplanformulering, læreplanimplementering, læreplanrevisjon og læreplanevaluering (Gundem, 1990). Innenfor disse momentene av en læreplan stiller Gundem (1990) følgende spørsmål: Hvordan blir læreplaner utviklet, utformet og formulert? Hun mener her at de ulike momentene av en læreplan som nevnt ovenfor påvirker hverandre innenfor dette spørsmålet.

Innunder dette temaet presenterer Gundem noen tanker som er svært sentrale for vårt forskningsprosjekt, nemlig tanker om mål. Her presenterer Gundem tre kritiske punkter innenfor dette. Den første omhandler vektlegging av mål i undervisning. Her har man vært uenig om mål tar for stor plass i undervisningen. Det andre handler om mål er den mest effektive veien til effektiv undervisning. Er målene formulert og presisert på en slik måte at undervisningen effektiviseres av dette? Det tredje, og siste momentet, gjelder om mål er veien å gå for en organisasjon som skolen (Gundem, 1990, ss. 86-87). Dette er kritikk som har bakgrunn fra Mønsterplanen fra 1987. I forhold til vårt forskningsprosjekt er det interessant å spørre seg om denne kritikken kan relateres til dagens læreplan og læreres opplevelser av mål i skolen.

## ***2.5 Selvbestemmelsesteori og lærerautonomi***

Muligheten for selvbestemmelse og autonomi er en viktig del av læreryrket. I den forbindelse har vi valgt å bruke Richard M. Ryan og Edward L. Deci selvbestemmelsesteori i tolkningen av informantenes opplevelse av fagfornyelsens innvirkning på deres lærerautonomi. Teorien bygger på at mennesker er styrt av kontrollert motivasjon (ekstern motivasjon) og autonom motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Kontrollert motivasjon betegnes som eksterne motivasjonsfaktorer som lønn, mens autonom motivasjon springer ut fra «innsiden», som for

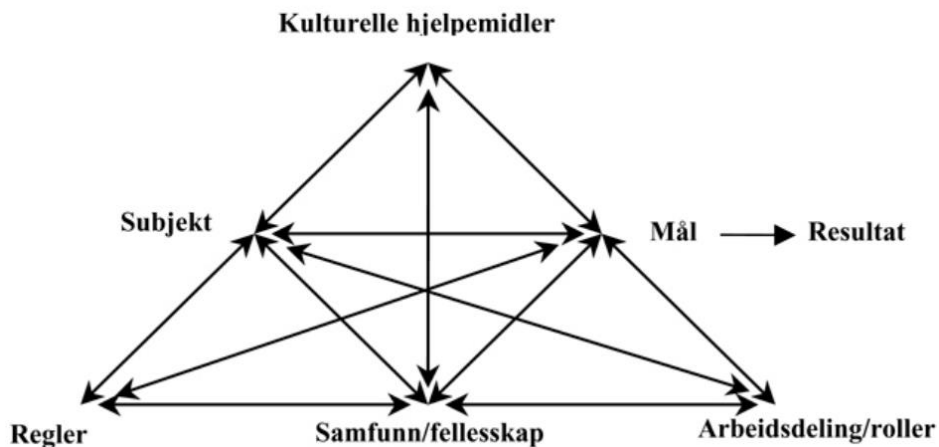
eksempel en interesse for noe. Ryan og Deci beskriver tre psykologiske nødvendigheter for å oppnå optimal motivasjon og vekst: tilhørighet, kompetanse, og autonomi (Ryan & Deci, 2000).

I lys av selvbestemmelsesteorien beskriver Ryan og Deci (2000) viktigheten av iboende motivasjon og selvregulering, og virkningen av psykologiske behov på helse og velvære. Iboende motivasjon handler om tendensen til å søke utfordringer med formål å utøve ens kapasiteter (Ryan & Deci, 2000). Ryan og Deci (2000) forklarer dette ytterligere, og sammenligner det med hvordan barns naturlige evne til å være nysgjerrig, spørrende og lekende – til og med i fraværet av mulige belønninger.

Selvregulering handler om hvordan man internaliserer motivasjon. Ryan og Deci (2000) forklarer at dersom man er amotivert, så vil man være ikke-regulerende. Det vil si at man er mindre tilbøyelig til å handle, for eksempel på bakgrunn av eksterne faktorer, eller at man handler uten noen spesiell intensjon. På en annen side vil noen som har iboende motivasjon være mer tilbøyelig til å internalisere regulering av ens eget arbeid og de eksterne faktorene man kommuniserer med (Ryan & Deci, 2000).

Videre beskriver Ryan og Deci (2000) fire former for reguleringer som oppstår ved bruk av eksterne motivasjonsfaktorer: ekstern regulering, introjisert regulering, identifisert regulering, og integrert regulering. Ekstern regulering er handlinger som blir utøvd på bakgrunn av å tilfredsstille eksterne krav eller etterspørsel. Individuer opplever eksternt regulert atferd som kontrollert og fremmedgjort (Ryan & Deci, 2000). Introjisert regulert atferd involverer å ta inn ekstern regulering, uten å fullt ut akseptere handlingen som sin egen. Ryan og Deci (2000) sier at slik atferd som oftest kommer som følger av å unngå skyldfølelse og angst. Identifisert regulering er en atferd som kommer til syne når en person reflekterer en bevisst verdsetting av et mål. I dette tilfellet vil personen oppleve mer autonomi, da målet er noe som kan oppfattes som noe som kommer innenfra, selv om målet er eksternt tilrettelagt (Ryan & Deci, 2000). Den siste formen, integrert regulert atferd, betraktes som den mest autonome av de fire. Ryan og Deci (2000) sier at integrert motivasjon deler kvaliteter med indre motivasjon. Integrert regulering oppstår når eksterne faktorer er fullt ut assimilert, der de eksterne faktorene har blitt personlig evaluert og er i samsvar med ens egne verdier og behov (Ryan & Deci, 2000).

## 2.6 Aktivitetssystemet



Figur 1: Aktivitetssystemet, figur hentet fra Postholm, 2004)

Ovenfor ser vi en modell av Aktivitetssystemet som blir benyttet som analyseenhet for å oppdage spenninger og motsetninger som utgangspunktet for endring og utvikling. Øverste «trekant» (Kulturelle hjelpemidler, subjekt og mål -> resultat) bygger på Vygotskys tanker og ideer, Engstrøm har utviklet dette systemet. Som et handlende subjekt tar mennesker i bruk kulturelle hjelpemidler for å nå sine mål. Endringer av en faktor i systemet får betydning for de andre faktorene og dermed for utviklingen som skjer. Aktivitetssystemet kan brukes som utgangspunkt for datainnsamling. Dette systemet vil hjelpe forskeren med å fange opp kompleksiteten på et praksisfelt. Det betyr at ingen av disse faktorene kan bli utelatt. Dersom en eller flere av faktorene blir oversett eller ikke blir tatt i betraktning, kan studien betraktes som reduksjonistisk. På den måten kan det skapes sprekker i broen mellom mennesket og den verden det lever i, eller mellom faktorer som naturlig inkluderes i et helhetlig aktivitetssystem (Engeström, Mieltien, & Punamäki, 1999)

Det knyttes en del begreper til Engestrøm sitt aktivitetssystem (1999). For å forstå modellen trengs en utdyping av disse begreper. Øverste nivå er *kulturelle hjelpemidler*. I denne sammenhengen handler dette om de hjelpemidler mennesker kan ta i bruk for å nå sine mål. Eksempler på dette kan være språket, men også fysiske hjelpemidler som sag, hammer og datamaskin. *Subjektet* er mennesket som handler i en hvilken som helst endring- og utviklingsprosess. *Mål og resultat* er faktorer som henger sammen, og påvirker hverandre. Målet, hva er en ønskelig endring/utvikling? Og resultatet, hva sitter man igjen med som det virkelige resultatet av prosessen, altså som en slags evaluering (Postholm, 2004). Neste punkt

i modellen er *regler*. Reglene omhandler retningslinjer som ligger til grunn for en handling. I læreplanendring er eksempler på dette stortingsmeldinger, forskrifter eller LK20. *Samfunn/felleskap* er en samlebetegnelse på alle de personer som deler den felles målsetningen i en endring/utvikling prosess. Siste moment i modellen er *arbeidsdeling/roller*. Dette innebærer at de målrettede handlingene i en endringsprosess er fordelt mellom ulike personer som jobber mot det felles målet. Her jobbes det med ulike prosesser, og ulike arbeidsoppgaver, som har til felles å nå målet (Postholm & Smith, 2007).

Denne modellen vil være viktig i dette forskningsprosjektet da dette kan benyttes i analysedelen av oppgaven. Modellen skildrer på en tydelig måte ulike faktorer som kan og vil påvirke en endring/utviklingsprosess både i positiv og negativ retning. Postholm & Smith (2007) legger til grunn at det oppstår spenninger og motsetninger mellom de ulike faktorene i Aktivitetssystemet. Dette mener de er med på å danne utgangspunktet for utviklings- og endringsprosessen. De kommer også med dette konkrete eksemplet. «Innenfor faktoren «subjekt» kan det være noen individer som ønsker stabilitet, mens andre ønsker endring. Dette er en motsetning som kan virke som utgangspunkt for endringsprosesser» (Postholm & Smith, 2007). Modellen tar utgangspunkt iblant annet handlende individer, altså subjekter. Våre intervjuer bygger jo på nettopp dette, subjekter i en endringsprosess. Vi mener at denne modellen i høy grad vil være relevant som et analyseverktøy i vårt forskningsprosjekt.

### **3. Metode – metodisk tilnærming og overveielser i forskningsprosjektet**

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for metoden vi har benyttet for å samle inn nødvendig datamateriale for å svare på problemstillingen og studiets forskningsspørsmål. Ulike tilnærminger og valg i denne fasen har styrker og svakheter, noe vi vil gjøre rede for i dette kapitlet. Vi vil også sette vårt forskningsprosjekt i lys av relevant vitenskapsteori. Vår masteroppgave omhandler undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av Fagfornyelsen og LK20. Som en naturlig del av denne vitenskapsteoretiske tilnærmingen vil masteroppgaven vår være en kvalitativ studie. Med hensyn til vår problemstilling, mener vi at det er denne tilnærmingmåten som på best måte kan svare på vår undersøkelse. I tillegg vil vi presentere ulike forskningsetiske prinsipper og faktorer rundt vårt forskningsprosjekt.

#### ***3.1 Kvalitativ forskningsmetode***

Med tanke på oppgavens tema og problemstilling mener vi at en kvalitativ studie kan best mulig belyse det vi har ønsket å undersøke. I kvalitativ metode arbeides det med rike skriftlige eller muntlige kilder som gir forskeren rom for og etter informasjonsinnsamling tolke informanters svar (Nyeng, 2012). Postholm & Jacobsen (2018) legger fram begrepene beskrivelse, forståelse og mening, som sentrale begreper i kvalitativ metode. De legger også til grunn fokus på forståelse av det de kaller «den andre». Metoden legger vekt på å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener, noe som gjenspeiler hva vi har ønsket å oppnå med dette masterprosjektet. Dette skiller seg fra kvantitativ forskning der sosiale fenomener omsettes til tallstørrelser gjennom ulike former analyser, som for eksempel statistiske analyser (Postholm & Jacobsen, *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*, 2018).

Vi er likevel klar over metodens svakheter i denne sammenheng. Dette vil være at informantene, ikke trenger å komme med et allmenngyldig resultat som omhandler majoriteten av norske samfunnsfaglærere. Denne tilnærmingen har sine styrker og begrensninger. For eksempel vil vi kunne få et bilde av hva den enkeltes lærers opplevelser av Fagfornyelsen og LK20 er, uttrykt gjennom de forskningsspørsmålene vi ønsker å bruke. Men på en annen side vil ikke vår forskningsdata være representativt for hvilke opplevelser som ligger til grunn for lærere på en mer generell basis. Likevel vil vi kunne drøfte informantenes svar opp mot hverandre og vårt



teoretiske grunnlag, og dermed kunne skape en forståelse av hvilke tankevirksomheter og erfaringer som er å finne for de som bruker læreplanen i praksis.

### ***3.1.1 Kvalitativt intervju***

I datainnsamling innenfor kvalitativ metode i samfunnsfagsvitenskap, benyttes det som oftest intervju, observasjon eller aksjonsforskning som innsamlingsmetoder (Edgren, Nordberg, & Roos, 2021). Felles for disse er at forsker og forskningsdeltagere møter hverandre i selve forskningsprosessen.

Det finnes ulike typer intervjuer som dybdeintervju, en-til-en intervju og fokusgruppeintervju. Disse igjen kan videre skilles på som strukturerte, ustrukturerte og semistrukturerte intervjuer. Menneskene som deltar i intervjuprosessen, kan henvises til som informanter (Edgren, Nordberg, & Roos, 2021). Når det kommer til hvor strukturert intervjuene er, er det forskjeller på i hvor stor grad intervjuet styres av intervjuguiden eller ikke. (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021) En intervjuguide er det dokumentet forsker bruker for å stille spørsmål til informanten(e). I et ustrukturert intervju, også kalt åpent intervju, er spørsmålene ikke særlig utformet og tilrettelagt på forhånd. Et strukturert intervju står i motsetning til det ustrukturerte intervjuet, der spørsmål er forhåndsutformet og følges slavisk i intervjuet.

I vår studie er vi interessert i individnivået, og da de subjektive forståelser lærere har rundt problemstillingen. Vi har derfor valgt å gjennomføre et semistrukturert intervju som fremgangsmåte for vår datainnsamling. Semistrukturert intervju er en fase mellom de to formene for intervju nevnt ovenfor. Spørsmål er forhåndsutformet, men i hvilken rekkefølge er da ikke viktig. I tillegg åpner denne formen for intervju for at vi kan stille spørsmål, eventuelt oppfølgingsspørsmål til informantene dersom noe er uklart og særlig hvis informanten kommer opp med interessante momenter som forskeren ikke har i sin intervjuguide ( (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021). Vi har dermed hatt muligheten til å få en større innsikt i hva hver enkelt informants opplevelse av fagfornyelsen er, samtidig som det har gitt rom for å opprettholde interesse med kroppsspråk o.l. Innenfor kvalitativ metode og intervju som datainnsamlingsmetode, skildres det også en kritikk. Edgren, et.al (2021) mener her at kvalitative intervjuer kan i for stor grad være individualiserende, og i alt for stor grad forholder

seg til informanters meninger og erfaringer. Dette igjen sørger for at konteksten rundt en informant blir borte (Edgren, Nordberg, & Roos, 2021). Dette er en mulig fallgrube i vårt forskningsprosjekt også, da vi kan risikere å utelate de kontekstene som er med på å skape de meningene og erfaringene informantene uttrykker.

### ***3.2 Vitenskapelig begrunnelse***

Vår vitenskapelig tilnærming baserer seg på fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori. I en fenomenologisk studie analyserer forskeren noe Johannessen et.al (2021) kaller meningsinnhold. Forskeren er opptatt av innholdet i datamaterialet. Innholdet i et datamateriale skal tolkes av forsker, og dermed forstå om innholdet har en dypere mening i enkeltindividers hverdag (Johannessen, et.al 2021, s. 170). Som nevnt ovenfor mener vi at kvalitativ forskningstilnærming vil være best for vårt forskningsprosjekt. Dette har også grobunn i de fenomenologiske prinsippene rundt menneskers subjektive virkelighetsoppfatning og opplevelser av en bestemt ting, et verktøy som stemmer overens med det vi ønsker å finne ut av. Nyeng (2012) mener fenomenologi slik – «(...) dreier seg i praksis om studier som tar for seg hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin tilværelse, hvilket innhold som fyller bevisstheten, og hvordan deres tanker og refleksjoner avslører hvilke forhold som fremstår som virkelige for dem» (Nyeng, 2012, s. 33). Denne definisjonen harmonerer med vårt forskingsprosjekt, ettersom vår studie ønsker å finne svar på læreres opplevelser, innhold som fyller hverdagen, og lærernes refleksjoner rundt nytt innhold.

En hermeneutisk tilnæringsmåte handler om å analysere tekster med et budskap eller en sammenheng. En hermeneutiker mener at man må kjenne folks oppfatninger og motiver for å kunne gjenkjenne et sosialt fenomen, og at individuelle handlinger og sosiale fenomener klargjør hverandre gjensidig (Nyeng, 2012). I forhold til fenomenologi søker hermeneutikken etter fortolkning av meningsfulle fenomener, mens fenomenologien er læren av fenomenene, og i denne sammenhengen, kunnskapen (Dalland, 2017, ss. 45-46). Den hermeneutiske delen av vår undersøkelse kommer inn i form av å få en forståelse, via tolkning, av samfunnsfaglæreres sosiale sammenheng til styringsdokumenter som LK20. Dette har krevd at vi selv har satt oss inn i Fagfornyelsen og LK20 og skapt en sammenheng mellom det informantene uttrykte og de styringsdokumentene de er pålagt å forholde seg til. Dette

begrunnes i at også vi som forskere trenger kunnskap om det vi ønsker å få en forståelse av, og at dette gir mening for oss.

### ***3.3 Intervjuguide***

Vår intervjuguide inneholder 11 spørsmål fordelt på fire hovedkategorier. I tillegg kommer noen innledende spørsmål som ikke er sentralt for selve undersøkelsen, men ment som en innledning og start av samtale. De 4 hovedområdene etter rekkefølge er; *tanker og holdninger rundt implementering av fagfornyelsen, planleggingsfase og undervisning i samfunnsfag, undervisning i klasserommet, og sentrale verdier i fagfornyelsen*. Innenfor disse hovedområdene mener vi at vi har utformet spørsmål som vil gi oss gode data til å besvare vår problemstilling. Dette har vært den støttende malen for samtalen i det semi-strukturerte intervjuet.

Vi har underveis vært klar over muligheten for at visse formuleringer kunne vært utformet på en enda tydeligere måte. Disse spørsmål er blitt vurdert og drøftet av både veileder, medstudenter og faggruppe. Vi har satt søkelys på å ha konkrete formuleringer og begrepsbruk i intervjuet, samtidig som vi ikke utelukker informasjon som kan anses som lite relevant. I utformingen av intervjuguiden har vi derfor hatt stort fokus på å spørre om det man faktisk ønsker å finne ut av, i tillegg til å forklare og formulere spørsmål på en sån måte at det som skal svares på, tolkes i mer eller mindre lik grad hos informantene.

### ***3.4 Utvalg og informanter***

Informantene for vårt datamateriale er plukket ut fra eget nettverk i Midt-Norge. Utvalget av intervjudeltakere er valgt etter kriteriet - *samfunnsfaglærere på ungdomsskolen*. Vi har intervjuet fire informanter som alle er samfunnsfaglærere på ungdomsskolen: to kvinner og to menn. Skolene informantene jobber på er av forskjellige størrelser, der to av informantene jobber på bygdeskoler og to jobber i byskoler. På neste side ser du en oversikt over informantene, og deres erfaring som lærer i skolen. Informantene er blitt tildelt fiktive navn slik at de er anonymisert.

<b>Informant</b>	<b>Fiktivt navn</b>	<b>Erfaring</b>
1	Mari	20 år som lærer
2	Christian	4 år som fast lærer. 2 år som vikar tidligere
3	Hege	6 år som ungdomsskolelærer. Jobbet som vikar siden 2007
4	Rasmus	20 år som lærer

Innledningsvis i intervjuprosessen vurderte vi flere ganger hvor mange informanter vi ønsket å intervju. Vi landet etter hvert på fire. Dette har bakgrunn i vår kjennskap til lærerne og deres kunnskap, samtidig som at vi underveis i prosessen la merke til at svarene vi fikk hadde et stort spenn og var gode nok som grunnlag for vårt datamateriale. I tillegg oppnådde vi vårt ønske om å ha en spredning i yrkeserfaring og kjønn.

### ***3.5 Lydopptak***

Som metode for innsamling av data har vi brukt digitale video og lydopptak. Dette har vært med på å gjøre datainnsamlingen sømløs, da det har gjort det enklere for både oss og informanter å planlegge intervju i en ellers hektisk hverdag. Det var også en gunstig løsning under pandemien, da en av informantene våre var i karantene som følge av koronasmitte. Intervjuene ble gjennomført på teams, der vi brukte den integrerte opptaksfunksjonen. Vi har behandlet lydopptakene med diskresjon, og fulgt NSD og Universitetets retningslinjer for å oppbevare personvernopplysninger og konfidensielle opplysninger. Mer om NSD-søknad i delkapittel «Søknad til NSD» pluss vedlegg. Lydopptak ble slettet rett etter transkribering, mens notatet vil bli slettet senest 3 uker etter oppgavens innleveringsdato, 18.mai 2022.

### **3.6 Transkripsjon**

Etter vi hadde gjennomført intervjuene begynte vi rett på transkripsjon. Denne prosessen har bestått av å renskrive det som ble sagt under intervjuet og korrigere mye av den «muntlige talen» til en mer meningsfull skriftlig tekst. Transkripsjonsprosessen har vært delvis tidkrevende, da vi har måtte omskrive noe det muntlige til beskrivelser av hva informantene gjør, som for eksempel nøling eller uttrykk av glede. En del av transkripsjonen har også gått ut på å skrive ned ting som informantene viser visuelt (som f.eks. en bok), eller å sensurere sensitiv informasjon der informantene har nevnt hvilken skole de jobber på. Gjennom hele transkripsjonsperioden har vi hatt fokus på å beholde samme meningsinnholdet.

### **3.7 Analyse**

I Johannessen, Tufte, & Christoffersen (2021, ss. 151-152) omtales det å *analysere* som å dele opp noe i biter eller elementer. Kvalitativ data skiller seg fra kvantitative data. Disse dataene snakker ikke for seg selv, og behøver at forsker som har samlet inn dataen, også tolker den. Det legges ikke fram en fasit i hvordan forsker tolker dataen, da dette avhenger av forskers interesser og perspektiver (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, s. 158). I vår analysedel, kalt resultat, har vi valgt å gi de forskjellige informantene ulik plass. Dette på grunn av variasjon i hvor sentralt ulik data er, og at noen informanter kommer med flere sentrale momenter enn andre. Ettersom vår studie er opptatt av individet og dets subjektive forståelser, har vi også valgt å presentere noen lange sitater. Dette fordi vi mener at sammenhengen i disse sitatene forklarer godt de subjektive opplevelsene.

#### **3.7.1 Tematisk analyse**

Når det kommer til analysen og strukturering av transkribert data, har vi gjennomført en tematisk analyse av informantenes opplevelser. Tematisk analyse beskrives av Braun og Clark (2008) som en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster/temaer i data. Tematisk analyse er bredt benyttet innenfor kvalitativ forskning, men det eksisterer ingen felles enighet om hva tematisk analyse er, og hvordan det bør gjøres. På et generelt grunnlag legger tematisk analyse opp til at man skal bli godt kjent med sitt datamateriale. Sentralt er også å strukturere alle subjektive holdninger, meninger og opplevelser etter temaer som skiller seg ut på en interessant måte i forhold til forskningsspørsmålet (Braun & Clark, 2008). Braun og Clark

(2008) har også utviklet 6 faser for tematisk analyse. Her skisserer vi ulike faser for å utvikle ulike tema for analysen på en best mulig måte. Disse fasene har vi valgt å ta utgangspunkt i, i vår utarbeidelse av tema fra innsamlet data.

#### *Første og andre fase*

Første fase handler om å gjøre seg kjent med den dataen man besitter. Viktigste prinsipp her var å transkribere de muntlige kildene til skriftlig data. Deretter bør man lese dette materialet godt, slik at man besitter et godt oversiktlig blikk på dataen. Fase to bygger videre på fase en, men her jobbet vi med å skille ut interessante trekk man ser i dataene. Vi forsøkte å kode disse trekkene, og sette tilsvarende trekk i samme kode. Eksempler på koder vi kom med i denne fasen var blant annet – frihet i sitt arbeid, pandemi og målenes formulering.

#### *Tredje og fjerde fase*

I fase tre, handler det om å prøve å sette sammen noen av de kodene vi laget i fase to til et tema. Flere koder kan her kobles sammen. Koder vi koblet sammen i vårt forskningsprosjekt var blant annet; planlegging, LK20 i undervisning og frihet. Temaet disse dannet sammen ble – Hvordan det er å undervise etter LK20. I fase fire jobber man med å få et helhetlig blikk over de temaer man har funnet som sentrale. Er alle koder blitt benyttet? Passer kodene inn sammen med hverandre?

#### *Femte og sjette fase*

I fase fem tydeliggjorde og konkretiserte vi temaene ytterligere. Vi utformet overværende tydelig navn på hvert tema som avgrenser temaene fra hverandre. I siste fase satt man igjen med de temaer vi ønsket oss, og tror fungerer. Spørsmål vi måtte stille oss i denne fasen var: fungerer temaene godt? Svarer temaene på det vi ønsker? Kan de utformes på en bedre måte? Samsvarer temaer med litteratur og forskningsspørsmål? Kanskje viktigst av alt her var at temaer svarer på prosjektets forskningsspørsmål. Dette var dermed et avgjørende punkt i om temaene var gode nok. I temaer vi utformet kom det fram utfordringer med implementering og konkrete eksempler på dette. Blant annet at flere informanter mener det har vært en svært utfordrende prosess for lærerne med alt annet som skal gjennomføres og tas hensyn til. Dette er sentrale funn, og vi mener derfor at temaer og forskningsspørsmål harmonerer på en god måte.

### ***3.7.2 Vår framgangsmåte i analysen***

Etter transkriberingsarbeidet var ferdig, satte vi i gang med å lese igjennom datamateriale vi satt med. Vår framgangsmåte i analyseringsprosessen bygger på Bruan og Clarks (2008) faser i tematisk analyse, i tillegg til Johannessen, Tufte, & Christoffersen (2021) begrep om meningsfortetting.

I starten av analyseprosessen begynte vi med å diskutere mønster vi har plukket opp i vårt datamateriale. Dette besto av å notere unike momenter vi ønsket å se nærmere på, mens vi bevisstgjorde oss på sammenhenger mellom informantenes svar. Vi noterte oss her spesielt interessante punkter i materialet, og kodet dette slik at vi skulle huske det og lett finne igjen til det. Dette samsvarer til Braun og Clarks (2008) fase en og to.

Koding brukes som et verktøy for å organisere godt meningsinnholdig data. I Johannessen et al., (2021) sitt eksempel på koding, tas det utgangspunkt i et intervju der kodingen går ut på at man forklarer et avsnitt med bare en kort setning for å lettere erindre, strukturere og anvende materialet senere (Johannessen et al., 2021, ss. 172-173). Etter at alle koder var benyttet, begynte vi å skjære ned på koder som ikke var like interessante og matnyttige. Vi brukte også litt tid på å fordele koder i riktig overværende tema, ettersom noen koder gikk litt over hverandre. Denne prosessen samsvarer med fase tre og fire i Braun og Clarks tematiske analyse (2008). I vår fase fem og seks jobbet vi med å utforme noen få hovedtema som skulle benyttes i resultatkapitlet. Disse visste vi måtte være tydelige, men likevel åpen innenfor et område som besvarer problemstillingen vår godt. Vi tok her utgangspunkt i de ni overværende temaene og snevret dette inn til 4 hovedtema. Siste del av den tematiske utformingen ble brukt sammen med veileder der vi reflekterte over disse temaene. Svarer de på det de skal? Kan de utformes på en bedre måte? Er disse temaer i samsvar med andre momenter av studiet?

Johannessen, et.al (2021) sin forståelse og bruk av begrepet meningsfortetting er veldig overførbart til hvordan vi har analysert og arbeidet med vårt datamateriale. Vi var avhengige av at alt innhold ble diskutert og analysert på en god måte oss forskere mellom. Som nevnt har vi valgt å benytte oss av flere lange sitater fra informantene for å få fram tydelige subjektive opplevelser hos hver enkelt informant. Vi har likevel flere steder måtte gjennomføre

meningsfortetting som Johannessen et al., (2021, s. 171) kaller det. Meningsfortetting handler om å ta ut det viktigste av informanters uttalelser og komprimere lange setninger om det er mulig (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021). Med et massivt meningsinnhold var det svært nødvendig å konkretisere dette mer, altså meningsfortette. Gjennom god meningsfortetting, føler vi at vi ikke har gått glipp av noen sentrale momenter i transkriberingen, og da likevel klart å sitte igjen med et materiale som ikke har for store, ukonkrete setninger, og har stor relevans til det vi har gjort i dette studie.

### ***3.7.3 Fordeler av to forskere i samme studie***

Å analysere transkripsjon av fire intervju er et tidkrevende arbeid. Når det er snakk om analyseprosess og tolking av et relativt stor datamaterialet, ser vi viktigheten av at dette prosjektet har blitt gjennomført av to forskere. For oss så har det vært en styrke å kunne diskutere, drøfte og reflektere sammen om ulike momenter som har dukket opp i vårt datamateriale. Dette har hjulpet oss til å se på vårt datamateriale i lys av flere perspektiver, samtidig som det har gitt oss muligheten til å skape en mer konkret ide om hvilke momenter som skal bearbeides og tolkes. Dette tror vi har styrket vår analyse i dette studiet.

### ***3.8 Veksling mellom teori og empiri***

Når det kommer til forholdet mellom teori og empiri, har vi i vår studie hatt et vekselvisforhold til dette. Med dette mener vi at vi hadde en formening om relevante teorier før datainnsamlingen startet. Disse teoriene besto i hovedsak av relevant læreplan- og implementeringsteori. John Goodlad (1979) sin teori om hva som påvirker en læreplaninnføring har dermed vært sentral hele veien. Etter at intervju, transkribering og analyse var gjennomført var vi opptatt av å se om empirien fortsatt stemte overens med teoriene vi hadde funnet på forhånd. Her fant vi blant annet ut at Michael Fullans faktorer som påvirker implementering (Fullan, 2007) var mer relevant enn vi innledningsvis antok. Vi så også at det generelle teorigrunnlaget vårt hadde en mye større bredde enn hva vi i utgangspunktet hadde trodd. Funn av relevante teorier var enormt, og vi tok utgangspunkt i de teorier vi følte var mest relevant og anvendelig. Studiets teorigrunnlag har en stor bredde, og åpner opp for at man kan se og drøfte datamaterialet gjennom ulike perspektiver/teorier. Aktivitetsteorien (2004) er et eksempel på en teori som vi oppdaget var veldig sentral etter at empiri var samlet inn. Denne teorien belyser også læreplan begrepet i et



nytt lys kontra hva for eksempel nevnte Goodlads teori (1979) gjør. Denne bredden har vært svært interessant i vårt forskningsprosjekt.

### ***3.9 Forskningsetikk***

Forskningsetikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer knyttet opp mot forskningspraksis. Etske problemstillinger kan oppstå når forskning berører mennesker direkte og kan få mulige konsekvenser for andre mennesker (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021). I vårt forskningsprosjekt har hovedfokuset vært å overveie personvernopplysninger av informantene. Dette har bestått av å sensurere mulig sensitiv informasjon i datamaterialet, samtidig som vi har sikret godkjenning fra NSD til å behandle personvernopplysningene vi har hentet inn. Vi har en streng taushetsplikt og må sørge for at intervjuene har blitt gjennomført uten at det forekommer opplysninger som kan identifisere elever. I tillegg er det viktig at personopplysningene vi har samlet kun brukes for det spesifikke formålet vi har søkt om. Vi er også bevisstgjort på vårt ansvar for å slette lydopptak så straks materialet er blitt transkribert, og makulere transkriberingen etter at oppgaven har blitt innlevert.

#### ***3.9.1 Søknad til NSD***

For studier som skal behandle personvernopplysninger, arkivere og finne data, kreves det en søknad til NSD – Norsk Senter for forskningsdata. Det kreves godkjenning av NSD for å gjennomføre forskningsprosjektet. I vår NSD søknad begrunnet vi behov for å behandle personopplysninger av informanter. Her skriver vi at lydopptak er nødvendig for å få detaljert dybdeinformasjon som trengs for å gjennomføre intervjuet, og at vi ønsker å hente inn informasjon om stilling og arbeidserfaring. Dette er for å belyse eventuell erfaring med tidligere læreplaner. Vi opplyser også om at samtykke kan trekkes når som helst, og at informantene har rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert ved å kontakte behandlingsansvarlig eller prosjektansvarlig.

#### ***3.9.2 Konfidensialitet og behandling av personvernopplysninger***

Opplysningene vi har innhentet fra informantene har vi behandlet med konfidensialitet og i samsvar med personvernregelverket. Disse opplysningene er kun tilgjengelig for

prosjektansvarlig og veileder. I vår informantkontrakt har vi informert intervjudeltakere om at datamaterialet vil bli anonymisert, men at de kan gjenkjenne egne svar som blir brukt i publikasjonen. Vi har også informert informantene om deres rett til å trekke seg, rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert, rett til å få korrigert personopplysninger, rett til å få slettet personopplysninger, og deres rett til å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av deres personopplysninger.

### **3.10 Validitet**

Oppgavens validitet omhandler gyldigheten forskningen har. Dette går på hvilken dekning har forsker for å trekke de ulike konklusjoner hen gjør, ut fra datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018). «Det som måles, må ha relevans og være gyldig for det problemet som undersøkes» (Dalland, 2017, s. 40). Slik Dalland (2017) definerer det her, legges det vekt på at det som skal måles, faktisk blir målt. Man kan likevel ikke være helt trygg på om oppgavens validitet er god, før etter intervjuene er gjennomført. Muligheten for at informanter svarer og tolker spørsmål annerledes enn det som er tenkt er likevel til stede, selv om dette ikke er veldig sannsynlig. Dallan (2017) legger også til forskers førforståelse i sammenheng med validiteten til et forskningsprosjekt. Forskers førforståelser handler om at man har meninger om et fenomen før man har undersøkt det. Man bør prøve og være så forutsetningsløs som mulig før et hvilket som helst forskningsprosjekt (Dalland, 2017). Dette har vi hatt fokus på i vårt forskningsprosjekt også. Vi er lærerstudenter, og besitter ulike erfaringer i vår utdanning og praksis, men har hatt fokus på å ikke la dette påvirke vår tolkning av data. Dette ved å blant annet ikke endre meningsinnhold i data som er samlet inn.

### **3.11 Reliabilitet**

Oppgavens reliabilitet omhandler prosessen, og om den oppleves tillitsvekkende. Begrepet *reliabilitet*, kommer fra engelsk *reliability*, som oversettes til «pålitelighet». Johannesen et al., (2021) henviser til noen spørsmål man kan stille for å bevisstgjøre forskningsstudiets pålitelighet. Hvor nøyaktig er undersøkelsens data? Hvilke data brukes? Hvordan er data samlet inn, og hvordan er de bearbeidet? (Johannesen et al., 2021) Gjennom vårt framlegg av hvordan innsamlet data er analysert og bearbeidet mener vi at dette styrker vårt forskningsprosjekts pålitelighet. Vi som forskere i denne prosessen har hele veien hatt fokus på at meningsinnholdet i data som er samlet inn ikke skal endres i den grad at dens mening og utgangspunkt endres.

Innenfor påliteligheten av en oppgave er også dette et svært sentralt moment. At data er bearbeidet i en retning som fortsatt vil ha likt meningsinnhold som utgangspunktet. Ved at vi har intervjuet flere informanter, styrkers oppgavens pålitelighet. Det kommer ikke fram bare et perspektiv på oppgavens problemstilling, men det presenteres ulike subjektive opplevelser.

### ***3.12 Overførbarhet***

Et moment som også støtter oppgavens validitet og reliabilitet er om oppgaven i noen grad har overførbarhet, altså kan overføres til andre prosjekter innenfor samme område. Overførbarhet omhandler i hvilken grad funn kan generaliseres til andre like kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I vårt forskningsprosjekt har vi all grunn til å tro at funn i dette studiet kan generaliseres til andre organisasjoner som skal gjennom en endring/utvikling. I tillegg ligger det et grunnlag for videre forskning, noe vi vil gå nærmere inn på i avsluttende diskusjon.

### ***3.13 Styrker og svakheter med prosjektet***

Avslutningsvis vil vi presentere noen styrker og svakheter med vårt forskningsprosjekt. Vi mener at dette forskningsprosjektet styrkes via at hele forskningsstudiet bygger på to forskeres tanker, valg, tolkninger og vurderinger. Vi har hele veien kunnet drøfte og reflektere rundt ulike løsninger som er mulig, og dermed finne fram til beste mulighet. En annen styrke er at der er brukt veldig mye tid på innsamling, transkribering og resultatdel. Disse momentene har vært igjennom mye drøfting og refleksjon oss forskere mellom, men også via veileder. Som nevnt flere ganger har det her vært fokus på å ikke endre meningsinnhold hos informantens svar, dermed har vi hindret at vår forforståelse skal farge prosjektet. En av oppgavens svakheter slik vi ser det handler om at selv om vi har vært to forskere i hele prosessen, så har vi lite erfaring på det å være en forsker. Vi har dermed tatt til oss alle mulige løsninger og benyttet oss av den løsningen vi synes er best der å da. Om dette var beste løsning eller ikke, vil man nok aldri finne ut av. Oppgaven kunne også ha dratt inn enda flere informanter for og fått et enda bredere perspektiv på opplevelsene. Her måtte vi bare stoppe antallet på et sted vi var fornøyde med.

Vi har nå beskrevet verktøyene vi har benyttet oss av og måten vi har gjort det på. I neste kapittel, «resultat – innføring, kompleksitet og frihet», skal vi se nærmere på hva vi fant ut ved å benytte disse verktøyene.

## **4. Resultat - Innføring, kompleksitet og frihet**

I dette kapitlet vil vi presentere empiriske funn på problemstillingen, og de tre forskningsspørsmålene våre. Funnene er utledet av analysen av datamaterialet vi samlet inn gjennom lærerintervjuene.

Vårt hovedfokus i datainnsamlingen var heile veien knyttet til samfunnsfaglæreres opplevelse av fagfornyelsen og LK20 – i formulering og praksis. Vi har også valgt å framheve særlig fagfornyelsens innvirkning på undervisning, og informantenes opplevelser av innføringsprosess og endringsevne. Vi ønsket også i datainnsamlingen og finne ut av lærernes kunnskap om en enkelt del i LK20 i samfunnsfag – nemlig sentrale verdier.

Funnene vil bli presentert i fire ulike kapitler: 1) Endring i praksis – samfunnsfaglærernes opplevelser av Fagfornyelsens innføring, 2) Undervisning etter fagfornyelsen – hva innebærer det for lærerne? 3) Læreplanens innhold og formuleringer, og 4) Sentrale verdier – et kjent moment i LK20?

### ***4.1 Endring i praksis – samfunnsfaglæreres opplevelser av fagfornyelsens innføring***

I dette delkapitlet vil vi presentere informantenes reaksjoner da de først fikk høre at det skal innføres ny læreplan, men særlig vektlegge hvordan informantene har opplevd innføringen av læreplanen på sine skoler.

Informantene er generelt positive til å få en ny læreplan. De mente alle at en endring i læreplanen måtte til, og forteller at intensjonene bak er gode. Likevel er det ulikt hvordan informantene har opplevd gjennomarbeidingen av fagfornyelsen, der noen peker på mangel av ressurser og krevende implementering under pandemien.

Under innføringen av LK20 har myndighetene hatt som mål å involvere ulike aktører i utformingen av læreplanverket. Et sentralt funn i vårt datamateriale er at informantene har opplevd ulik grad av deltakelse i høringsrunder og innføring av læreplanen.

Vi lar informant Christian fortelle:

*Jo, på generelt grunnlag så tenker jeg jo at fagfornyelsen, det er mange gode intensjoner der, den er jo ganske gjennomarbeidet med høringsrunder og alt mulig. Så vi har jo fått muligheten til å få sagt det vi mener, men ja... Den, som sagt, den har gode intensjoner, men jeg synes den er veldig omfattende og den stiller høye krav til både lærere og elever.*

Christian

Samfunnsfaglærer Hege stiller seg også meget positiv til at skolen stadig utvikler seg i takt med endringer i samfunnet og i tiden vi lever i. Hege setter også pris på at denne læreplanen bygger på forskning om hvordan elever lærer best:

*Læreplanene revideres, og takk og pris for det. Hvis ikke hadde vi hatt mønsterplanen i 84, og da hadde jeg ikke jobbet i skolen. Jeg synes at det er kjempeviktig at det er forskningsbasert disse endringene her. Og at det ikke blir en trendbasert løsning der man bare hopper på ting.*

Hege

Av de lærerne vi intervjuer, er det spesielt én informant som er særlig kritisk til fagfornyelsen, og det er Rasmus. Han presiserer at det var på høy tid med en ny læreplan, men uttrykker stor frustrasjon over hvordan resultatet ble:

*Når det gjelder akkurat fagfornyelsen så kjenner jeg at jeg blir litt amper, for jeg tror noen har gapet over litt mye og tenkt veldig store tanker, også har det her på en måte ikke landet på en måte som er forståelig for oss som er ute i felt da.*

Rasmus

Rasmus forteller at det ikke harmonerer med det som er bestemt og vedtatt, og det som skal gjennomføres i klasserommet:

*Nei, jeg synes ikke denne læreplanen er implementert på den måten, og hvert fall ikke slik jeg trodde den skulle implementeres.*

Rasmus

Her legger han til at det særlig er lagt mer vekt på å arbeide utforskende og tverrfaglig, noe han mener ikke gjøres i praksis:

*Jeg synes ikke disse tverrfaglige temaene... De burde ha vært til stede på en mer bevisst grad da, men det synes jeg ikke de er. Altså, bærekraftig utvikling er ett av de tverrfaglige temaene, og jeg kan ikke huske at jeg har brukt ordet en gang. Og det burde ha vært gjort.*

Rasmus

Allerede i LK06 i 2013 ble «Utforskeren» en egen del. Dette ble sett på som en egen disiplin i samfunnsfag, sammen med samfunnskunnskap, historie og geografi. I NOU 2015: 8 og Meld St: 28 (stortingsmelding) ønsket man at nåværende plan skulle legge enda mer vekt på utforskning blant elever i norsk skole. Dermed er – å kunne utforske og skape (kritisk tenkning og problemløsning, kreativitet og innovasjon) ett av fire fagovergripende kompetanser som ses på som særskilt viktig kompetanse for elever og samfunnet (NOU 2015: 8, 2015) (Meld. St. 28, 2015-2016). I intervjuet kommer det fram et meget interessant funn knyttet til det å utforske. Rasmus sin negative opplevelse av fagfornyelsen henger sammen med rollen til utforskning, som han mener er borte fra den praktiske undervisningen:

*Jeg synes ikke vi driver med denne utforskende delen*

Rasmus

Det varierer noe hvordan skoler og lærerne selv har jobbet med fagfornyelsen fram til innføring, og hvordan dette har opplevdes. Christian forteller å ha vært med på høringsrunder og fulgt UDIRs progresjonsplan for iverksetting. Denne progresjonsplanen kalles for UDIRs kompetansepakker, og har som formål å gi faglig påfyll og støtte til å utvikle kompetanse innenfor opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022). Han har også vært med på planleggingsdager med eksterne foredragsholdere. Ved spørsmål om arbeidet har gitt ham noe, gir han et todelt svar som belyser hva han selv sitter igjen med og hva han tenker som egentlig var avgjørende for hvordan læreplanen ble:

*Ja, det gjorde jo det. Det ga meg jo et innblikk i hva andre lærere tenker, og hvordan vi ser for oss skolen framover. Men, jeg vet ikke, inntrykket er vel mer at det er universitetsfolk som har sittet og avgjort hva læreplanen skal fylles med. Så, vi har jo hatt muligheten til å bli hørt i hvert fall.*

Christian

Mari har også vært med på høringsrunder. Høring for læreplanene var en ordning som skulle legge til rette for innspill til ett eller flere fag. Høringene var åpen for alle som ønsket å uttale seg (Utdanningsdirektoratet, 2019). Her ble de delt opp i grupper etter fag, der de arbeidet med kompetansemålene slik de var formulert i høringsutkastet. Etter neste utkast ble de igjen delt inn i grupper for å diskutere kompetansemålene og progresjon etter en treårsplan, og senere nye grupper for å lage forslag til årsplaner. En sentral del av tilbakemeldingene var at de savnet historie. Dette har bakgrunn i at LK20 er så og si historieløs sammenlignet med LK06.

Mari belyser den samme problematikken som Christian, og føler at de ikke ble hørt. Mari mener her at det i for stor grad var bestemt hvordan LK20 skulle utformes, slik at ulike instanser ikke ble hørt på en så god måte som de burde:

*Det var veldig fint at vi fikk være med på høringsuttalelse, og at vi fikk lov til å være med. Men vi følte jo at det vi kom med ble jo ikke hørt på. Vi så jo mange av de kommentarene som ble lagt fram lå åpent på et diskusjonsforum, og det gikk jo på det samme, men vi jo føler jo ikke at vi.. Heh, de hadde nok en plan.*

Mari

Skolen Rasmus jobber på er antageligvis den skolen som har opplevd dårligst gjennomgang av forarbeidet til innføringen, hvis vi skal tro på Rasmus fortelling. Dette begrunner han delvis i nedstengningen som følge av pandemi. Likevel har de hatt en viss gjennomgang av LK20 gjennom fellestider, der enten hele skolen eller bare trinnet er involvert. Han mener at de har i for liten grad hatt mulighet til å kikke på planleggingsverktøyet fra UDIR, og uttrykker at skolen hans har litt å gå på når det kommer til iverksetting. Dette begrunner han i mangel på økonomi.

Mari viser til en annen mangelvare, nemlig tid. Hun sier at innføringen kom i tillegg til alle andre oppgavene lærerne løser i hverdagen, noe som har vært krevende og gjorde at prosessen ikke ble så grundig som den kunne ha vært:

*Men jeg synes jo at tanken bak fra UDIR er god da, de hadde jo en prosess og de skulle jo ha alle parter, de skulle ha lærere inn, de skulle ha studenter inn, de skulle ha fagpersoner inn, så tanken bak var god. Men det er det med tid da. Det må taes vekk noe hvis vi skal ha tid til å jobbe gjennom ting. Det ble det ikke.*

Mari

Christian på en annen side, mener det ikke hadde vært hensiktsmessig å bruke mer tid på forarbeidet enn det de allerede har gjort:

*Ja, jeg føler at det ble sett av nok tid i skolen sin regi for å jobbe med det. Vi ble jo plassert i faggrupper og brukt litt felles-/utviklingstid på dette. Jeg vet ikke, om det hadde vært hensiktsmessig å bruke noe mer tid heller.*

Christian

#### **4.1.2 Implementering i unntakstilstand – pandemi og hjemmeskole**

Noe som i stor grad har påvirket tiden som lærere og skoler har hatt til implementering og innføring av LK20, er korona-Pandemien. Pandemien førte til at man i mars 2020 måtte stenge skoler, og gjennomføre hjemmeundervisning i tillegg til å gjennomføre mange møter og utviklingstid over nett. Rasmus nevner dette tidligere i dette kapitlet, men han er ikke alene om å uttrykke opplevelser rundt dette. Mari reflekterer også over det å innføre en fagplan på hjemmeskole når det ikke er satt av ekstra tid til dette arbeidet:

*Altså, å innføre ny fagplan på hjemmeskole... Det er interessant. Det vil jeg anbefale alle å prøve. Også skal det innføres en ny fagplan, men det blir ikke satt av tid til. Vi mangler den tiden. Vi mangler den gjennomtenkingen, så det blir til litt sånn... Tja, etter hvert da*

Mari

Videre forteller Mari at det ikke var særlig iver å se blant lærere på slutten av skoleåret som var rett før innføring. Lærere generelt var veldig slitne på grunn av gjennomføring av undervisning sammen med pandemi, pluss implementering av en ny læreplan. Hun opplevde at det ikke ble



en god innføring av en så gjennomarbeidet og god plan som mulig, tid ble ikke prioritert, og at drømmen om å lage et godt samfunnsfag forsvant litt.

Christian er også inne på mye av det Mari uttrykker. Likevel så ser man store kontraster mellom disse da Christian følte seg mye mer klar til å ta i bruk den nye læreplanen enn Mari:

*Så vidt jeg husker så jobbet vi med disse kompetansepakkene til udir, da vi stengte ned. Så det ble veldig amputert på oppløpssiden der. Vi hadde noen teams samlinger der vi gjennomgikk det siste, men da var vi ganske fersk på dette med videomøter og slike ting, så det ble litt amputert føler jeg. Sånn bortsett fra det så følte jeg meg ganske klar til å ta i bruk ny læreplan. Jeg hadde prøvd å følge med litt i hele prosessen slik at jeg var klar når den kom. Det var ikke noe å vente med. Så rent bortsett fra det at innspurten sammen med mine kolleger ble amputert, så synes jeg det har vært greit.*

Christian

Christian er inne på dette med digital kompetanse blant lærerne på hjemmekontor. Her vil vi framheve et veldig interessant funn. Hege ser at pandemien påvirket implementeringen av fagfornyelsen positivt, nettopp på det grunnlaget at digital kompetanse blant lærere økte:

*For å oppsummere arbeidet med å implementere fagfornyelsen har vel stort sett bare blitt påvirket, hos oss, positivt. Da med at vi har kjørt en del arbeid digitalt.*

Hege

#### **4.1.3 Alder på læreren – endres alle likt?**

Et annet tema som kom opp, var at alder på lærer var en viktig faktor.

Som lærer, som i mange andre yrker, er det viktig å ha evnen til å endre seg, både når det kommer til etterutdanning, og fornye seg etter hvert som nye læreplaner blir en del av skolen. Her knyttes det meninger til endringsevne blant lærere med lang fartstid i yrket. Christian uttrykker særlig interessante funn i forhold til dette. I og med at denne læreplanen er så åpen, gir det rom for å undervise på samme måte som før.

*Det er fortsatt mulig å ha verdenshistorien på 1900-tallet og opp til i dag på god gammel måte. Selvsagt hvis man skal holde på med dette et helt år, så er*

*det en del kompetansemål man ikke treffer, men ja..*

Christian

Informant Mari uttrykker også meninger om dette, og mener det finnes store forskjeller på hvor stor interessen er til å fornye seg sammenlignet med alder. Om man har 5 år, eller 20 år igjen, sier noe om hvor mye man er villig til å endres mener Mari. Hun tror det er stor fordel og arbeide på en stor skole, da man kan drøfte litt sammen. Sitter man alene med et fag på en fådelt skole, med alder på 60 år, antar Mari at fagfornyelsen ikke er helt sentral i undervisningen. Rasmus stiller seg også enig til det Mari uttrykker, men legger også til at det er forskjeller på studenter, de med noen års erfaring, og de med lang fartstid i yrket:

*De her som går av med pensjon innen kort tid prøver bare å holde hodet over vannet de nå. Gjør om minst mulig, og bare flyte videre. Og vi som er midt i laget vil jo selvfølgelig stritte imot en sånn endring, også er det generasjonen deres (henviser til oss som lærerstudenter) som kommer med det her direkte fra utdanningen som antakeligvis vil stå for endringen selvfølgelig. Sånn er det hver gang det innføres læreplan, så er det motstand.*

Rasmus

#### **4.2 Frihet og ansvar - LK20 i samfunnsfagundervisningen**

I dette kapittelet vil vi presentere hva datamaterialet viste om undervisning.

Regjeringen går inn for en fornyelse av de nasjonale læreplanene ved at omfanget reduseres og at kompetansemålene blir færre og tydeligere (Meld. St. 28, 2015-2016). Kompetansemålene er mål som elevene skal lære. Det er fordelt ulikt antall kompetansemål som elevene skal nå i hvert fag. Disse kompetansemålene finner man i en læreplan. I kontrast til LK06, har LK20 redusert antall kompetansemål betydelig. Dette er med på å skape en endring innenfor lærerautonomi og undervisningsfrihet.

Her vil vi legge fram funn om vurdering, bruk av læremidler og frihet til å velge undervisningstema. Et annet interessant funn, er at lærerne opplever en frigjøring fra lærebøker gjennom LK20.

Når det kommer til informantenes opplevelse av LK20 i forbindelse med samfunnsfagundervisning, er det flere som nevner en endring i frihet og handlingsrom. På spørsmål om informantene føler frihet i sitt arbeid, nevner tre av informantene at dette er noe de føler på i ulike deler av sin praksis. Christian er veldig opptatt av å presisere at det er kompetansemålene som er styringen i hans arbeid. Selv om kompetansemålene er viktig for han, så opplever han likevel frihet:

*Ja, jeg føler jeg står fritt til å legge opp undervisningen slik jeg vil selvsagt. Så lenge jeg treffer kompetansemålene på en måte. Jeg føler meg ikke kneblet på noe vis.*

Christian

Hege mener også at frihet er i større grad til stede nå, men legger til at dette også krever mer av henne som lærer:

*Ja, egentlig, men med frihet kommer stort ansvar og det der.*

Hege

Mari uttrykker også spesielt endring i vurderingssituasjoner, og viser til at LK20 legger til rette for å gå bort i fra den etablerte standardvurderingen. Når Mari bruker begrepet standardvurdering refererer hun til skriftlige prøver der elevene får utgitt spørsmål, der rett svar ofte er veldig konkret. Denne vurderingsformen har vært veldig sentral i norsk skole opp igjennom tiden.

*Særlig vurdering vil jeg si er mer opp til meg selv da. At, når grunntanken bak faget er sånn som den er, så må undervisningen bort fra prøver. Det henger ikke sammen. Så vi må tenke nye vurderingssituasjoner, og det er kanskje det som LK20 åpner for da. (...) Vi har gått mer bort fra den standardvurderinga som egentlig ikke viser noe annet enn hvor flink man er til å gulpe opp kunnskap, til å få dem til å tenke på at de skal tenke selv.*

Mari

Det legges også fram ulike kritiske perspektiver på dette med frihet og stort handlingsrom, som LK20 legger opp til. Christian understreker at LK20 i langt større grad en tidligere læreplaner legger vekt på verb. Han mener at det er disse verbene som i størst grad legger føringer på hvordan undervisningen skal legges opp:

*Friheten på undervisningsmetoder, føler jeg ikke har endret seg noe. Det eneste er at kanskje LK20 har mere fokus på disse verbene, man skal utforske og reflektere og det er liksom det som kanskje legger størst føring for undervisningen og metodene man må bruke.*

Christian

Et veldig interessant funn i denne sammenhengen er Mari sine tanker om akkurat dette med begreper og verb. Hun mener at friheten begrenses via elevens kompetanse, og da særlig begrepskompetanse:

*For den friheten, den begrenser seg veldig i elevens kompetanse. Elevene begrenses særlig av begrepskompetanse, så hvis vi skal ha undervisning som skal være på det nivået som målene står på, så må vi innom en del viktige begreper, og da er det mange elever som sliter med den kompetansen for den ligger ikke i bunn da. (...)*

Mari

Mari utdyper dette ytterligere med å fortelle at denne friheten kommer godt med for de sterke elevene, men påpeker at de svake elevene kan oppleve å «drukne». Hun eksemplifiserer dette med elevenes mangel på evne til å google etter konkrete og tillitsfulle svar, og mener at den svake eleven ikke har kompetanse til å utforske. Hun uttrykker at elevene ikke har forutsetninger for å oppnå de verbene læreplanen krever:

*Det står jo.. Hvis du ser på verbene i læreplanen så står det at de skal utforske, at de skal finne fram til.. De svake elevene har ikke forutsetninger til å utforske så mye. Hvis du snakker ener eller toer eleven da, så er det heavy det... sånn som det står – du skal sammenligne hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår og bosetningsmønstre og demokrati i forskjellige deler av verden i dag. Ja værsgod.. For det første vet ikke de hva politiske forhold er. De vet ikke hva geografiske forhold er. De har ikke forutsetninger for å ta det her til noe mindre. De har ikke... Gjøre rede for årsaker til. Det er litt av noen kompetanser som skal være da. Du skal utforske og beskrive. Du skal vurdere. Du skal bruke samfunnsfaglige metoder. Ja... Drøfte.*

Mari

#### 4.2.1 Læremidler

Læremidler, og da særlig lærebøker sin posisjon i skolen er det ulike syn på. Et interessant funn i vårt materiale er at samfunnsfaglærerne opplever at LK20 er med på å frigjøre dem fra bruk av lærebøker. To av informantene våre fortalte om dette med glød og iver. Dette sitatet fra Hege illustrerer denne frigjøringen:

*Dette er noe som er positivt med den nye læreplanen. Det gir mye mer rom for å være frigjort fra lærebøker, synes jeg.» Ellers synes jeg det er det faget som har hatt størst endringer sånn sett. Jeg liker veldig godt at den utforskerbiten er gjennomsyret alt mye mer.*

Hege

Mari er også inne på dette med utforskerbiten som Hege snakker om. Hun legger fram at det ikke alltid er hun som lærer som står med fasit. Og at elevene må kunne finne kunnskap selv.

*Jeg har lagt det opp sånn at det skal være mer opp til elevene og finne kunnskapen enten alene eller i et fellesskap. Det er ikke nødvendigvis jeg som står med sannheten, men at det er de som skal danne seg en sannhet. Og det har vært en prosess; å tørre og gi slipp på hva elevene skal lære. Det har nok endret seg.*

Mari

På den andre siden, ønsker ikke alle lærerne i vårt datamateriale å bli helt frie fra lærebøker heller. Rasmus opplever at læreverket som blir brukt på skolen han jobber, ikke harmonerer med utforskerbiten som samfunnsfaget legger opp til. Dette er et læreverk bestående av hovedsakelig videoer, som ifølge informanten blir mer overføring av kunnskap. Han savner et læreverk.

*Jo, de opplever nok det at de i større grad sitter og får, og det harmonerer ikke med denne utforskningsbiten i det hele tatt. Veldig ofte er jeg avhengig av at noe vises... Når vi bruker elevkanalen så er det basert på videosnutt stort sett. Ja vel, da gjør vi det felles da. Det er ikke å utforske. Det er å sitte å motta det. Også skal man i beste fall klare å reprodusere eller gi en eller annen feedback på at dette her er forstått (...).*

Rasmus

Rasmus presiserer denne holdningen ytterligere senere i dette intervjuet da han svarer på spørsmål om planlegging har endret seg etter denne læreplanen. Han sier han nå bruker forferdelig mye tid på planleggingsarbeid da han ikke har lærebøker, dette er noe som han sier irriterer han. Dette fordi han mener at det er noe man brukte mye tid på da han startet i jobben, og ikke skal trenge å bruke tid på nå.

#### **4.3 Læreplanens innhold og formuleringer**

Alle informantene i materialet vårt uttrykker utfordringer knyttet til hvordan kompetansemål legges fram i LK20, og at reduseringen av antall kompetansemål ikke nødvendigvis betyr at de er blitt tydeligere. I kapittelet refererer informantene til egenskaper og verb som er sentralt i læreplanen. Disse to begrepene har vi valgt å tolke til å være av samme betydning.

Mari mener at kompetansemålene har blitt mer omfattende, og at læreren kan legge mye mer i hvert kompetansemål. Hun snakker om at begrepene er utvidet. Når hun nevner begrepene, refererer hun til kompetansemål som starter med; drøfte, utforske, gjøre greie for, reflektere og beskrive.

*Begrepene er utvidet, så det er i utgangspunktet slik jeg ser det ikke tatt ut noen ting, men det er større frihet i hver enkelt skole å ta bort elementer da. Ja, de har blitt færre, men tydeligere er jeg litt uenig i. De har blitt mer omfattende. Hvert enkelt kompetansemål har blitt mer omfattende, og det kan legges uendelig mer i hvert kompetansemål.*

Mari

På en annen side uttrykker Christian at de runde formuleringene på de nye kompetansemålene kan være til hjelp slik at det blir lettere å tilpasse undervisning for både lærer og elevgruppen. Han viser til at LK20 ikke instruerer spesifikk hva som skal læres bort, men at den er mer farget av egenskaper som skal læres bort.

*Det er ikke noe som sier at – fortell meg spesifikt hva jeg skal lære elevene mine. Det er mer på egenskaper, at jeg skal lære de egenskaper og evner til å reflektere rundt ulike ting.*

Christian

Hege mener at de nye kompetansemålene ikke er blitt forenklet, men heller blitt veldig kompliserte. Hun viser til at samfunnsfag har veldig flerleddet mål i motsetning til de andre fagene hun har sammenlignet det med. Videre henviser hun til at egenskaper som refleksjon og drøfting er det som har blitt veldig sentralt i samfunnsfaget. Hun forteller så at den nye læreplanen stort sett gir friheter, men at abstraksjonen i læreplanen er farget av samtidig vanskeliggjør ting litt.

*Det er ikke en forenkling. Når jeg har sammenlignet flere fag, jeg og et par andre lærere er enig om dette. I engelsk er det faktisk en forenkling, sammenligner vi dette med samfunnsfag, så ja, det er færre mål, men i veldig stor grad har du koblet sammen to til tre mål til ett. Da kan man ikke si at det er en forenkling.*

Hege

Hege forteller at de veldig flerledda målene i LK20 er en del av det som fordrer veldig en avansert kompetanse hos elevene. Denne opplevelsen deler også Rasmus:

*Konsekvensen av å ha veldig mange forskjellige kompetansemål det er jo det at du har en større grad av detaljstyring, eller at de er mer spisset da. Med en gang du begynner å slanke ting så putter du mer inni. Det er sagt i forbindelse med kunnskapsløftet at man skal i dybden, og det er litt vanskelig å vite hvor djupt du skal gå da. Vi har bare 190 skoledager.*

Hege

Han belyser problemet rundt hvor langt man eventuelt skal gå i dybden i denne læreplanen. Utdanningsdirektoratets definisjon på dybdelæring er å «gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder». (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Med andre ord, så handler det om å kunne bruke det du har lært i nye situasjoner. Det kan derfor tenkes at Rasmus sliter med å vite nøyaktig hvor vid horisonten med begreper, metoder og sammenhenger skal være uten at det er på bekostning av de spesifikke kompetansemålene.

### **4.3.1 Disiplinene flyter over hverandre**

I tidligere læreplan, LK06, jobbet man i samfunnsfag etter fire fagområder som samfunnsfaget var delt inn i. Man hadde samfunnskunnskap, historie, geografi og utforskeren. Denne faginndelingen er fjernet i nåværende læreplan, og man må som lærer selv tolke målene og undervise gjennom samfunnsmessige, historiske og geografiske perspektiver.

Mari bruker sterke ord om plassen disiplinene historie og geografi har fått i LK20, nemlig at læreplanen er både historie-løs og geografi-løs. Kompetansemålene legger ikke tydelig fram hvilke historiske og geografiske faktorer som bør inkluderes. Dette er opp til læreren. Mari presiser at det er færre kompetansemål, men hun føler at geografien er helt borte. Dette bekymrer henne, selv om at det er deler av geografien hun ikke savner.

*Så elevene vet jo ikke lenger hva Afrika og Asia er. Når du spør hvilke land Russland grenser til så er det sånn... «njæ, Norge kanskje?». Så de mangler jo.... Den er jo borte.... Men takk gud for at bergarter er borte, det kan godt gå til et annet fag. U-daler og v-daler og sånn.... Greit å bli kvitt.*

Mari

Christian bemerker også dette med faginndelinger, han legger mer vekt på hvordan dette påvirker ham i klasserommet og i undervisning. Han mener det er en endring som fører til økt kompleksitet for elevene når inndelingen er borte og strukturen flyter mer.

*Nå er ikke faget delt opp i samfunnskunnskap, geografi og historie. Før var det mye lettere å si at nå jobber vi med historie en periode, nå jobber vi med samfunnskunnskap osv. Men nå føler jeg at det flyter litt mer, slik at man står kanskje litt friere til å vikle det som man selv vil, og trekke inn de ulike fagretningene som det passer seg og elevgruppen. Jeg tenker det er bra, men det fører til en del arbeid. For både lærer og elever som, elevene må jo, det blir mer komplekst for dem. Når vi skal holde på med så mye samtidig, om man kan si det slik. Det handler om planlegging fra læreren sin side.*

Christian

Christian er ikke alene om å tenke disse tankene, Hege deler også mye av de samme. Innledningsvis forteller hun også at dette var noe som irriterte henne i starten.



*Jeg var litt irritert på grunn av at de på en måte tatt vekk disse faginndelingene i faget, og bare dratt alt sammen til en boks. Dette ble jeg irritert på først, men så tenker jeg etter hvert at det er jo at det må vi bare leve med. (...) Når man har blandet alle fire fagområder inn i en plan, gjør at det kan være litt vanskeligere og dele inn arbeidet. Samtidig gir det en større frihet. Man trenger ikke skille de fire hovedområdene på samme måte. Jeg tenker at det både er positivt og negativt.*

Hege

Rasmus er den informanten som er mest positiv til denne «slankeprosessen» som han kaller det. Han mente at i LK06 var det alt for mange mål og forholde seg til.

*Nei, det stemmer jo det at de har slanket samfunnsfaget ganske kraftig, for det var jo... Det var med LK06.. Den startet jo den som ei samling på tre kompetansemål, altså: samfunnskunnskap, historie og geografi. Også ble vel denne utforskeren lagt på etterpå som en ytterligere fjerdedel. Så jeg vet ikke hvor mange kompetansemål det var til slutt jeg, men det måtte ha vært rundt 75-100 en plass. Det var mye. Så, den slankeprosessen her den hilser jeg velkommen, det gjør jeg.*

Rasmus

Når det er snakk om dette med frihet, fjerning av faginndelinger og kompetansemål i LK20, kommer Hege med meget interessante synspunkter. I utformingen av læreplanen var det diskutert mye at det ikke sto spesifikt hvilke emner det skulle undervises i. Hege forteller at det var en stor diskusjon rundt at andre verdenskrig ikke var nevnt lenger, selv om det er flere læreplaner siden dette sto spesifikt. Hun forteller om en opplevd fare for at ungene ikke kom til å lære om dette fra enkelte, men utbryter så:

*Selvfølgelig ikke, stol på at vi faktisk har fagkompetanse. Fagkompetansen vår sier jo at man selvfølgelig ikke utelater den største verdenskrigen landet vårt har vært med på. Jeg følte at det var litt nedsettende for oss samfunnsfaglærere, hva tror dere om oss liksom.*

Hege

De kompliserte, store og omfattende kompetansemålene i samfunnsfaget, synes flere informanter er utfordrende. Mari uttrykker klare meninger om akkurat dette. Hun forteller at noen av kompetansemålene i samfunnsfag er så store at man ikke hadde hatt noe problem å undervise etter disse, alene, i lang tid.

*Fagfornyelsen er for lærere og ikke for elever. Det er så mange kompetansemål som er så store og verba er så store at jeg kunne egentlig ha jobba 1 år jeg med ett av disse kompetansemåla. Tre timer i uka – 1 år, lett. Hadde ikke trengt å bruke mer enn ett kompetansemål. Det er egentlig så mye som ligger i kompetansemåla, så vi har nødt til å forenkle det på ett eller annet vis. Også er det kanskje blitt lagt mer vekt på muntlig kompetanse etter fagfornyelsen, i forhold til den skriftlige kompetansen.*

Mari

Dette er en tanke også Hege er enig i:

*Noe som gjør at jeg fortsatt mener at samfunnsfag skulle hatt enda flere enn to timer i uka. Egentlig har man sauset sammen alt fra alle læreplaner inn i samfunnsfaget.*

Hege

Christian er også inne på flere av de elementene som Mari og Hege snakker om. Han drøfter i tillegg dette rundt nivå i hvert enkelt mål, og at dette oppleves som veldig høyt:

*Jeg føler at nivået i fagene nødvendigvis, de stemmer ikke overens med det som er oppnåelig.*

Christian

Ved spørsmål om det er noe spesielt han tenker på, så utdyper Christian dette ved å sammenligne nivået i samfunnsfag med nivået i matematikk. Han mener også at han ser paralleller til nivået slik han husker det på videregående:

*Nei, det er egentlig generelt, sånn som samfunnsfag og matematikk som er fagene mine, så føler jeg at nivået blir høyere, og ting som vi skal oppnå. Sånn som i samfunnsfag så er kravet til refleksjon og innsikt det har jo blitt så høyt, at det, sånn som jeg kjenner det så stemmer det mer overens med videregående når jeg gikk der. Men intensjonene er veldig god, og jeg synes målene i seg selv, og det er overordnede i læreplanen er bra.*

Christian

Videre forteller Christian at vurderingsarbeidet påvirkes av det nivået i målene, og mener at utfordringene er knyttet opp mot verbene. Han sier at det er tidkrevende for ham som lærer å skulle gi tilbakemelding på refleksjonsevne og lignende.

Mari mener at det høye nivået på den nye læreplanen kan ha konsekvenser for videregående opplæring. Dette har grobunn i at kompetansemålene er så vide at man risikerer at det læres forskjellig på ulike skoler:

*Ja, så det blir veldig stor forskjell så jeg tror det vil få større konsekvenser for videregående da. Mens i den gamle så var det litt mer sånn «du skal ha om det». Så i utgangspunktet kan vi droppe hele andre verdenskrig, det står jo bare holocaust.*

Mari

#### **4.4 Sentrale verdier – et kjent moment i LK20?**

I LK20 er det satt av en egen del som kalles «fagets relevans og sentrale verdier». Siste del av dette området handler om sentrale verdier i faget. Dette er verdier som gjerne skal styre litt hva undervisningen skal legge vekt på. Denne delen i samfunnsfag sier blant annet:

*«Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnet i opplæringen. Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang og bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt. Gjennom samfunnsfaglige tenkemåter og metoder skal elevene utvikle et aktivt medborgerskap bygget på bevissthet om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2020).*

I hvor stor grad hadde informantene våre kunnskap om de sentrale verdiene? Og hvilke verdier la de mest vekt på? I denne delen av resultatkapitlet vil vi først presentere funn knyttet til informantenes kunnskap om det som står under sentrale verdier. Dermed vil vi se på hva de ulike informantene synes er viktigst og det de legger mest vekt på når det kommer til sentrale verdier.

Det er tydelig forskjell i hvor godt informantene har satt seg inn i, og husker det som står under sentrale verdier. Her forteller Mari at hun har kjennskap til det som står her, men ikke har vært en av de som har analysert det:

*Nei, jeg har jo lest de da. Jeg har jo vært innom det flere ganger. Jeg har ikke vært innom noen av disse formene når det gjelder samfunnsfag. Jeg har vært innom kroppsøving og norsk, så jeg er ikke en av de som har analysert det, men jeg har jo prøvd å sette meg inn i det. Jeg er jo over middels interessert i faget, så jeg føler jo*

*egentlig at jeg.. Ja, jeg har i hvert fall kjennskap til det.*

Mari

Christian har også en kjennskap til dette med sentrale verdier i faget, men kanskje i noen mindre grad enn Mari:

*Ja, kjenner jo til det. Jeg kan ikke sitte og sitere dette nei, men dette er noe jeg er innom når jeg planlegger.*

Christian

Hege er en av de lærerne som har måttet følge den gamle læreplanen helt fram til i år. Dette grunnet 10.klassinger som skulle følge gammel læreplan ut sitt skoleløp. Dette er dermed det første året hun jobber etter LK20, og hun begrunner sin dårlige kjennskap til sentrale verdier ut fra dette, og avslutter slik:

*Ja, jeg har lest de og kjenner til dem, men kan ikke navngi de akkurat nå.*

Hege

Selv om Hege en ganske fersk når det kommer til å jobbe etter LK20 som sitt styringsdokument, så er det kanskje Rasmus som har minst kjennskap til disse verdiene:

*Der er det fristende å si pass. Nei, det har jeg ikke under huden.*

Rasmus

Når vi etter hvert leser hva det står om sentrale verdier i LK20 svarer han dette:

*Når du leser dem så hører jeg jo at det her er jo ting vi har tatt opp i disse samarbeidsmøtene vi har hatt tidligere.*

Rasmus

#### **4.4.1 Hva oppleves som de viktigste sentrale verdiene?**

Ved spørsmål om hva informantene mener er viktigst av de sentrale verdiene svarer de utdypende og med engasjement. Mari mener at undring og utforskning er det viktigste man dyrker hos elevene:

*Det er undring og utforskning. Det å skape nysgjerrige elever. Hvis jeg har fått til det, så er det jo ikke så nøye hvordan kunnskapen er nå, for da har de evnen til å oppnå*

*kunnskapen senere.*

Mari

Mari utdyper dette ytterligere ved å fortelle at det å skape mennesker som tenker selv kan ikke være noe annet en positivt, og at kritisk tenkning er viktig for å kunne se sammenhenger. Hun mener at mennesker som ikke tenker selv er potensielt farlige for samfunnet.

Christian mener det viktigste han kan lære elevene sine er å bli engasjert og bevisst på omgivelsene sine:

*For meg så er det egentlig viktigst at de (elevene) blir engasjert og på en måte er bevisst omgivelsene sine. Klarer å lese omgivelsene og lære seg å håndtere de, og strategier hvordan man skal være et godt medmenneske, gå fram om man er uenig om noe. Så det er jo litt slike hverdags ting egentlig, at de skal se nyheter for å få med seg ting som rører seg. Det koker jo ned til engasjement egentlig. Engasjert i ting som skjer, i mennesker rundt seg.*

Christian

Videre forteller han at dette har grobunn i at han ønsker at elevene skal bli deltakende i demokratiet. Han mener at det er viktig at de har evnen til å ha en forståelse av noe før de tar en beslutning, og at de skal kunne delta i diskusjoner basert på ting som de har erfart, lært og forstått.

Rasmus forteller at han ser på kritisk tenkning som en av de viktigste verbene i de sentrale verdiene. Dette begrunner han med at vi lever i en verden som er mer preget av informasjon enn før. Han forteller at det har bakgrunn i de nye utfordringene vi har i dag, som miljøproblemer og klimaendringer der segmenter av befolkningen aktivt stritter imot.

*Kritisk tenking tenker jeg er en av de viktigere her, og det er jo fordi at vi har havnet i en slik informasjonshverdag som er helt annerledes enn det den var for bare kort tid siden. Også er det her preget og påvirket av en mediehverdag hvor du risikere å åpne en avis og lese noe som ikke er sant, noe som var komplett utenkelig i 1987.*

Rasmus

Vi har nå presentert de mest sentrale funnene i vårt datamateriale. Disse sitatene er bare en liten del av interessante tanker samfunnsfaglærerne har delt med oss gjennom intervjuene. I det kommende kapittelet vil vi drøfte disse funnene opp mot teori.

## **5. Drøftingskapittel – iverksetting, innhold og sentrale verdier**

Vi vil i denne delen av oppgaven drøfte funnene i resultatkapittelet ved hjelp av teorien som er presentert i kapittel to. Dette kapittelet er strukturert etter de tre forskningsspørsmålene i oppgaven som er slik:

1. *Hvordan oppleves det å innføre en ny læreplan i skolen, og har pandemien hatt en innvirkning på innføringen?*
2. *Hvordan oppleves innhold, formulering og utførelse av den nye læreplanen i samfunnsfag?*
3. *Hvordan forstår informantene fagets sentrale verdier, og hvordan bruker de disse i undervisningen?*

Spørsmålene blir presentert i gitte rekkefølge, der vi går nærmere inn på ulike momenter som inngår under de ulike forskningsspørsmålene. Dette settes i sammenheng med blant annet empiri, teori, tidligere forskning og egne tanker.

### **5.1.1 Opplevelse av implementering**

Første forskningsspørsmål lyder følgende: *Hvordan oppleves det å innføre en ny læreplan i skolen, og har pandemien hatt en innvirkning på innføringen?* Innenfor dette forskningsspørsmålet har vi søkt etter å få informantenes opplevelser av perioden før innføringen av LK20. Disse opplevelsene tar utgangspunkt i hele prosessen, og da ikke bare implementering av samfunnsfaget. Selv om vi har hatt hovedfokus på samfunnsfaget innenfor LK20, tror vi også prosessen på et generelt grunnlag også påvirker fagene, og da også samfunnsfag. Dette er noe som også viser seg i sammenheng med hvor klar de ulike samfunnsfaglærerne var til å ta i bruk LK20 i vårt utvalg. Dette drøftes i sammenheng med at det å endre en organisasjon som skolen er et omfattende arbeid. Utvalget splittes også når det

kommer til hvor stort ønske er i sammenheng med å endre seg. Til slutt belyses det også at innføring sammen med pandemi gjør arbeidet mer omfattende.

Samfunnsfagslærerne i utvalget er samstemte om at en ny læreplan på nåværende tidspunkt, var svært nødvendig. Dette både med tanke på tiden siden siste læreplan ble innført, og et ønske om endring og utvikling i profesjonsfelleskapet. En ny læreplaninnføring i en organisasjon som skolen er en svært omfattende prosess. Prosessen omfatter mange ledd, der motstridene interesser og ønsker rundt en ny læreplan sjelden harmonerer helt. Som presentert i innledningen av oppgaven starter en læreplanutforming fra øverste hold, altså politisk. Etter at ulike organisasjoner og enkelt individer har hatt sine innspill, ender man opp med en læreplan som kanskje ikke alle lærere er like enig i, men skal likevel utføres i praksis.

### ***5.1.2 Cuban og store endringer***

Cuban (1988) kaller så omfattende endringer i en organisasjon for «first order changes». Cuban (1988) legger vekt på at endringer innenfor «first order changes», sikter etter å korrigere eller å forbedre eksisterende ordninger. LK20 er en plan som bygger på LK06, og formålet om å prøve og forbedre eksisterende ordninger legges til grunn. Læreplaninnføringen av LK20 harmonerer derimot ikke særlig godt med Cubans tanker om at «first order changes» skal sørge for mer effektivitet uten å endre organisatorisk praksis for lærere og elever. Våre informanternes subjektive opplevelser, viser at endringen samfunnsfaget har i LK20, er enorme. Flere mener også at samfunnsfaget er det faget som kanskje har størst endring, sammenlignet med andre fag. Når vi ser på samfunnsfagslærernes svar om undervisning i klasserommet etter LK20, har man måttet endre den organisatoriske praksisen i samfunnsfagundervisning. Dette begrunnes blant annet med økt frihet, mer fokus på at elever skal utforske, at de sentrale verdiene skal oppnås, og at det skal benyttes tverrfaglig arbeid.

En av samfunnsfagslærerne belyser at særlig «de svake» elevene drukner i en utforskningsprosess, i så måte har LK20 lagt til grunn endring som har ført til utfordring for noen. LK20 har dermed sørget for at både lærer og elever har måttet endre sin organisatoriske praksis som Cuban kaller det. Om man i skrivende stund kan konkludere med at eksisterende praksis er forbedret og mer effektiv, det vil nok være for tidlig å si. Man vil forhåpentligvis ha et klarere bilde av LK20 sin standard etter noen år. I Cuban sin definisjon av «first order

changes» bringes begrepet «effektivitet» inn. Begrepet «effektivitet» kan i denne sammenheng innebære både effektiv læring, undervisning eller arbeidsmetoder, men dette spesifiseres ikke i Cubans modell. I denne sammenheng tenker vi at uansett hva Cuban legger i effektivitet begrepet, så imøtekommes ikke dette på en god måte i sammenheng med «de svake» som informanten henviser til. Slik vi ser det vil man aldri kunne si med grunnlag i Cuban sine tanker, at «de svake» elevene på noen måte kan imøtekomme «effektivitet» begrepet slik det er presentert her.

### ***5.1.3 Ønsker og høringer rundt den nye læreplan***

Cuban (1988) sin modell av «first order changes» og «second order changes», lister opp ulike faktorer innenfor en endringsprosess. Det kommer imidlertid ikke fram hvilken av disse endringsfaktorene som sørger for en god implementering av en læreplan. Her er John Goodlad (1979) sitt analyseverktøy av en læreplaninnføring tydeligere. Prosessen med nye læreplaner starter på politisk hold. Goodlad sin modell kaller dette aspektet for den sosiopolitiske siden av en læreplan. NOU'er og Stortingsmeldinger er sentrale her. Vi kan bruke den substansielle siden av Goodlads modell når det kommer til ønsker med en læreplan. Innenfor den substansielle læreplanen nevner Goodlad (1979) fem ulike framtoninger. Punkt en her, den ideologiske læreplan, legger vekt på tanker om hvordan læreplanen skal være. I utarbeiding av denne læreplanen, ble det opprettet høringsrunder som åpnet for at ulike aktører skulle få si sin mening om ulike deler av utkast av LK20 som ble publisert. Innenfor denne framtoningen av Goodlad sin modell mener samfunnsfaglærerne i vårt datamateriale at intensjonene i denne læreplanen er bra, og harmonerer med samfunnet ellers. Det at ulike aktører, skoler, lærere og studenter har fått være med å påvirke, og komme med forslag innenfor den substansielle delen av læreplanen, mener informantene er veldig bra. Rapporten til Karseth, Kvamme, & Ottesen (2020), presentert under kapitell «tidligere forskning» bekrefter også at man har lyktes i å involvere ulike aktører i denne prosessen.

Som presentert i resultatdelen av oppgaven uttrykker samfunnsfaglærer Christian at det er «universitetsfolk» som har utarbeidet denne læreplanen. Hva konkret Christian legger i dette kan vi ikke si med sikkerhet. Vi tolker dette som at det er personer som i for liten grad har kontakt med praksisfeltet i skolen som har utformet det ferdige resultatet. Flere av informantene våre deler Christian sine tanker om dette. Rasmus henviser til at «noen» har tenkt store tanker,



og at dette ikke har resultert i noe som er forståelig for de som jobber i feltet og skal benytte seg av disse dokumentene. Mari uttaler i sammenheng med sine positive tilbakemeldinger om gjennomførte høringsrunder, at «de hadde nok en plan» og at man ikke ble hørt slik hun ønsket. I lys av Goodlad (1979), harmonerer det ikke overværende positive tanker om den ideologiske læreplanen, og hva man faktisk ender opp med i Goodlads andre framtoning – den formelle læreplanen. Selv den høye positiviteten rundt høringsrunder, så legges det en demper rundt dette når man opplever at arbeidet med å benytte læreplanen er vanskelig for de som strukturerer sin arbeidshverdag etter LK20. Mer om utfordringer rundt den faktiske læreplanen senere.

#### ***5.1.4 Endring og utvikling i lys av Aktivitetssystemet***

En av hovedgrunnene til at LK20 opplevdes av våre informanter som høyst nødvendig var behov for endring og utvikling. Samfunnsfaglærer Hege mener blant annet at det er positivt at skolen stadig utvikler seg i takt med endringer i samfunnet. Samfunnsfagslærer Rasmus viser også glede over utvikling, men stiller seg kritisk til resultatet. Aktivitetssystemet til Engstrøm (referert i Postholm, 2004), er en analyseenhet som kan benyttes til å oppdage slike spenninger og motsetninger om akkurat dette. Modellen belyser kompleksiteten på praksisfeltet i en endring-/utviklingsprosess. Samfunnsfagslærerne i vårt utvalg stiller seg i ulik grad kritisk til hvilket resultat man ender opp med. Samfunnsfagslærer Rasmus er den som er mest kritisk med tanke på forholdet mellom intensjon og praksis. Denne informanten er også den av de samfunnsfagslærerne i utvalget som uttaler mest negativitet rundt implementeringsfasen på den skolen han jobber på. Implementeringsfasen var ifølge Rasmus preget av svak økonomi, nesten ikke samarbeid og lite tid til arbeid med LK20 før innføring. At dette er grunnen til at han er mest negativ til det ferdige produktet kan man ikke si med 100% sikkerhet. Vi tenker derimot av dette i høy grad har vært med på å påvirke hvordan informantene opplevde innføringen av den nye læreplanen. Selv om de andre samfunnsfagslærerne er kritiske på noen områder, så er ikke dette i like stor grad som informant Rasmus. Disse informantene har også ifølge dem selv i mye høyere og bedre grad klart å innføre LK20 på sin skole. Viktige faktorer har vært tid benyttet før innføring, benyttelse av UDIR sine kompetansepakker og eget utviklingsarbeid.

Disse ulikhetene er en av flere faktorer som kan ha påvirket implementeringen. I lys av Aktivitetssystemet (Postholm, Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus, 2004), har Rasmus sin opplevelse grobunn i ulike oppfatninger innenfor momentene «mål →

resultat», og «subjektive ulikheter». De handlende (subjektene) i en endringsprosess er personer med egne verdier og holdninger. Hvordan målet og det endelige resultatet oppleves kan variere veldig. Selv innenfor samme organisasjon. Tilgang på kulturelle hjelpemidler som blant annet læremateriell og arbeidsdelingen, kan forklare forskjellen mellom samfunnsfaglærerens opplevelser. Samfunnsfaglærer Rasmus er i veldig stor grad kritisk til skolens tilgang på de kulturelle hjelpemidlene, grunnet dårlig økonomi, og dårlig samarbeid i kollegiale. I lys av Aktivitetssystemet kan man dermed argumentere for at Rasmus sine negative holdninger til LK20, begrunnes via dårlige opplevelser med de ulike punktene nevnt ovenfor.

### ***5.1.5 Pandemi***

Pandemien har både påvirket og utfordret innføringen av den nye læreplanen. Denne siden av en læreplan kaller Goodlad (1979) for den tekniskprofesjonelle siden av en læreplan. Dette omhandler blant annet hvordan en læreplan skal implementeres og iverksettes. Det siste halve året før innføringen, fra mars til august 2020, var preget av hjemmeskole, digital undervisning, og møter over nett. Flere av informantene legger ikke skjul på at dette var en utfordrende prosess, som krevde enorm omstilling både for lærere og elever. En av informantene beskriver at hun så ingen iver blant sine kollegaer i slutten av skoleåret, rett før innføring. Hun mente at pandemiens retningslinjer sammen med å innføre en ny læreplan hadde ført til utslitte kollegaer. Denne informanten legger til grunn at man verken klarte å innføre en gjennomarbeidet læreplan, eller innføre den på en god måte. Her kommer begrepet «tid» inn. Michael Fullan, og hans modell viser en oversikt over ulike faktorer som berører en implementeringsprosess. Fullan (2007) nevner at begrepet tid er sentralt i en slik prosess. En av samfunnsfagslærerne uttrykte også bekymring over dette. Lærerne skulle innføre en ny læreplan sammen med de dagligdagse oppgavene, pluss at dette skulle gå overens med ulike retningslinjer grunnet pandemi. Vi vet at selve arbeidet med fagfornyelsen startet før koronapandemien ble en del av samfunnet. Skoler som kom i gang med implementeringsarbeidet seint, ble i høyere grad påvirket av pandemien, da man allerede lå bakpå med dette arbeidet, slik at hele den tekniskprofesjonelle delen av læreplaninnføringen ble påvirket i svært negativ grad.

Spesielt interessant i intervjuet med samfunnsfagslærer Rasmus er hans kritikk i forhold til arbeidsplassenes økonomi. Han forteller at rådmannen i hans kommune har vært veldig sparsom, og at dette har ført til svært begrensede ressurser på den skolen han jobber på. Vi tror

at det finnes flere skoler som også kan relatere seg til dårlig økonomi. På bakgrunn av samfunnsfagslærernes opplevelser, og de nevnte teoriene er det liten tvil om at innføring av en ny læreplan i skolen er utfordrende arbeid. Dette selv uten en pandemi å forholde seg til. Dette har fått oss til å tenke om det på noen mulig måte kom en økonomisk støtte fra staten under denne implementeringsfasen. Og vi stiller oss spørsmålet; fikk skolene støtte av staten med det formål å bedre implementering i en utfordrende tid? Ut fra det vi har klart å finne ut, ble det kun gitt en koronastøtte til kommunene, der de selv kunne bestemme hva pengene gikk til. Flere kommuner valgte å spare disse pengene i fond, som det lyder fra en artikkel i NRK (Indsetviken & Martinsen, 2020). Dette kan ha påvirket hvordan ulike skoler har arbeidet med å innføre LK20. Datamaterialet vårt tyder på at økonomi har hatt mye å si for implementeringen, det som Goodlad (1979) kaller den oppfattede læreplanen. Skoler med god økonomi har hatt bedre forutsetning for å implementere den nye læreplanen på en god måte.

### ***5.1.6 Pandemien – avgjørende å tenke nytt***

Pandemien kom som et sjokk på hele verden i mars 2020. Alle, også lærere, måtte raskt endre sine dagligdagse gjøremål, og tilpasse seg. Etersom pandemi for de fleste fremstod som utenkelig i dagens samfunn, så bygger heller ikke noen av modellene som omhandler implementering av læreplaner dette aspektet. Man kan kanskje ikke kritisere ulike teoretikere for å ikke ha et slikt aspekt med i sine modeller, men dette beviser at det var uforutsette og overraskende faktorer som slo inn under denne implementeringen. Om man likevel skal se hvordan pandemien berørte skolen via Fullan (2007) sin modell. Fullan sin modell tar utgangspunkt i de ulike faktorer berører en implementeringsfase. De faktorene som i denne sammenhengen utpeker seg som sentral er klarhet, kompleksitet og anvendbarhet. Klarhet handler om at ulike aspekter ved en læreplan oppleves som klart og tydelig for de som er involvert. Kompleksitet og anvendbarhet bygger på at læreplanen ikke skal være for vanskelig å benytte i undervisning. Man kan argumentere for at pandemien førte til dårligere samarbeid innenfor disse faktorene, slik at man sitter igjen med ulike oppfatninger av ulike aspekter innenfor de nevnte begrepene. Dette kan føre til at lærere fikk ulik forståelse av hvordan den nye læreplanen er ment å benyttes. Skoler og lokalsamfunn ble også påvirket av ulike retningslinjer som for eksempel hjemmeskole, avstand og gruppestørrelser. Lærere og rektorer måtte tenke nytt, både med tanke på hjemmeundervisning, men også måter å innføre den nye læreplanen på. De momentene som nevnes her er slik vi ser det noe av grunnen til at

implementering av denne læreplanen har vært ekstra utfordrende, og kanskje vært med på å skape mer negativitet rundt innføringen.

Samfunnsfagslærerne med kortest fartstid ga uttrykk for at de var mest klar til å ta i bruk LK20 da den skulle innføres. Samfunnsfagslærerne Hege og Christian beskriver at de ble berørt av pandemien, men at de var klare til å ta den i bruk. Informant Christian forteller også at han ikke så det som matnyttig å benytte mer tid på innføring av LK20. Samfunnsfagslærerne med mest fartstid i yrket er mest negativ til selve fagfornyelsen. Flere av informantene uttrykker at de eldre lærerne ikke har et indre ønske om å fornye seg, i så stor grad som det yngre lærere har. Uten at vi har data på utbredelsen av dette fenomenet, tyder våre funn på at antall år i yrket eventuelt alder på lærer, er verdt å undersøke videre og eventuelt ta hensyn til ved innføring av nye læreplaner. Det er ikke kontroversielt eller overraskende å tenke seg at lærer som har stått lenge i yrket, kan ha en tendens til å være mindre villig til å endre sine praksiser og tenkemåter.

Innledningsvis i denne oppgaven presenterte vi politisk grunnlag for endring av læreplan. Her legges det fram fra politisk hold, at man skal videreutvikle fag fra LK06. Dette med ønske om at man på en bedre måte møter framtidig kompetansebehov. For å best mulig videreutvikle noe, er det hensiktsmessig å vurdere og evaluere den fasit man sitter på, og da i denne sammenhengen hva man opplevde i forbindelse med innføring og gjennomføring av LK06. I Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28, 2015-2016) ble det presentert funn etter evalueringen av LK06. Et av funnene som ble lagt fram her var at forskere mente at implementeringsstrategien ikke var god nok. Det ble lagt for mye ansvar på hver enkelt skole i hvordan det skulle implementeres. Når man så LK06 i sammenheng med bruk i klasserommet ble det ikke funnet vesentlige endring i undervisningspraksis i tiden mellom 2007-2010. Dette kan fortelle oss at en reform ikke nødvendigvis er med på å endre skolehverdagen i nevneverdig grad med tanke på hvordan det ønskelig skal endre skolen. Vi tror at denne utviklingsprosessen, sett i sammenheng med pandemien, ikke i særlig grad har klart å forbedre de negative vurderingene som er nevnt fra evaluering av LK06, i arbeid med LK20. Med bakgrunn av samfunnsfagslærerens tilbakemeldinger om en krevende prosess, vanskelig samarbeid, dårlig tilgang på oppdaterte læremidler styrkes denne tanken. Det mest åpenbare i denne sammenheng er at man i veldig stor grad har kunnet velge selv når man skulle starte å implementere LK20, og at pandemien utfordret dette.

### ***5.1.7 Oppsummering - Hvordan oppleves det å innføre en ny læreplan i skolen, og har pandemien hatt en innvirkning på innføringen?***

Det å implementere en ny læreplan oppleves som et krevende arbeid for lærerne i skolen, selv om de fleste informanter i vårt materiale var enige om at dette var på høy tid. Det uttrykkes positivt rundt at man som lærer, skole, og andre organisasjoner fikk være med å diskutere ulike utkast før innføring. Likevel er det ulik oppfatning av om hvordan denne læreplanen skal benyttes i praksis. Pandemien utfordret et allerede omfattende arbeid, da man måtte tenke nytt på andre områder enn bare å innføre en ny læreplan. Pandemien ble en forstyrrende faktor som påvirket læreres samarbeid og førte til at man med høy sannsynlighet satt igjen med ulike oppfatninger av ulike deler av LK20 på et generelt grunnlag. De skoler som kom i gang sent med implementering, fikk enda større utfordringer da pandemien kom. Interessant er det også å reflektere over om fartstid i yrket påvirker interessen for utvikling og endring hos alle. I vårt utvalg viser det seg at de med kortest fartstid i yrket, er mer positiv til den nye læreplanen.

## ***5.2 Færre kompetansemål, større kompleksitet***

I vårt andre forskningsspørsmål har vi søkt etter å få en forståelse av hvordan samfunnsfaglærerne opplever læreplanens innhold, formuleringer og utførelse, og er utformet slik: *Hvordan oppleves innhold, formulering og utførelse av den nye læreplanen i samfunnsfag?* Her har vi tatt utgangspunkt i samfunnsfaglærernes opplevelse av hvordan læreplanen berører deres frihet til å bestemme tema og metode, og hvorvidt dette har endret seg med fagfornyelsen. Vi har også undersøkt til hvilken grad lærerne er enige med regjeringens mål for den nye læreplanen med å få kompetansemålene færre og tydeligere, og hvor viktig LK20 er i deres planleggingsarbeid.

I vårt datamateriale har vi funnet stor interesse hos de lærerne vi har intervjuet for læreplanens innhold og formuleringer. Funnene vi presenterte i forrige kapittel, viste at frihet og lærerautonomi er til stede i større grad i LK20, men at de åpne formuleringene av kompetansemålene krever mer av hver enkelt lærer. I lys av Ryan & Deci sin selvbestemmelsesteori, vil en læreplan som promoterer lærerautonomi i utgangspunktet tilrettelegge for at lærere kan praktisere jobben sin med minimalt regulert atferd (Ryan & Deci, 2000). Dette betyr at en lærer kan utøve sin jobb uten å føle seg styrt av eksterne faktorer, og kan gjennomføre jobben sin gjennom sin egen motivasjon og interesse for jobben sin.

Samfunnsfaglærer Hege belyser at med frihet kommer stort ansvar, og at man som lærer har ansvar for at de viktige tema i faget blir gjennomgått selv om at de eksplisitt ikke står listet opp i kompetansemålene.

Likevel kan vi se at denne muligheten blir begrenset av kompetansemålenes mangel på tydelighet, slik noen av samfunnsfaglærerne i vårt datamateriale uttrykker. Tydelighet, eller klarhet, er en av Michael Fullans (2007) ni faktorer som påvirker en implementeringsprosess. Han mener at dersom en av disse faktorene jobber mot implementering, så vil det påvirke implementeringsprosessen (Fullan, 2007). Våre funn speiler en forståelse blant samfunnsfaglærere der mangel på klarhet kommer på bekostning av kvalitet og anvendbarhet. Dette vises særlig i Rasmus spørsmål om hvor dypt man skal gå i henhold til dybdelæringsbegrepet. Samfunnsfaglærer Mari uttrykker også at kompetansemålene har blitt mer omfattende, og at man derfor kan legge mye mer i hvert kompetansemål. Disse funnene eksemplifiserer hvordan én implementeringsfaktor påvirker resten av implementeringsprosessen. Med andre ord, så skaper mangelen på klarhet i for eksempel dybdelæringsbegrepet videre problemer for anvendbarheten av målene i læreplanen. Dermed kan også Bakken (2021) sine funn om yrkesfaglæreres ulike forståelse og opplevelse av begreper i LK20, som presentert i delkapittelet tidligere forskning, også relateres til lærere på ungdomsskolen.

Denne problematikken er også synlig i regjeringens formål med fagfornyelsen. Regjeringen gikk inn for en fornyelse av de nasjonale læreplanene ved at omfanget av kompetansemål reduseres og at kompetansemålene blir færre og tydeligere (Meld. St. 28, 2015-2016). Med hensyn til vårt datamateriale ser vi her et skille mellom Goodlads (1979) ideologiske læreplan og den oppfattede læreplanen, der samfunnsfaglærerne ikke kjenner seg igjen i de ideologiske tankene bak fagfornyelsen, altså færre og tydeligere. Det kan derfor se ut til at regjeringen har feilet i sitt oppdrag om å tydeliggjøre kompetansemålene, og at kompetansemålene i LK20 heller er blitt mer kompleks. Sætra & Stray (2019) belyser et lignende funn i sin studie om lærernes forståelse, bruk og opplevelse av LK06, der samfunnsfaglærerne viste enighet om at kompetansemålene var for omfattende. Basert på våre funn, ser det dermed ut for at samfunnsfaglærerne fortsatt opplever dette med LK20. På en annen side mener Fullan (2007) en kompleks læreplan kan ha en positiv innvirkning på implementeringen, da det kan føre til

større forandringer fordi flere fremgangsmåter blir forsøkt. Ambisiøse prosjekter har vist seg å være mindre suksessfulle i henhold til de faktiske prosjektmålene, men har vist seg å stimulere lærere til høyere grad av forandring enn prosjekter som var mindre ambisiøse (Fullan, 2007). Baksiden av medaljen er at kompleksitet vil føre til avvik fra de ideologiske tankene bak læreplanen. Dette reiser spørsmålene: er forandring i seg selv en gyldig måloppnåelse? Hvilke innvirkninger har det på den gjennomførte og erfarte læreplanen? Dette vil vi forsøke å drøfte i de kommende avsnittene.

Formålet med en læreplan som styringsdokument er at det skal sikre likt innhold i opplæringen på tvers av opplæringsinstitusjoner i Norge, og er bundet til opplæringsloven. Dersom forandring i seg selv er en gyldig måloppnåelse, hadde poenget med en nasjonal læreplan vært nærmest meningsløs. En læreplan skal ikke bare sikre god opplæring og kompetanser hos elevene, men det skal også sørge for at lærerne har retningslinjer for sitt yrke. Læreplanen er også til for å kunne sikre målbare resultater, både for lærernes og elevenes arbeid. Dette speiler en sentral del av Ryan & Decis (2000) selvbestemmelsesteori som ikke nevnes eksplisitt av forfatterne selv: eksternt regulering er til en viss grad nødvendig for å skape struktur innenfor et yrke, der yrkesutøverne har mulighet til å vurdere sitt arbeid med noe som er eksternt tilrettelagt, som for eksempel en læreplan.

Tidligere i dette kapittelet redegjorde vi for Michael Fullans (2007) teori om hvordan en faktor i implementeringsprosessen påvirker resten av implementeringsfaktorene. Her ønsker vi å belyse hvordan den samme tankegangen kan anvendes til Goodlads (1979) framtoninger for læreplanen. En læreplan som kan oppleves å være kompleks slik den fremstår gjennom den formelle læreplanen, vil stå i større fare for å avvike gjennom den gjennomførte læreplanen, da den i større grad vil være åpen for tolkning for lærerne. Dette er noe som også speiles i vårt datamateriale, der samfunnsfaglærerne viser til ulike utfordringer med læreplanen. Det kan derfor tenkes at antall ulike utfordringer som belyses har en sammenheng med kompleksiteten i den formelle læreplanen. Dette viser at selv om antall kompetansemål er blitt mindre, så har ikke det nødvendigvis gjort læreplanen noe mer tydelig for samfunnsfaglærerne.

### ***5.2.1 Flytende struktur og endret vurderingssituasjon***

Våre funn viser at de nye kompetansemålene kan være til hjelp for å tilpasse undervisning, men at det fordrer en avansert kompetanse hos elevene. Mye av problematikken informantene våre belyser har med formuleringene av kompetansemålene å gjøre. Som nevnt i resultatkapittelet, viser samfunnsfaglærer Hege til at samfunnsfag er farget av veldig flerleddet mål i motsetning til andre fag, og henviser til egenskaper som refleksjon og drøfting. Dette er egenskaper Christian opplever som vanskelig å vurdere, og har vist seg å endre vurderingssituasjonen for elevene. Selv om lærerne opplever begrepene som vanskelig, uttrykker de samtidig disse som viktige. Dette kan ses i sammenheng med integrert motivasjon, der fagets mål i den oppfattende læreplanen er i overensstemmelse med lærernes egne verdier og behov (Ryan & Deci, 2000). Likevel ser det ut til å være en mangel på nøyaktig hvordan disse kompetansemålene skal benyttes i klasserommene, noe som begrenser lærernes autonomi. Med andre ord er det en mangel på presisjon som kan tilrettelegge for effektivisering av undervisningen (Gundem, 1990). Vi ser derfor at mangel på tydelighet gjør det vanskelig for lærerne å forstå nøyaktig hvordan disse egenskapene skal brukes.

Kompetansemålene i LK20 spesifiserer heller ikke fagområder som historie og geografi, noe som setter den i stor kontrast med LK06. Et funn i vårt datamateriale er at samfunnsfaglærerne føler at denne endringen fører til økt kompleksitet for elever og lærere, da faginndelingen er borte. I lys av Goodlads (1979) læreplanteori kan dette ha en innvirkning på hvordan den oppfattende læreplanen påvirker den gjennomførte læreplanen. En mulig fare med dette er økt variasjon innen hva som blir lært bort fra skole til skole. Dette er også en bekymring samfunnsfaglærer Mari belyser, da hun mener det høye nivået på den nye læreplanen kan ha konsekvenser for videregående opplæring. I tillegg uttrykker Mari at hennes frihet som lærer begrenses via elevens kompetanse til å imøtekomme kravene ved kompetansemålene. Man kan derfor spørre seg: har den formelle læreplanen feilet i sitt oppdrag i å møte nivået til elever på ungdomsskolen? Dersom det er tilfellet, vil dette også komme på bekostning av lærernes autonomi, der lærerne må følge kompetansemålene slik som de er, selv om de ikke er enige med nivået kompetansemålene legger an til. Denne formen for atferd kaller Ryan & Deci (2000) introjisert regulering, der læreren må tilpasse seg til ekstern regulering (i dette tilfellet læreplanen som styringsdokument), uten å fullt ut akseptere følgende handlinger som sin egen. Men tilbake til elevnivået: hvorfor mener samfunnsfaglærer Mari at LK20 kommer godt med for de sterke elevene, og ikke de svake? Et mulig svar kan ligge i det faktumet at fagområdene i samfunnsfag er blitt fjernet. Dette har grobunn i at det som tidligere sto spesifisert gjennom



den tydelige faginndelingen, er blitt erstattet av kompetansemål som heller inneholder begreper som for elever kan oppleves som abstrakte. Dette er noe samfunnsfaglærer Christian poengterer også, da han mener at strukturen flyter mer for elevene når inndelingen er borte. Her ser vi et tydelig eksempel på hvordan læreplanens kompleksitet berører anvendbarheten, både for lærer og elever.

### **5.2.2 Bruk av læremidler**

Når det er snakk om anvendbarhet, kommer man inn på bruk av læremidler. Med ny læreplan kommer det fram behov for nye og oppdaterte læremidler, slik at de lettere kan anvendes på en god måte i forhold til de prinsipper som ligger til grunn. Tilgang på kulturelle hjelpemidler som Engestöm et al (1999) kaller det i Aktivitetssystemet. For lærer er det varierende behov for hvor mye man ønsker å benytte seg av ulike læremidler, men at dette for de fleste oppleves som et referansepunkt for de ulike undervisningsfagene i grunnskolen. I dagens digitale verden har man stadig begynt å benytte seg av digitale løsninger som læremidler, og man går stadig mer bort fra lærebøker. I intervjugjennomføring samlet vi inn flere relevante funn i denne sammenheng. Noen av informantene mener at LK20 er med på å hjelpe de, til å frigjøre seg fra bruk av lærebøker, noe de synes er bra. I vårt datamateriale har man også kontrasten til denne holdningen. Samfunnsfagslærer Rasmus savner et godt læreverk, og mener at den digitale løsningen skolen har tilgang på, ikke er godnok, og ikke samsvarer med de prinsipper som LK20 legger opp til. De store kontraster i hva informantene i vårt utvalg mener om dette, tror vi gjenspeiler seg innad i de fleste skoler i Norge. Vi mener at det viktigste for enhver undervisning er at lærer benytter seg av de muligheter man har så lenge dette treffer de prinsipper som ligger til grunn i ulike læreplaner.

### **5.2.2 Oppsummering - Hvordan oppleves innhold, formulering og utførelse av den nye læreplanen i samfunnsfag?**

Det er tydelig at LK20 stimulerer til økt lærerautonomi i lys av det Goodlad (1979) kaller den oppfattede læreplanen. Problemet kommer tilsynelatende først når samfunnsfaglærerne skal bruke kompetansemålene i praksis, altså i den gjennomførte læreplanen (Goodlad, 1979). Funnene våre viser ikke en mangel på lærernes forståelse av kompetansemålene. Tvert imot, de har uttrykt at de nye kompetansemålene er viktige, og viser en god forståelse for hva de innebærer. Det uttrykkes derimot større utfordringer når samfunnsfaglærerne skal overføre

målene til elevene i undervisning. Dette igjen tydeliggjøres via høye krav i målene, komplekse formuleringer, og utfordringer knyttet til fjerning av de tidligere kjente faginndelingene.

### ***5.3 Sentrale verdier – forståelse og anvendelse***

Avslutningsvis i dette kapittelet vil vi besvare forskningsspørsmål 3: *Hvordan forstår informantene fagets sentrale verdier, og hvordan bruker de disse i undervisningen?* Spørsmålet omhandler første del av LK20 i samfunnsfag. Vi ønsker å belyse hvordan de ulike informantene benytter seg av dette og om de har kjennskap til dette

De konkrete verdiene som nevnes som sentral i samfunnsfaget, nevnt i utdraget over (Utdanningsdirektoratet, 2020), er engasjement, kritisk tenkning, skaperglede, utforskertrang. Sammen med at man skal skape holdninger og verdier rundt toleranse, likeverd og respekt. Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet er utforskerbiten fra LK06 fjernet, men gjennomsyrrer i stor grad hele samfunnsfaget i LK20. Slik vi ser det er sentrale verdier en del av LK20, som bygger på utforskeren i LK06, da de nevner mye av det samme. Alle de nevnte verdiene som tidligere var fordelt innunder de ulike faginndelingene (Utforskeren, historie, geografi og samfunnskunnskap), er nå i større grad presentert i hvert enkelt mål, sammen med det som står oppført i «fagets relevans og sentrale verdier». Samfunnsfagslærer Hege føler at utforskerbiten i større grad gjennomsyrrer denne planen, og dette er noe hun setter pris på.

Samfunnsfaglærerne viser å dele lik grad av kjennskap til «fagets sentrale verdier». Vårt datamateriale viser at de har kjennskap til verdiene, men sliter med å navngi de. Her ser vi en begrenset bevissthet av «fagets sentrale verdier» i den formelle læreplanen, noe som kommer til syne gjennom den erfarte læreplanen, slik de uttrykker for oss i våre intervju. Dette kan ha grobunn i flere årsaker. Dersom man ser på verbene i fagets sentrale verdier, finner vi at flere av verbene allerede finnes i de øvrige kompetansemålene i samfunnsfaget. Kompetansemålene i samfunnsfag introduseres med begreper som for eksempel vurderer, drøft, utforsk, reflekter og gjør greie for, som alle inngår i sentrale verdier. Fagets relevans og sentrale verdier kan derfor oppleves som en oppsummerende del av kompetansemålene. Det kan derfor tenkes at fagets sentrale verdier oppleves som overflødig og repeterende, som ikke sier noe mer utover selve kompetansemålene i faget. En annen mulig årsak er at læreplanen ikke gir ytterligere veiledning

på hvordan disse verdiene skal oppnås i klasserommet – en problematikk som også har kommet til syne tidligere i drøftingskapittelet. Dette understrekes bedre ved å se på nøyaktig hva det er læreplanen sier om de sentrale verdiene:

*Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnet i opplæringen. Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang og bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt. Gjennom samfunnsfaglige tenkemåter og metoder skal elevene utvikle et aktivt medborgerskap bygget på bevissthet om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold. (Utdanningsdirektoratet, 2020)*

Her ser vi en veldig sammensatt formulering av kompetanser som samfunnsfaget skal stimulere til. Læreplanen sier for eksempel at samfunnsfaglige tenkemåter og metoder skal utvikle aktivt medborgerskap hos elevene, bygget på bevissthet om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold. Dette er trolig det samfunnsfaglærer Hege refererer til som et «flerleddet mål». Det er altså ikke bare verdiene i seg selv som skal realiseres, men de skal bygges opp gjennom andre større kompetanser. Selv om dette kan oppleves som komplisert, har samfunnsfaglærer Mari kommet med en interessant måte å håndtere disse verdiene på. Slik nevnt i resultatkapittelet, belyser hun undring og utforsking som viktig her. Hun begrunner det med at dersom hun har fått til å skape nysgjerrige elever, så vil det være fruktbart for at disse kan tilegne seg ny kunnskap senere i livet, uavhengig av hvordan kunnskapsnivået til elevene er fra før. Her ser vi det Ryan og Deci (2000) kaller identifisert regulering, der Mari har reflektert en bevisst verdsetting av et mål, selv om målet er eksternt tilrettelagt (Ryan & Deci, 2000). Med andre ord så speiler Mari kompetansene læreplanen skal stimulere til de samme verdiene Mari selv ser på som viktige i undervisningen. Ryan og Deci (2000) mener at dette vil stimulere til økt autonomi, da målet kan oppfattes som å komme innenfra.

### **5.3.1 Kjennskap til sentrale verdier**

Kjennskapen lærerne har til denne delen viser seg som nevnt å være ganske så lik hos de samfunnsfaglærerne vi har intervjuet. Lærerne vet at det er en del av LK20 som handler om sentrale verdier, og at dette skal gjennomsyre undervisningen. Noe særlig mer konkret kunnskap om hva som står der kommer ikke fram, og det ble av flere av informantene uttrykt

et ønske om at vi som intervjuere måtte lese opp hva de sentrale verdiene var. Når vi leser utdraget av sentrale verdier og hva dette omhandler til samfunnsfagslærerne, virker det likevel som at det går opp et lys for samfunnsfagslærerne. Dette sier oss at de har brukt litt tid på denne delen av LK20, men at det kanskje ikke er nok, ettersom at det er disse verdiene undervisningen skal bygge på.

Samfunnsfagslærer Mari uttrykker et interessant funn i sammenhengen kjennskap til de sentrale verdiene i samfunnsfag. Hun forteller at hun har lest de sentrale verdiene, men at hun under implementering har hatt mer fokus på å analysere LK20 i sammenheng med andre fag hun underviser i. Tanker vi sitter igjen med her er om det virkelig var en så stor frihet under implementeringen i forhold til hvilket fag du kunne, og måtte sette deg inn i. Dette er i våre øyne i så fall en svakhet med implementeringsprosessen av LK20. I en evalueringsprosess vil også dette være en faktor som må tas med i beregningen. Hvordan kan man ellers se på hvor godt en ny læreplan har fungert, om de involverte ikke har endret sin rolle etter det som er ønskelig i den aktuelle læreplanen? I en hvilken som helst endring/utviklingsprosess kan man ikke tvinge de involverte til å endres. Det kan likevel være fordelaktig i sammenheng med utvikling av senere læreplaner og se på hvorfor ikke noen ønsker å endre seg. Kan man ut fra disse funn møte disse utfordringer på en bedre måte?

Det knyttes også interessante funn når man ser på hvilke verdier de ulike samfunnsfagslærerne vektlegger og føler er viktigst. For eksempel nevner Mari undring og utforskning som det viktigste. Christian synes det viktigste er at elevene får et engasjement i og for samfunnet. Rasmus nevner kritisk tenking som en av de viktigere i sentrale verdier. Interessant i denne sammenhengen er å stille seg spørsmålet, hvorfor er de så uenige i hva som er viktigst? Hvis man skal se disse uenighetene ved hjelp av Goodlad sin teori, vil man ende opp med ulik praksis innenfor den substansielle siden, og framtoningen av den gjennomførte læreplanen. Altså man vil få ulik forståelse av hva læreplanen ønsker, og gjennomføre det ulikt i undervisning. Vi tenker at samfunnsfagslærerne vil med høy sannsynlighet legge opp undervisning i samfunnsfag oftere rundt den sentrale verdien de ser på som viktigst. Her stilles det dermed sentrale funn i form av forskjeller i hvordan samfunnsfagslærerne opplever deler av læreplan som da igjen resulterer i ulik praksis.

### ***5.3.2 Oppsummering - Hvordan forstår informantene fagets sentrale verdier, og hvordan bruker de disse i undervisningen?***

Her har vi drøftet sentrale verdier og forskningsspørsmål 3: *Hvordan forstår informantene fagets sentrale verdier, og hvordan bruker de disse i undervisningen?* Sentrale verdier er verdier som samfunnsfagundervisning skal organiseres etter. Samfunnsfaglærerne i vårt utvalg uttrykker at de vet om «fagets relevans og sentrale verdier» i LK20, men at de ikke har god kjennskap til hva som står her. Vi har drøftet at en mulig årsak til samfunnsfaglærernes mangel på bevissthet rundt fagets sentrale verdier kan ha grobunn i at verdiene kan oppleves som en repeterende del av kompetansemålene. Videre har vi satt målene i lys av samfunnsfaglærerens tanker om målene, og belyser utfordringene med fagets sentrale verdier som flerleddet mål.

## 6. Avsluttende diskusjon

Da vi begynte med dette masterløpet, var det vanskelig å forestille seg hvordan vårt avsluttende år skulle se ut. Vi har gjennom vårt studieløp anvendt LK06 i praksis, samtidig som vi ble introdusert til LK20 gjennom universitetet og som delaktige praksisstudenter i innføringen på ulike skoler. Denne prosessen har gitt oss en innsikt i spennet for tolkning og bruk av viktige styringsdokumenter i skolen. Med denne bakgrunnen ble læreplanarbeid et naturlig interessepunkt for oss da vi skulle utforme en problemstilling for vår masteroppgave.

Formålet med denne masteroppgaven har vært å få en innsikt i samfunnsfaglæreres opplevelse av innføring og anvendelse av den nye læreplanen: fagfornyelsen og LK20. Studien vår har stilt spørsmål rundt innføringspraksis, planlegging og undervisning ved bruk av LK20, og samfunnsfaglærernes kjennskap til fagets sentrale verdier. Vi har også belyst utfordringene ved å innføre en ny læreplan i unntakstilstand, noe som har vært en begivenhet lærere i norsk skole ikke har vært gjennom før.

Vi har i dette masterprosjektet anvendt både klassiske og nyere læreplanteorier sammen med nyere psykologiske teorier. Formålet med denne sammensettingen av teorier har vært å kunne belyse samfunnsfaglærernes opplevelser opp mot LK20 som styringsdokument, samtidig som vi har tatt hensyn til tidligere forskning innenfor dette feltet. Disse teoriene har vært en bærebjelke for å kunne forstå tankevirksomhetene til samfunnsfaglærerne i en litt annerledes innføring av en læreplan.

### **6.2 Funn belyst i dette forskningsprosjektet**

Hensikten med denne studien har vært å belyse følgende problemstilling: *Hvordan opplever samfunnsfaglærere innføringen av Kunnskapsløftet 2020 i samfunnsfag?*». Gjennom fire individuelle intervjuer med samfunnsfaglærere på ungdomsskoler i Midt-Norge, har informantene kommet med subjektive opplevelser av det å implementere en læreplan i skolen, i tillegg til å benytte en ny læreplan i samfunnsfag. Alle samfunnsfaglærerne beskriver implementeringsprosessen som utfordrende, og at den enorme endringen som er foretatt i samfunnsfag har både positive og negative virkninger. For å lettere besvare

hovedproblemstillingen har vi presentert funn i lys av tre forskningsspørsmål, som vi her vil gå nærmere inn på.

Forskningsspørsmål 1 er utformet slik: *Hvordan oppleves det å innføre en ny læreplan i skolen, og har pandemien hatt en innvirkning på innføringen?* Dette forskningsspørsmålet belyser funn knyttet til det å implementere LK20 i en tid utfordret av pandemien. Funn presentert i resultatkapittelet og drøftingskapittelet i denne sammenheng er at lærerne følte en endring var på høy tid. Et grundig arbeid fra politisk hold ble presentert via ulike NOU'er og stortingsmeldinger. Dette la grunnlaget for endringen. Lærere er positive til at det ble arrangert høringsrunder for blant annet skoler, lærere, studenter og andre organisasjoner der man kunne komme med sin mening i og rundt LK20. Det knyttes derimot mer negativitet rundt hvor mye man ble hørt, og hvem som har fått bestemme mest i utforming av LK20. Det er bred enighet blant informantene våre om at pandemien i ulik grad påvirket implementeringen av LK20. Særlig påvirket ble de skolene som ikke hadde kommet godt i gang med implementeringsarbeid før pandemistart. Pandemien sørget for at man raskt måtte endre de daglige rutineene. My tid som kunne blitt brukt til arbeid med LK20, ble dermed benyttet til gjennomføring av undervisning i henhold til aktuelle restriksjoner knyttet til pandemien.

Forskningsspørsmål 2 er utformet slik: *Hvordan oppleves innhold, formulering og utførelse av den nye læreplanen i samfunnsfag?* Dette forskningsspørsmålet har i hensikt å belyse funn knyttet til de faktiske endringer i LK20. Sammenlignet med andre fag informantene i vårt utvalg underviser i, så mener de at samfunnsfag er det faget med størst endring. Ser man på de konkrete endringene så er de ganske omfattende. Dette gjenspeiler seg særlig i det at samfunnsfag har fjernet de tidligere fagdimensjonene samfunnskunnskap, historie, geografi og utforskeren kjent fra tidligere læreplan, LK06. Dette har sørget for at målene i antall er redusert, men som ifølge informanten ikke er blitt mer anvendelig. Fra politisk hold ble det lagt til grunn at kompetansemålene skulle bli «færre og tydeligere». Interessant i denne sammenheng er at informantene er samstemte i at antall kompetansemål er redusert, slik at punktet færre mål imøtekommes. Dette begrunnes også klart gjennom at tidligere kjente fagdimensjoner er fjernet. Det er derimot ikke like positive tilbakemeldinger om at kompetansemålene i LK20 skal være «tydeligere». Flere av samfunnsfaglærere viser til at selv om at antall mål er redusert, så inneholder hvert enkelt mål mye mer, som igjen ikke gir et resultat av tydeligere mål for både

lærere og elever. Noen informanter mener også i denne sammenheng at målene har et veldig høyt nivå, når det kommer til hva som skal læres.

Flere av informantene påpeker også at det i liten grad legges føringer for hvilke temaer som det skal undervises i for å nå de ulike delene av LK20 i samfunnsfag. Hver enkelt lærer står dermed friere til å velge selv. Samfunnsfaglærerne gir tilbakemeldinger om at de føler på en stor frihet i sitt arbeid og at dette kan gi en viss fare for at elever på norske skoler lærer forskjellige ting. Likevel påpeker informantene at med frihet kommer stort ansvar, og at folk utenfor skolen må ha tillitt til at norske lærere selv klarer å velge at de skal undervise i viktige emner, slik som 2.verdenskrig, som en informant henviser til. I sammenheng med frihet i undervisning, finner vi interessante funn – noen samfunnsfaglærere ønsker lærebøker, mens andre er glad for at LK20 åpner for mindre bruk av lærebøker. Totalt sett ser vi at samfunnsfaglærerne i vårt utvalg er positive til at det har skjedd en endring av læreplan, men at de er mer skeptiske til de faktiske endringene. Denne skepsisen er høyere blant de lærerne som har lengst fartstid i yrket.

Forskningsspørsmål 3 lyder slik: *Hvordan forstår informantene fagets sentrale verdier, og hvordan bruker de disse i undervisningen?* Hensikten med dette forskningsspørsmålet var å undersøke forståelser av «sentrale verdier», som står oppført under «fagets relevans og sentrale verdier» i LK20. Dette som et slags sjekkpunkt for å se på hvor godt kjent samfunnsfaglærerne i vårt utvalg var kjent med helheten av formuleringene til samfunnsfaget i LK20. Samfunnsfaglærerne gir uttrykk for at dette er en del av LK20 de ikke har særlig kontroll på, noen mindre enn andre. Dette forteller oss at det i høy grad er selve kompetansemålene i hvert fag som er viktigst i lærernes øyne. Dette selv om sentrale verdier er ment som en rettesnor for hvilke egenskaper som skal utvikles i undervisning. Interessant er at det kommer fram ulike synspunkter rundt hvilke verdier hver enkelt samfunnsfaglærer synes er viktigst av de ulike verdiene som er nevnt. Dette tenker vi kan styre undervisningen til den enkelte retning hver enkelt lærer mener er viktigst.

## **6.2 Behov for videre forskning**

Under utformingen av vår masteroppgave har vi funnet en rekke momenter der det foreligger muligheter for ytterligere forskning. Det første er en nærmere undersøkelse og observasjon rundt hvordan læreplanen faktisk brukes i undervisning. Selv om dette er temaer som vi selv har vært innom, har vi ikke belyst nøyaktig hvordan undervisning- og vurderingsprosessen er i



praksis. Sett i sammenheng med vår forskning kan dette hjelpe oss ytterligere med å se implikasjonene av den nye læreplanen.

Videre ser vi også mulighet for å undersøke implikasjonene av å fjerne de tidligere samfunnsfagdisiplinene. Her kan det være interessant å se på hvilke følger det har hatt for både elever og lærere. Har denne endringen gjort samfunnsfaget mindre oversiktlig? Står man nå i fare for å miste aspekter av samfunnsfaget som tidligere har vært veldig sentrale? Er det større forskjeller på hva som blir undervist på ulike skoler etter denne endringen?

I vårt forskningsprosjekt har vi også sett på pandemiens innvirkning på innføringen. Her foreligger det grunnlag for videre forskning. Vi har kun hatt mulighet til å belyse hvordan samfunnsfaglærerne har opplevd det å innføre en ny læreplan i unntakstilstand, men ikke hvordan det har påvirket skolen helhetlig. Det har dermed vært interessant å vite mer om hvorvidt pandemien har ført til ulik grad av innføringspraksis på skoler i Norge, og hvorvidt det har bidratt til bedre digital kompetanse slik våre informanter har uttrykt.

I resultatdelen så vi at en av samfunnsfaglærerne uttrykte at de opplevde mangel på ressurser. Her ser vi en mulighet for å kartlegge ytterligere hvorvidt lærere opplever å få tilstrekkelig med ressurser for å iverksette en ny læreplan. Her kan det være matnyttig å undersøke hvilke midler som blir bevilget til skoler for å implementere en ny læreplan, og om dette ble opplevd ulikt fra kommune til kommune. Vi tror også at dette kan være interessant å se på i sammenheng med pandemien. Vi tenker at skolenes ressurser også kan ha blitt påvirket av pandemi, slik at det ble mindre penger til bruk på en godt gjennomført implementeringsprosess for alle skoler.

## 7. Referanser

- Berntsen, I. R. (u.å). Skolens utvikling fra 1945.  
<http://www.kildenett.no/portal/artikler/2007/1182424420.12>.
- Braun, V., & Clark, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, ss. 77-101. 10.1191/1478088706qp063oa.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. State University of New York Press, Albany.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving (6.utg)*. Gyldendal.
- Edgren, H., Nordberg, K. H., & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag: en håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Engeström, Y., Miettien, R., & Punamäki, R.-L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change (Fourth Edition)*. New York: Teachers College.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry - The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En innføring til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.
- Indsetviken, E. H., & Martinsen, M. W. (2020, Desember 10). *Ber kommunene bruke koronamilliarder på skolene*. Hentet fra NRK Nordland:  
<https://www.nrk.no/nordland/utdanningsforbundet-mener-korona-penger-kunne-hindret-skolekutt-i-kommuner-1.15279410>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (6.utg)*. Abstrakt forlag.
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. (EVA2020/ Rapport nr. 1) UIO:  
<https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>.
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>.
- NOU 2014: 7. (2015). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.  
<https://lovdata.no/static/NOU/nou-2014-07.pdf>.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagforlaget.

- Postholm, M. B. (2004). Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus. *Norsk pedagogisk tidsskrift. Vol.88, utg 1*, ss. 3-18. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.18261/ISSN1504-2987-2004-01-02> .
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B., & Smith, K. (2007). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskaplig kunnskap. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen, & E. Stjernestrøm (red), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (ss. 71-94). Cappelen Damm Akademisk.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000, Februar). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. Hentet fra Researchgate: [https://www.researchgate.net/publication/11946306\\_Self-Determination\\_Theory\\_and\\_the\\_Facilitation\\_of\\_Intrinsic\\_Motivation\\_Social\\_Development\\_and\\_Well-Being](https://www.researchgate.net/publication/11946306_Self-Determination_Theory_and_the_Facilitation_of_Intrinsic_Motivation_Social_Development_and_Well-Being)
- Strand, T. (1996). *Ethos og læreplanen- hvordan forstå og bruke Rammeplan for barnehagen?* Ad Notam Gyldendal.
- Sætra, E., & Stray, J. D. (2019). Læreplan og demokrati: Om lærernes bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratipedagogisk perspektiv. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 3–18. <https://doi.org/10.7577/njcie.2440>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Dybdeløring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, November 18). *Hva er nytt i læreplanverket?* Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Fagets relevans og sentrale verdier. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>.
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Kompetansepakker. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansepakker/>.

## **8. Vedleggsversikt**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: NSD- Vurdering

## **Vil du delta i et forskningsprosjekt om “Samfunnsfaglæreres opplevelse av fagfornyelsen”**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på samfunnsfaglæreres opplevelser av fagfornyelsen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke hva samfunnsfaglærere opplever, tenker og registrerer når det kommer til arbeid og bruk av fagfornyelsen med utgangspunkt i samfunnsfaget.

Dette ønsker vi å finne ut av, og jobber dermed ut fra følgende problemstilling;

*Hvordan opplever samfunnsfaglærere fagfornyelsen, og har de endret sin undervisningspraksis etter denne? Med underspørsmålet; Hvordan forstår de fagets sentrale verdier, og hvordan bruker de det i undervisningen?*

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

Eirik Hofstad og Mats Tangstad er ansvarlig for prosjektet. Vi er studenter på 5., og siste, studieår på grunnskolelærerutdanningen for 5-10.trinn ved Nord Universitet, avdeling Nesna. Avslutningsvis for denne utdanningen skal vi skrive en master i vår valgte masterfag, samfunnsfag. Vår veileder i dette prosjektet er Heidi Vinge fra 1. desember førsteamanuensis i samfunnsfag ved Nord Universitet.

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

Utvalget av intervjudeltakere er valgt etter kriteriet - *samfunnsfaglærere på ungdomsskolen*.

Intervjudeltagere er valgt innenfor skoler i Trøndelag, og du har fått spørsmål om du kan delta i denne studien på grunn av at du har samfunnsfag på en ungdomsskole. Vi ønsker veldig gjerne at du kan delta i vårt forskningsprosjekt.

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

Vi ønsker å gjennomføre et semistrukturert intervju med deg, der vi tar utgangspunkt i en rekke forhåndsbestemte spørsmål. Dette betyr at det vil være rom for oss å spørre oppfølgingsspørsmål som ikke er på spørreskjemaet vårt, samtidig som det gir deg mulighet til å belyse tanker du selv ønsker å

dele. Det vil bli gjennomført lydopptak av intervjuet som senere vil bli transkribert og slettet. Vi ønsker å gjennomføre intervjuet i løpet av januar, der nærmere bestemt tidspunkt avtales i samsvar med intervjudeltaker.

### **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 for dette. 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.

Disse opplysningene vil kun være tilgjengelig for prosjektansvarlige og veileder. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Intervjudeltagere vil kun kunne gjenkjenne egne svar som blir brukt i publikasjonen.

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

Datamaterialet vil anonymiseres og transkriberes i etterkant av intervjuet. Lydopptak vil bli slettet rett etter transkribering, mens notatet vil bli slettet senest 3 uker etter oppgavens innleveringsdato, som er 18.mai 2022. Vi vil bare bruke opplysningene som kommer frem under intervjuet til formålet som vi fortalt om i dette skrivet, og behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

### **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 Nord Universitet 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:

- Vår veileder Heidi Vinge: [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen ([personvernombud@nord.no](mailto:personvernombud@nord.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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Mats Tangstad [REDACTED]

Eirik Hofstad [REDACTED]

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Samfunnsfags opplevelser av fagfornyelsen”.

Jeg samtykker med dette at jeg har lest og forstått informasjonen, og gir samtidig mitt samtykke til å delta i forskningsprosjektet, og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## ***Vedlegg 2: Intervjuguide***

Spørsmålsguide til intervju:

Fortell litt om jobben din

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke trinn har du jobbet på?
- Hvilke fag underviser du i?

### ***Tanker og holdninger rundt implementering av fagfornyelsen***

1. Hva er dine tanker om fagfornyelsen? Forklar med egne ord hva fagfornyelsen er.
2. Hva var dine reaksjoner da du fikk høre at det skulle innføres en ny læreplan i skolen fra skolestarten 2020?
3. Hvordan jobbet du/skolen med fagfornyelsen fram til iverksetting av ny læreplan?
  - Hvordan opplevdes dette?
4. Hvis du skal sammenligne ditt arbeid med fagfornyelsen kontra tidligere læreplan, bruker du denne læreplanen noe annerledes?

### ***Planleggingsfase og undervisning i samfunnsfag***

5. Har du stor frihet til å bestemme over tema og metoder i undervisningen, (pause) og har dette endret seg med fagfornyelsen slik du opplever det?
  - Regjeringen går inn for en fornyelse av de nasjonale læreplanene ved at omfanget reduseres og at kompetansemålene blir færre og tydeligere. Hvordan opplever du dette i samfunnsfag?
6. Hvor viktig vil du si fagfornyelsen er i ditt planleggingsarbeid til samfunnsfagundervisningen?
7. Opplever du en endring i din lærerautonomi i planlegging av undervisning?  
- *Føler du at den nye læreplan gir det handlingsrommet du ønsker for hvordan og hva det skal læres i samfunnsfagundervisningen?*

### ***Undervisning i klasserommet***

8. Har du på noen måte endret deg og dine undervisningsvaner i samfunnsfag som et resultat av fagfornyelsen?
9. Har du blitt møtt med nye utfordringer etter innføringen av fagfornyelsen i undervisningssammenheng?

### ***Sentrale verdier i fagfornyelsen***

10. Hvor godt kjenner du til samfunnsfagets sentrale verdier som står oppført under fagets relevants og sentrale verdier?



- *Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget i opplæringen. Samfunnsfaget skal bidra til **engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang** og bygge opp under holdninger og verdier som **toleranse, likeverd og respekt**. Gjennom samfunnsfaglige tenkemåter og metoder skal elevene utvikle et aktivt medborgerskap bygget på **bevissthet om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold**. (Utdanningsdirektoratet, 2020)*

11. Benytter du deg av disse verdiene i din arbeidshverdag?

- Planlegging eller undervisning
- Noen viktigere enn andre?

### **Avslutningsspørsmål**

Føler du på noen måte at pandemien har påvirket innføringen og/eller ditt arbeid på noen måte?

Mener du at alder på lærere har noe å si i forhold til det å endre seg etter ny læreplan?

*Tilbakemelding fra informanter?*

- Hvordan følte du det gikk?
- Er det noe du vil legge til som vi ikke spurte om?
- Er det noe intervjueren bør gjøre annerledes neste gang?

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

894613

### Prosjektittel

Samfunnsfagslæreres opplevelse av fagfornyelsen

### Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Heidi Vinge, [REDACTED]

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Mats Tangstad, [REDACTED]

### Prosjektperiode

03.01.2022 - 08.06.2022

### Vurdering (1)

---

#### 22.12.2021 - Vurdert

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 22.12.21, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 08.06.2022.

#### 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, rettfærdighet 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

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

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

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

## 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: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyller-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Sturla Herfindal Lykke

til med prosjektet!