

Kunnskapssynet i LK20

En kvalitativ studie av refleksjoner hos representanter fra UH-sektoren og ledere i skolen

Madelaine Thomassen Brand

Utdanningsledelse

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Kunnskapssynet i LK20

En kvalitativ studie av refleksjoner hos representanter fra UH-sektoren og ledere i skolen

«LONG BEFORE THERE WERE PROFESSIONAL PHILOSOPHERS OF EDUCATION, PHILOSOPHERS AND EDUCATORS DEBATED QUESTIONS FAMILIAR TO CONTEMPORARY PHILOSOPHERS OF EDUCATION: WHAT SHOULD BE THE AIMS OR PURPOSES OF EDUCATION? WHO SHOULD BE EDUCATED? SHOULD EDUCATION DIFFER ACCORDING TO NATURAL INTERESTS AND ABILITIES? WHAT ROLE SHOULD THE STATE PLAY IN EDUCATION?»
NEL NODDINGS (2016)

© Madelaine Thomassen Brand

År: 2023

Tittel: Kunnskapssynet i LK20

Skrevet av: Madelaine Thomassen Brand

Tilgjengelig på: <http://www.duo.uio.no>

Sammendrag

Dette prosjektet er en kvalitativ studie, som har til hensikt å belyse kunnskapssynet i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, LK20. Studien retter søkelyset på hvordan representanter innen UH-sektoren og ledere i skolen forstår kunnskapssynet i læreplanverket. For å besvare problemstillingen består det empiriske grunnlaget av semistrukturerte intervjuer med tre representanter innen UH-sektoren og tre skoleledere. Det teoretiske rammeverket er bygget opp, og retter søkelyset på, valg av kunnskap til læreplanen på et samfunns- og institusjonsnivå, og på et programmatisk nivå, dannelse og utdanning, samt et overnasjonalt perspektiv på utdanning ved Max Webers skille mellom formell- og substansiell rasjonalitet.

Dataene i studien viser at informantene i stor grad opplever kunnskapssynet i LK20 instrumentell, med en politisk dimensjon som grunnleggende for læreplanens kunnskapssyn. Kunnskapssynet er først og fremst preget av samfunnsnytt. Dataene viser at informantene i tillegg opplever et aspekt av intensjoner og muligheter for allmenndannelse av barnet og eleven, hvor utdannelsen ikke bare skal være et middel, men også et mål i seg selv. Utfra dette perspektivet viser dataene at informantene opplever at LK20 er preget av, og står i et spenn mellom, flere kunnskapssyn. Dataene viser at det i mangel av føringer i LK20, åpner seg et mulighetsrom for tolkning og utøvelse av eget kunnskapssyn, som føringer inn i undervisningen. Informantene gir uttrykk for at LK20 stiller krav til profesjonsfelleskapets refleksjon, og at dette krever læreplanforståelse hos skolelederne som ledere av utviklingsarbeidet.

Forslag til videre forskning, på bakgrunn av funn i denne studien, kan være ytterligere undersøkelser på kunnskapssynet i LK20, som i høyere grad går inn tankegodset som ligger til grunn for de ulike kunnskapssynene i LK20. På et institusjonelt nivå kan det argumenteres for at funnene i dette prosjektet kan synes å vise et behov for en studie med representanter fra Utdanningsdirektoratet, som reflekterer over kunnskapssynet i LK20, med bakgrunn i hvilke historiske, filosofiske og politiske føringer som ligger til grunn for de beslutninger som er foretatt i arbeidet med læreplanverket. På et mer praktisk nivå viser funn i dette prosjektet et behov for videre forskning på koblingen mellom kunnskapssynet i LK20 og læreres anvendelse av dette kunnskapssynet, kontra anvendelsen av eget kunnskapssyn i undervisning. Funn i denne studien viser også rom for undersøkelser på behovet for læreplanforståelse i tolkningen og refleksjon rundt kunnskapssynet i LK20.

Takk til mine flotte informanter som ga av sin tid og delte sin klokskap

Takk til min tålmodige veileder Ann Elisabeth Gunnulfsen som ikke ga meg opp

Takk til min sparringspartner som hadde mot til å ta tak i prosjektet

Takk til min arbeidsgiver som ga meg tid og pusterom

Takk til alle dere som har hatt tro på meg

Madelaine

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Bakgrunn.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.3	Kunnskapssyn.....	4
1.4	Sentrale begreper	5
1.4.1	Kunnskap – epistemologi	5
1.4.2	Verdensbilde – ontologi.....	6
1.4.1	Læringssyn.....	7
1.4.2	Dannelsesbegrepet	8
1.5	Aktuell litteratur og forskning.....	9
1.5.1	LK20.....	9
1.5.2	Evaluering av LK20	10
1.5.3	Evaluering av LK06	12
1.5.4	Kunnskap	13
1.5.5	Oppsummering.....	15
1.6	Forskningsrom	15
1.7	Masterprosjektets oppbygning	15
2	ANALYTISK OG TEORETISK RAMMEVERK	16
3	METODE	21
3.1	Forskningsdesign.....	21
3.1.1	NSD.....	21
3.1.2	Forskningsmodell	22
3.1.3	Fenomenologisk tilnærming	22
3.1.4	Filosofisk verdensbilde	22
3.2	Intervju som metode.....	22
3.3	Utvalg av informanter	23
3.3.1	Utvalg av informanter	23
3.3.2	Antall intervjuer.....	25
3.4	Utarbeidelse av intervjuguide	26
3.5	Gjennomføring av intervjuene	26
3.5.1	Innledende forberedelser	26
3.5.2	Lokasjon av intervju.....	26
3.5.3	Gjennomføring av intervjuene	27

3.6	Arbeid med materialet	28
3.6.1	Transkribering	28
3.6.2	Analyse av materialet	28
3.6.3	Koding og meningsfortetting.....	29
3.6.4	Meningsfortolkning	31
3.7	Validitet og reliabilitet	31
3.7.1	Reliabilitet.....	32
3.7.2	Validitet	33
3.8	Etiske betraktninger	34
4	PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN	36
4.1	Kunnskapssyn – en operasjonalisering av begrepet.....	37
4.1.1.1	Oppsummering - kunnskapssyn.....	38
4.1.2	Kunnskap	38
4.1.2.1	Oppsummering - kunnskap	39
4.1.3	Verdensbilde	40
4.1.3.1	Oppsummering – verdensbilde	40
4.1.4	Menneskesyn	40
4.1.4.1	Oppsummering – menneskesyn.....	41
4.1.5	Oppsummering.....	41
4.2	Barnet og samfunnet.....	41
4.2.1.1	Oppsummering – barnet og samfunnet.....	44
4.3	Dannelse og utdanning	45
4.3.1.1	Oppsummering – dannelse og utdanning.....	52
4.4	Mulighetsrommet i LK20	52
4.4.1.1	Oppsummering – mulighetsrommet i LK20	59
5	DRØFTING	60
5.1	Hvordan definerer aktører innen UH-sektoren og skoleledere begrepet kunnskapssyn?	60
5.2	Hvordan forstår aktører innen UH-sektoren og skoleledere kunnskapssynet i LK20?.....	61
5.2.1	Barnet og samfunnet.....	61
5.2.2	Dannelse og utdanning.....	63
5.2.3	Mulighetsrommet i LK20.....	68
6	KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER	71
6.1	Konklusjon	71
6.2	Implikasjoner for praksis	72

6.3	Implikasjoner for videre forskning.....	73
7	REFERANSER	77
8	VEDLEGG	82

1 Innledning

I dette innledningskapittelet vil jeg først presentere temaet for masterprosjektet mitt (1.1), før jeg introduserer problemstilling og forskningsspørsmål (1.2). Deretter beskriver jeg perspektiver på begrepet kunnskapssyn (1.3) før jeg gjør rede for sentrale begreper i prosjektet som helhet (1.4). Videre presenterer jeg kunnskapsgrunnlaget for prosjektet mitt (1.5) før jeg beskriver forskningsrom for fenomenet (1.6). Avslutningsvis beskriver jeg masteroppgavens oppbygning (1.7).

1.1 Bakgrunn

Temaet for denne studien er kunnskapssynet i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Formålet med studien er å bidra til økt kunnskap om forståelsen av kunnskapssynet i LK20. Studien retter søkelyset på hvordan representanter innen UH-sektoren og ledere i skolen forstår kunnskapssynet i, hele læreplanverket, Læreplan for Kunnskapsløftet (LK20). Daglig er elevenes læring og læringsprosesser under innflytelse av den til enhver tid bestemte læreplan. Hovdenak (2014) beskriver læreplanen som skolens ryggrad og at «Læreplanens innhold gis samfunnsmessig legitimitet og er premissgivende for skolens virksomhet...» (Hovdenak, 2014, s. 63). Læreplanen er retningsgivende for hva, hvordan og hvorfor eleven skal lære og kunne, gjennom fag- og timefordeling, kompetansemål, (Overordnet del) og er et styringsdokument for skolemyndighetene (Engelsen, 2003; Gudem, 1990; Wahlström, 2015). Som et styringsdokument avspeiler læreplanen det som samfunnet til enhver tid betrakter som samfunnsnyttig og verdifullt, gjennom synet på kunnskap og danning, og gjennom menneske- og samfunnssyn (Gudem, 1990, s. 33).

Fokuset med dette masterprosjektet er rettet mot hvordan aktører innenfor skole og UH-sektoren forstår kunnskapssynet i LK20. Med aktører menes i denne sammenheng ledere i skole og representanter for universitet og høyskole. Studien henvender seg til skoleforskere, forskningsmiljøer og skolemyndigheter, med det formål å øke bevisstheten om spørsmålet til kunnskapssynet i læreplanen og initiere til videre forskning og debatt.

Høsten 2020 ble Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, (LK2020) innført i Norge. De nye læreplanene er en fornyelse og en videreføring av læreplanen Kunnskapsløftet 2006, Læreplan for Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Det at LK20 er en videreføring av LK06 har vært en

vesentlig del av læreplanfornyelsen, fordi læreplanhistorien i Norge gjennomgikk et brudd ved innføringen av LK06. Dette bruddet innebefattet at myndighetene gikk over fra å ha en innholds-orientert læreplan til en kompetansebasert læreplan (Andreassen, 2015; Dale, et. al, 2011; Karseth, et. al., 2020; Sundby & Karseth, 2021). Opptakten til denne dramatiske vendingen var det som betegnes som «PISA-sjokket» i 2001 (Sjøberg, 2015, s. 206). PISA (Programme for International Student Assessment) er, som beskrevet på OECD`s nettside (OECD, 2023), (Organisation for Economic Co-operation and Development), en internasjonal kartlegging av 15-åringers kompetanse innen lesing, matematikk og naturfag. Norske elever var ikke fullt så gode, som man trodde, men scoret gjennomsnittlig på rankingen, sammenlignet med andre lands elever (Sundby & Karseth, 2021, s. 3). Disse resultatene skapte bølger i Norge, også politisk. Sjøberg (2015) skriver: «Da de første PISA-resultatene ble lagt frem 4. desember 2001, hadde hun (Kristin Clemet, utdannings- og forskningsminister 2001-2005) akkurat startet som minister. På pressekonferansen var hun klar og direkte, gjengitt slik i Aftenposten: «Norge er skoletapere. Hermed er det solid dokumentert. Dette er skuffende, nesten som å komme hjem igjen fra et vinter-OL uten en eneste norsk medalje. Og denne gangen kan vi ikke skylde på at finnene er dopet.»» (s. 206).

Ole Bergesen, statssekretær for Kristin Clemet, skriver i sin bok *Kampen om kunnskapsskolen* (Bergesen, 2006, s. 41-42) at PISA-resultatene ble en «flying start» og at scenen for «det store norske oppgjøret om kunnskap i skolen» var satt. Bekymringen for kunnskapsnivået i den norske skolen lå til grunn for utformingen av LK06 (Dale, et. al., 2011, s. 31) med den hensikt å øke kunnskapsnivået til elevene. Den nasjonale utdanningspolitikken gjenspeilte globale trender fra bl.a. OECD og EU`s reform-agenda, som dannet bakteppet for LK06, med resultatstyring, konkurranse og ansvarliggjøring (accountability) som drivkrefter (Aasen, 2006, s. 30-31; Karseth & Møller, 2014, s 453; Sundby & Karseth, 2021, s. 3; Karseth, et. al , 2020, s. 41). Denne tilnærmingen til synet på kunnskap lå til grunn for LK06, og med LK20 gjelder det fortsatt at «...hovedideene som reformen Kunnskapsløftet bygger på, skal ligge fast» (Karseth, et. al., 2020, s. 23) Tilnærmingen til synet på kunnskap er altså videreført i den nye læreplanen, LK20.

Det er lærerne som møter elevene hver dag og som skal undervise dem i henhold til intensjonene og kunnskapssynet i LK20. Det er skolelederne som har ansvar for og leder tilrettelegging av utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet, knyttet til LK20. Skoleleders forståelse for og arbeid med utviklingsarbeid, og med dette LK20, vil dermed ha konsekvenser

på arbeidet inn i klasserommet (Karseth & Møller, 2014, s. 456; Aas, 2013, s. 11-12; Møller & Ottesen, s. 21, 2011). Dette understrekes også i LK20, under pkt. 3.5, i Overordnet del *profesjonsfelleskap og skoleutvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 21) hvor ledelsen ved skolen trekkes frem som retningsgivende for så vel elevenes, som lærernes læring og utvikling. For å oppnå god pedagogisk praksis, står det videre, må det tas utgangspunkt i «... både profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag» (s. 21). I prosessen med å utvikle god skoleutvikling, ved hjelp av profesjonelle læringsfelleskap må fellesskapet «...reflektere over verdivalg og utviklingsbehov, og bruke forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak» (s. 21).

Lærerne er også studenter ved landets høyskoler og universiteter, med undervisning i den alltid gjeldende læreplan, og med forventninger til å delta i fremtidige profesjonelle læringsfelleskap og undervisning inn i klasserommet. «Hvorfor bør lærerstudenter (og lærere, skoleledere og skoleeiere) analysere læreplaner?», spør Andreassen og Tiller (2021, s. 14) i sin analyse av LK20, og svarer selv: «Jo fordi det kan få konsekvenser for elevene dersom skoler delvis feiltolker, misforstår eller ikke fanger opp intensjoner i en læreplan». De hevder at læreplananalyse er et viktig kompetanseområde for bl.a. lærere og fremtidige lærere.

Et spørsmål er hvorvidt kunnskap kan diskuteres å være tett sammenkoblet med spørsmålet om læring. Imsen (2022) viser til at det ikke er én, men mange definisjoner på læring, men at det gjerne er knyttet til endring i atferd (s. 63). Læring er slik sett å forstå som prosessuell. I en modell over fire tradisjonelle teorier om læring, viser hun til «syn på kunnskap» som kan tolkes som et «produkt» som oppstår fra læringsprosesser, enten som ferdig overførbar, ferdig overførbar og preget av individet, konstruert av individet eller overlevert fra kulturen. Læring er, på lik linje som med kunnskap, hevder Imsen (2022, s. 68), aldri ferdig. Det er en pågående prosess, i motsetning til som forstått i begrepet «læringsutbytte» hentet fra et næringslivsperspektiv.

Kunnskapssynet i LK20 kan diskuteres å være premissgivende for elevenes skolegang og i neste instans for samfunnet som helhet. Hvordan samfunnet forholder seg til kunnskap har konsekvenser for det man gjør i skolen, gjennom læreplanen. Wahlström (2015) beskriver læreplanen som; «Läroplanen, slutligen, utgör bryggan mellan samhället, skolan som institution och undervisningen i klassrummet» (s. 149).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i denne innledningen er problemstillingen for dette forskningsprosjektet: Hvordan forstår erfarne aktører innen UH-sektoren og skoleledere, med ansvar for læreplanarbeid, kunnskapssynet i LK20?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å stille følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan definerer aktører innen UH-sektoren og skoleledere begrepet kunnskapssyn?
2. Hvordan forstår aktører innen UH-sektoren og skoleledere kunnskapssynet i LK20?

1.3 Kunnskapssyn

En sentral del av læreplanen, og gjenstand for diskurs innen læreplanforskning og læreplanteori er spørsmålet om kunnskap (Sundby & Karseth, 2021; Hovdenak & Erstad, 2010). Hva skal betraktes som kunnskap? (Deng & Luke, 2008, s. 2; Wahlström, 2015, s. 37). Biesta (2016) innleder sin artikkel om kunnskap og læreplan med:

«The question of knowledge has always occupied a central place in discussions about the curriculum. Some would even go so far as to say that the question of knowledge is the question of the curriculum.....».

Denne tilnærmingen kan betegnes som å være et syn på kunnskapens plass i læreplanen, et kunnskapssyn. Begrepet brukes innen litteratur, artikler, rapporter og forskning, men defineres i liten grad der de brukes. Et eksempel er *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Karseth, et. al. 2020, s. 29) hvor begrepet «... og et smalt kunnskapssyn», blir brukt i konteksten om en mer målstyrt, detaljstyrt og ensrettet skole og undervisning. En slik definisjon vil innebære konsekvenser for oppfattelsen av teksten og grunnlaget for forskningen som legges til grunn i rapporten. Hos Wahlström (2015) brukes begrepet «...kunnskapssynen i svensk skola från mitten av 1990-tallet...» (s. 47) om hvordan det ble et sterkere fokus på kunnskapsbegrepet, og viser til debatt rundt hvilke kunnskapsformer elevene skulle møte i skolen og behovet for vurdering av elevenes kunnskaper.

«Vi lever i en tid da kunnskap blir verdsatt i samfunnet som helhet og definert som et grunnpremiss for utvikling. Men kunnskapsbegrepet er som kulturbegrepet, altomfattende og ullent», er åpningslinjene til redaktørene Ola Erstad og Sylvi Stenersen Hovdenak (2010) da de i 2010 inviterte kolleger til å forfatte artikler til antologien *Kunnskap i skolen*. Boken skulle være et bidrag til «en diskusjon om skolens rolle i utviklingen av kunnskap i det senmoderne samfunnet» (s. 9). PISA-undersøkelsene ga føringer til både opplevelsen og formingen av

kunnskapsbegrepet, som var sterkt til stede i takt med oppfatningen av *kunnskapssamfunnet*. Kunnskapsbegrepet opplevde Erstad og Hovdenak (2010) som lite problematisert, men konsentrert om «virkemidler og implikasjoner». (s. 9). Når Frøydis Hertzberg (2010) i etterordet oppsummerer antologien med spørsmålet «Hvilken *type* kunnskap finner vi i skolen», som diskuteres overordnet analytisk (s. 215), så er dette en tilnærming som er gjenkjennbar i litteratur, artikler og diskurs, om kunnskapens plass i læreplanen. En lignende tilnærming kan leses om LK20 hos bl.a. Sundby og Karseth (2021) i artikkelen «*The knowledge question*» in *the Norwegian curriculum*, hvor de åpner artikkelen med påstanden om at «kunnskapsspørsmålet» handler om hva elevene trenger å vite og lære.

Med utgangspunkt i tilnærmingene ovenfor, så kan det argumenteres for at kunnskapssynet bl.a. kan beskrives som typen kunnskap elevene skal møte, hva de trenger å vite og å lære. På den andre siden kan begrepet settes inn i en større sammenheng, som bl.a. blir beskrevet i *Livet i skolen 1*, (Manger, et. al. 2010, s. 219-232), hvor linjene trekkes tilbake til tidligere filosofiske retninger. Irgens (2016) kan hevdes å innta en filosofisk tilnærming til begrepet når han bruker definisjonen av kunnskapssyn som;

«Vår underliggende oppfatning (ontologi) av verden påvirker vårt syn på hvordan vi kan få kunnskap om verden (epistemologi), som igjen påvirker hvilke metoder og fremgangsmåter vi mener vi bør bruke (metodologi), herunder også vårt syn på pedagogikk og hvordan vi legger til rette for læringssituasjoner (Lillejord, 2011, s. 293)» (Irgens, 2016, s. 197- 198).

I denne oppgaven anvender jeg Irgens (2016) definisjon opp mot hvordan ledere i skolen og representanter innen UH-sektoren forstår kunnskapssynet i LK20. I denne sammenhengen kobler jeg ikke kunnskapssyn direkte opp mot læringsteorier

1.4 Sentrale begreper

Definisjonen av kunnskapssyn for dette prosjektet består av elementene *kunnskap*, *verdensbilde* og *menneskesyn*. For å belyse problemstillingen for studien; «Hvordan forstår erfarne aktører innen UH-sektoren og skoleledere, med ansvar for læreplanarbeid, kunnskapssynet i LK20?», er det nødvendig å presisere de ulike delene av definisjonen av begrepet.

1.4.1 Kunnskap – epistemologi

Som vist innledningsvis, kan kunnskap forstås på ulike måter. Forståelsen av kunnskap er ikke entydig, hevder Wahlström (2015, s. 36), og viser til hvordan begrepet *kunnskap* er viktig for samfunnet og utdanningspolitikken. Selv om politikere bruker begrepet retorisk om skole, så

står begrepet gjerne uspesifisert. Dette gjelder også i folks dagligtale. Begrepsparet skole og kunnskap, som Wahlström kaller dem, fremstår som selvfølgelig. Innholdet i begrepsparet overlates til læreplanteoretisk forskning. Kvale og Brinkmann (2012, s. 66) beskriver hvordan kunnskap over lang tid har vært gjenstand for diskusjon. Gjennom teori om kunnskap, epistemologi, er spørsmålene om hva kunnskap er og hvordan kunnskap oppnås, stadig like aktuelle. Imsen (2011) viser til skolens rolle i formidling av kunnskap, og at det utfra den pedagogiske sammenhengen befinner seg på et praktisk nivå i forhold til bl.a. hvilke fag elevene skal ha og hvilken type kunnskap elevene skal få. I type kunnskap skiller Imsen (2011) mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Ved å trekke inn Platon som et eksempel, viser Imsen (2011) til at et kunnskapsteoretisk eller epistemologisk utgangspunkt kan gi store konsekvenser inn i skolens undervisning.

Begrepet kunnskap har gjennom historien vært gjenstand for filosofisk refleksjon, epistemologi, erkjennelsesteori (Thornquist, 2015, s. 8). Epistemologi (gr. *episteme*, viten, *logos*, lære) omhandler hvordan vi oppnår kunnskap og hva vi kan vite noe om.

«Epistemology is a philosophical inquiry into the nature, conditions, and extent of human knowledge. It encompasses some of the most puzzling and persistent issues in all of philosophy, ones that extensively define history». (Preface to the second edition) Epistemology. An Antology, Sosa, et.al. (2008, a. innledningen, s. viiii)

Thornquist (2015) viser til at hvordan vi forstår verden, ontologi, og hvilke oppfatninger vi har på kunnskap, epistemologi, er styrende for hvordan vi forholder oss til omgivelsene rundt oss; hvilke spørsmål vi stiller og hva vi betrakter som bl.a. gyldig kunnskap (s.9). I dette prosjektet defineres kunnskap epistemologisk, som en konsekvens av et verdensbilde, og vil ha betydning for formålet om å undersøke hvordan representanter innen UH-sektoren og ledere i skolen forstår kunnskapssynet i Læreplan for Kunnskapsløftet (LK20).

1.4.2 Verdensbilde – ontologi

I boken *Menneskesyn i teorier om mennesket*, definerer Hammerlin og Larsen (1999) begrepet *menneskesyn* ved å knytte det til teorier om mennesker i et ontologisk perspektiv, forklart i en fotnote som; «Ontologi: Læren om det værende; læren om tingenes eksistens, vesen og egenskaper» (s. 15). Etterleddet «syn» refereres til som synonymt med en forklaring på menneskets vesen og plass i verden, i tillegg til utvikling og det spesifikt menneskelige. I en videre definisjon knyttes «syn» til verdipåstander og verdisyn, «Disse bygger på en erkjennelse av menneskeverd, humanitære verdier og holdninger, slik de kommer til uttrykk i menneskers

praktiske og idèmessige forhold til omverdenen» (s. 15). Menneskesynet, hevder de, er foranderlig og situasjonsbestemt.

Postholm og Moen (2009) trekker, trådene tilbake til antikkens Platon og Aristoteles for å beskrive det ontologiske grunnlaget, verdenssynet, for ulike konstruktivistiske teorier, som man finner hos bl.a. Dewey og Vygotsky. Forfatterne hevder at «ulike ståsted, ulike ontologiske perspektiver, får betydning for hvordan vi ser på undervisning, hvordan vi ser på forskning» (s. 23). De plasserer Platon innen *kognitivismen*, også *idealismen* og *rasjonalismen*, hvor all kunnskap er med fra fødselen og læring består av å avdekke det vi allerede «vet». Aristoteles, hevder forfatterne, er forløper til tradisjonen *positivisme* eller *realisme*. Innen denne tradisjonen begynner all kunnskap ved observasjon (s. 16). Det kan argumenteres for at linjen kan trekkes til empirismen. De viser til at hensikten med å gå så langt tilbake er fordi det fører til; «mind-world»-problematikken eller «world-mind»- dualismen med henvisning til (Prawat, 1996) og Postholm (2005), som gir ulike teorier om forutsetningen for kunnskap og læring. Innen dagens pedagogiske litteratur og forskning, hevder de, henvises det til «platonske» og «aristoteliske» tilnærminger, som *kognitivistiske* og *positivistiske* tilnærminger.

Hammerlin & Larsen (1999) hevder at det alltid foreligger et menneskesyn til grunn for planer og vedtak innen bl.a. skolepolitikk, selv om dette menneskesynet ikke er forstått eller analysert av de som vedtar planene. De opplever begrepet vanskelig å avgrense, fordi det ofte relateres til større livsspørsmål som bl.a. menneskeverd, livssyn og teorier om mennesket.

I dette prosjektet defineres menneskets verdensbilde, forståelse av verden, som ontologi. Menneskesyn defineres som en konsekvens av og som en del av denne ontologien, og vil kunne få betydning for hvordan representanter innen UH-sektoren og ledere i skolen forstår kunnskapssynet i Læreplan for Kunnskapsløftet (LK20).

1.4.1 Læringssyn

Manger et. al. (2010, s. 217) skriver at utgangspunktet for læringsteorier er forståelsen for at alle kan skaffe seg kunnskap. Det er hva kunnskap er, hvor kunnskap kommer fra og hvordan mennesker får kunnskap, som skiller de ulike teoriene fra hverandre. Imsen (2022, s. 58) skriver at læringsteorier forteller noe om hvordan eleven lærer. Videre hevder Imsen (2022, s. 71) at læringsteorier går i bølger, og at konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori har vært på «moten» på 1900-2000-tallet. Hun ser at behavioristiske og kognitive teorier er

tilbakevendende. Øzerk (2010, s. 53) definerer læringsteori som: «Læringsteorier er i sin rendyrkede form som regel deskriptive teorier som forteller oss *hvordan læring skjer*».

I dette prosjektet velger jeg å skille læringsteori fra kunnskapssyn, ved at kunnskapssyn har sitt utgangspunkt i en filosofisk retning, en ontologi og epistemologi. Læringsteorien sier noe om hvordan elevene lærer, og har sitt utgangspunkt i underliggende kunnskapssyn.

1.4.2 Dannelsesbegrepet

De historiske røttene for dannelsesbegrepet, *bildung* (tysk) (Imsen, 2021, s 147), trekker Imsen (2011) tilbake til den tyske nyhumanismen på 1700-tallet. Dannelsens intensjon var myndiggjøring av mennesket gjennom opplysning. Imsen (2011) skriver at ved årtusenskiftet, som en motvekt mot myndighetenes uttrykk for effektivisering, instrumentalisme og målstyring av skolen, så ble begrepet dannelse trukket inn. Imsen (2011) hevder at det kan være vikarierende motiver for argumentasjonen av dannelsesbegrepet i vår tid, «fordi dannelse også forbindes med akademisk frihet og tankens frihet, blir den et viktig argument i diskusjonen om politisk styring av forskningen og våre universiteter og høyskoler» (Imsen, 2011, s. 57). Imsen trekker inn begrepene oppdragelse, sosialisering, undervisning, kunnskap, læring, motivasjon og dannelse som viktige innen pedagogikkfaget. Felles for disse begrepene er idealet om mennesket som et sosialt individ, et opplyst samfunnsmenneske.

I dette prosjektet defineres ikke begrepet *dannelse*, men knyttes til forståelsen av mennesket som sosialt individ og opplyst samfunnsmenneske og inkluderes når jeg undersøker hvordan representanter innen UH-sektoren og ledere i skolen forstår kunnskapssynet i Læreplan for Kunnskapsløftet (LK20).

1.5 Aktuell litteratur og forskning

I gjennomgangen av kunnskapsgrunnet som skal belyse fenomenet for denne studien presenteres det først noen masteroppgaver (1.5.1.), deretter følger det et avsnitt på evaluering av LK20 (1.5.2), etterfulgt av en evaluering av LK06 (1.5.3). Gjennomgangen avsluttes med et avsnitt om kunnskap (1.5.4) og en oppsummering (1.5.5), før forskningsrommet beskrives (1.6) og masterprosjektets oppbygning (1.7).

Gjennomgang av relevant forskning knyttet til fenomenet for studien, kunnskapssynet i LK20, ble gjennomført med søkemotorene Google Scholar og Orio. Søkeordene som ble brukt i søket var: *Kunnskapssyn i LK20; Kunnskapssynet i LK20; Kunnskapssynet i fagfornyelsen; Kunnskapssyn; Kunnskapssyn i skolen; National Curriculum, Knowledge Promotion Reform 2020, Norwegian schools; Knowledge and the curriculum; Theory of knowledge and the curriculum.*

I etterkant, men også i forkant av iverksettelsen av LK20 i 2020, har det blitt publisert noe forskning på læreplanen (Karseth, et. al., 2022, s. 26). Noen studier er gjort på læreplanen og i noen grad på kunnskapssyn. Det ser ut til at studiene ikke omhandler fenomenet kunnskapssynet i LK20 direkte. Forskingen er knyttet til bl.a. styringsdokumenter, fag, de tverrfaglige temaene og ledelse. Det arbeidet som retter seg mer direkte mot kunnskap og kunnskapssyn er i all hovedsak knyttet til praksis. Gjennomgangen av relevant forskning i EVA2020, rapport 4, *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk; Prosesser, rammer og sammenhenger* (Karseth, et. al., 2022) bekrefter også denne tendensen.

1.5.1 LK20

I en gjennomgang av de masterprosjektene som pekte seg ut som relevante til dette masterprosjektet, var oppgavene i all hovedsak knyttet til: analyse av styringsdokumenter bl.a. (Lund, 2020), tekstanalyse av deler av læreplanverket og fagplaner bl.a. (Horgen, 2020; Lindem, 2020; Jensen, 2020; Olsvik, 2020), ledelse bl.a. (Høyland, 2021; Cannavo, et. al., 2020). Videre presenteres noen masteroppgaver som kan belyse fenomenet i denne oppgaven, kunnskapssynet i LK20.

Langseth og Kristiansen (2021) undersøker sammenhengen mellom matematikklæreres kunnskapssyn og undervisningsform. Funnene viser at lærerens kunnskapssyn ser ut til å gå forut for og påvirker lærerens syn på og tanker om undervisning (s. 22). Konklusjonen på

studien viser at det er en sammenheng mellom matematikklæreres kunnskapssyn og hvilken oppfatning de har av undervisning i matematikk, samt at kjønn ikke spiller en stor rolle for kunnskapssyn.

Grethe Grønskei Bøen (2022) gjør i sin masteroppgave en analyse av læreplanen REL01-02, med tema *læring*, som belyses gjennom ulike læringsteorier. I etterkant av redegjørelse for tre retninger innen pedagogikken, med fokus på læring; behaviorisme, humanisme og pragmatisme, konkluderer Bøen (2022) med at; «Fagfornyelsens kunnskapssyn går helt klart i retning av det «humanistiske kunnskapssynet»» (s. 50), med henvisning til Rousseau som dette kunnskapssynets opphavsmann. Det hevdes at verdiene fellesskap, likhet og frihet hos Rousseau er «... er godt gjenkjennelig i Fagfornyelsens verdi og menneskesyn.»

Svartange (2018, s. 14-21) diskuterer som en del av sin masteroppgave sammenhengen mellom epistemologi og vurdering. Ved å henvise til Knight og Shum (2014) beskriver hun hvordan våre epistemologiske antakelser påvirker læreres syn på hvilke prosesser som fremmer elevers læring og hvilke pedagogiske prosesser lærer velger for å støtte læringen hos eleven.

1.5.2 Evaluering av LK20

Forskere knyttet til Universitetet i Oslo (UiO) arbeider med et omfattende evalueringsprosjekt av LK20, EVA2020. Prosjektet *Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser* som mottok midler fra Utdanningsdirektoratet (Udir) 2019, er delt inn i fire delprosjekter (EVA2020, 2019).

Delrapporten *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Karseth, et.al, 2020) presenterer analyser av fagfornyelsens utviklingsprosess, med særlig vekt på hvordan de politiske intensjonene ble ivaretatt. Analysen går i dybden av bakgrunnen for prosessen, involvering av fagfelt, i tillegg til læreplanens enkelte deler og i dette også kunnskap. Begrepet kunnskapssyn brukes eksplisitt i sammenhengen om økende grad av detaljstyring og ensretting av undervisningen, som «et smalt kunnskapssyn» (s. 29). Analysen av kunnskap settes bl.a. i sammenheng med diskursen om hvilke fagområder som skal inn i skolen og hva som skal betraktes som betydningsfull kunnskap. I sin oppsummering av relevant forskning viser de til at bidragene er perspektiver på spørsmålet; «hva er viktig kunnskap» (s. 52). Kunnskap settes i sammenheng med innhold og knyttes til kompetansebegrepet, «som skal ligge til grunn for skolens arbeid...» (s. 146), og hvordan begrepet i hovedsak er knyttet

sammen av verbene «tilegne» og «anvende». Kompetansemålene betegnes som prosessorienterte og det påpekes av forskerne at «hva som regnes som *betydningsfull kunnskap* forblir uuttalt» (s. 146).

I sluttrapporten for dette delprosjektet *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger* (Karseth, et. al., 2022), den fjerde rapporten i prosjektet, gis enkelte temaer som bl.a. læreplanens møte med samfunnsutfordringer, den politiske intensjonen med innholds-orientering og sammenhengen i læreplanverket, en mer grundig analyse. I oversikten over relevant forskning knyttet til fagfornyelsen, vises det til noen kritiske analyser, hvor kunnskap i all hovedsak analyseres utfra et faglig perspektiv, kunnskap som betydningsfull kunnskap og kunnskap knyttet til fag (Karseth, et. al., 2022). I konklusjonen påpekes det at samfunnsutfordringene er vagt beskrevet og at flere av verdiene i formålsparagrafen er lite synlige i læreplanen. Det anbefales å rette søkelyset på sammenhenger mellom læringsprosessene i skolen og forhold i elevenes livsverden utenfor skolen, som innebærer at dannelsingsoppdraget får større oppmerksomhet. Det stilles spørsmålsteget ved hvorvidt det foreligger balanse mellom kunnskaps- og kompetanseorientering, og det påpekes at progresjon og sammenheng i fagene vanskelig lar seg prioritere. Sammenhengen mellom Overordnet del og fagenes læreplan beskrives som større sammenlignet med LK06, men det påpekes at fokus på verdiene kan få mindre plass, hvis disse ikke trekkes inn i de enkelte fagene. Forskerne gir uttrykk for en forsterkning av dannelsingsoppdraget, men at fokuset på læringsutbytte vanskelig lar seg forene med dette. Det konkluderes med at læreplanstrukturen har vanskeliggjort dannelsingsoppdraget, og at det derfor «...finner sted en verdsetting av læringsprosesser og elevaktivitet». Og med dette fremkommer det en instrumentell tilnærming både i fagplanenes verdiformuleringer og i verdikapittelet i Overordnet del.

Andreassen og Tiller (2021) har gjort en analyse av LK20, i form av et forskningsstudium med forskningsspørsmålet; Hva kjennetegner læreplanreformen LK20? (s. 15), utgitt i bokform. Noe av formålet med studien er hvorvidt LK20 gir rom for autentisk læring og de etterspør «den gode læring», forstått som; ekte, autentisk, varig og god (s. 230). I sin oppsummering av funnene i studien, viser de til at LK20 gir rom for autentisk læring, og at den dermed er elevsentrert. Men, hevder de videre, forutsetter dette at undervisningen skjer i tråd med tanker hos pedagoger som bl.a.; Freire og Klafki. Konklusjonen i studien er at kompetansemålene alene legger til rette for elevsentrering og autentisk læring.

I sin artikkel »*The knowledge question*» in the Norwegian curriculum (Sundby & Karseth, 2021) undersøker forskerne kunnskapens rolle i LK20. De viser til at styringsdokumentenes forventninger om styrking av kunnskapsdimensjonen i skolefagene, kommer til uttrykk i beskrivelser av ferdigheter, metoder og strategier, og i mindre grad i kunnskapsinnhold i fagene. Funnene for norskfaget viser at kompetansemålene kontrollerer «hvordan», «how to work» (s. 11), gjennom beskrivelser av ferdigheter, metoder og strategier, og i mindre grad hvilket faginnhold, «hva», elevene skal ha. Metodikk, «hvordan» får forrang over fagets innholdsdimensjon, «hva». I LK20 snevres lærernes metodefrihet inn, men friheten til å velge innhold økes. Artikkelen stiller spørsmål ved hvorvidt det er mulig å kombinere en kompetanseorientert og en innholdsorientert læreplan, og konkluderer med at innhold og kompetanse krever ulike tilnærminger til kunnskapsspørsmålet.

Et annet forskningsbidrag er artikkelen »Formalistisk *obskurantisme*»? Forsøk på dechiffreering av læreplanen i samfunnsfag» skrevet av Walmann Hidle og Skarpenes (2021). I dette arbeidet analyseres læreplanen for samfunnsfag i ungdomsskolen. I etterkant av en omfattende analyse konkluderes det med at, læreplanen for samfunnsfag mangler en helhetstenkning. I tillegg påpekes det at en helhetlig operasjonalisering av faget krever tid. Planen beskrives som kompleks og vanskelig å få grepet på, og det hevdes at forskningsmiljøer bør bidra med tolkningshjelp og konkretisering av planen. I direkte tilknytning til kunnskap og kunnskapssyn hevder artikkelforfatterne at det bør utvikles kunnskap om den bakenforliggende logikken og kunnskapssynet i det de kaller «den nye formalismen». Det stilles spørsmålstegn ved hvem som skal forvalte kunnskapsgrunnlaget når det nå innføres nytt innhold i opplæringen innen fagene og hvilket kunnskapsinnhold lærernes profesjon skal forankres i. Forfatterne stiller spørsmål ved prosessen bak plankonstruksjonen, hvilke tankeprosesser som ligger til grunn og hvilke kunnskapssyn som kom til uttrykk. Dette bør være gjenstand for videre forskning, hevder artikkel forfatterne.

1.5.3 Evaluering av LK06

I sluttrapporten for LK06 (Dale et. al, 2011) viser forfatterne til et stort handlingsrom i form av valg av innhold og metodikk. Disse overlates til skoleledere og lærere, men begrenses ved at LK06 er en styrende plan. *Kunnskapssamfunnet* hevder forfatterne er et essensielt begrep i analyser av LK06. De viser til hvordan samfunnet ved århundreskiftet beveget seg bort fra industrialismen og at vokste det frem en ny økonomi. Denne nye økonomien var avhengig av produksjon av kunnskap. Samfunnets grunnleggende kapital ble kunnskap og anvendelsen kunnskap i arbeidet. Kunnskapssamfunnet kjennetegnes ved fleksible og lokale tilpasninger, i

motsetning til industrisamfunnets hierarkiske struktur. *Kompetanse* er et «hovedord» i kunnskapssamfunnet, knyttet til arbeidslivet, men også samfunnet og enkeltmennesket. Det vises til at det rundt 1990 ble en dreining fra progressiv til restaurativ pedagogisk tenkning, med oppmerksomheten rettet mot samfunnet. Elevene skulle gjennom læringssituasjoner få kunnskaper samfunnet kunne ha nytte av. Det henvises til at reformen har en intensjon om et helhetlig utdanningsløp, hvor politiske føringer som knytter utdanning til arbeidslivet, med praksisnær og relevant opplæring. Forfatterne beskriver hvordan LK06 ble utviklet i en tidsånd hvor internasjonal og global innramming var tydeligere og viser til sentrale myndigheters deltakelse i internasjonale organer, som bl.a. OECD, EU. Forfatterne konkluderer med at LK06, som læreplanreform, var en kontinuitet av tidligere læreplaner, men med tolkningsmuligheter som muliggjorde forandring. Kontinuiteten, hevder forfatterne, lå i bl.a. skolefagenes posisjon. «Skolefagene er med andre ord skapt innenfor rammen av læreplaner, der dannelse er det overordnede formålet» (s. 171).

1.5.4 Kunnskap

Rasmussen og Rasch-Christensen (2020) stiller spørsmålstegn ved kunnskap eller kompetanse i sin artikkel, *Viden eller kompetencer?*. De viser til dreiningen innen læreplanutvikling, fra innholds-orienterte læreplaner til fokuset på læringsmål og læringsutbytte. De hevder at læreplanstyring utfra mål, spredte seg i de nordiske landene fra 80-tallet, med begrunnelse i et økende «politisk ønske om ideologisk styring av skolen». De viser til OECD og EU i sin argumentasjon, som forkjempere for å bruke «kompetanser» som nøkkelbegrep, opp mot Michael Young, som forkjemper for å bruke «kunnskap» som nøkkelbegrep i samfunnsdebatten. Sammenstillingen av undervisning og læring knyttes til utdanningspolitikk, med fokus på utbytte og læringsresultater. Dette signaliserer, hevder forfatterne, at læreplanteori ikke kun skal forholde seg til undervisning, kjernen i det tyske didaktikkbegrepet (s. 90), men i utstrakt grad i elevenes læringsutbytte. Valg av innhold handler ikke kun om kunnskap, men også om kompetanse, en kombinasjon av kunnskap, ferdigheter og holdninger (s. 91). Forfatterne henviser til at OECD og EU betrakter kompetansebegrepet som inneholdende av kunnskap og ferdigheter, men også av holdninger og verdier. Young debatterer for kunnskapens betydning i læreplanen, og hevder at dreiningen til kompetansemål i verste fall vil føre til bortfallet av innhold i læreplanen. I sin argumentasjon skiller Young mellom kontekstavhengig kunnskap, hverdagskunnskap og kontekstuavhengig kunnskap, forstått som empirisk kunnskap og teoretisk kunnskap, inspirert av Vygotsky.

Kontekstuavhengig kunnskap, teoretisk kunnskap, kan ikke erverves direkte, men må foregå ved kunnskapsformidling, undervisning, som er skolens viktigste oppgave, hevder Young.

OECD og EU har vært ledende i å fremme kompetanseorienterte læreplaner. Rasmussen og Rasch-Christensen hevder at kunnskapsdimensjonen er endret fra å være kjernen i læreplanen, til å bli et middel for å erverve seg kompetanse, som ferdigheter, holdninger og verdier, i en kompetansebasert læreplan. De hevder videre at skolefagene fortsatt betraktes som viktige, som «råmateriale» for ervervelse av ny kunnskap. De konkluderer med at Young er en representant for en «normativ og moralistisk tendens i læreplanteori, som ikke fanger et moderne, funksjonelt differensiert samfunns utfordringer» (s. 104).

I artikkelen *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education* (Biesta, 2008), diskuterer Biesta fraværet av debatt rundt det som er «ønsket utdanning», som i «god utdanning». Biesta tar utgangspunkt i et tilbakeblikk på utviklingen av målingskulturen innen utdanning, utdannelsens «utbytte». Han viser til internasjonale komparative studier, bl.a. PISA undersøkelsen, som legges til grunn for utarbeidelse av utdanningspolitikk. Bakgrunnen for artikkelen er hvordan utdannelsessektoren har utviklet seg til måling av utbytte, som er knyttet til «input», som skal gi forskningen evidensbasert utdannelsespraksis. Med henvisning til USA, hevder han at forskermidler kun har vært tilgjengelig for prosjekter som bruker en bestemt metodologi, for å komme frem til en generalisert kunnskap om «what works» - hva virker (s. 34). Forløper til dette, hevder Biesta, er utviklingen fra 80-tallet innen forskningen på «school effectiveness», effektivitet innen skole. Dette har påvirket praksis i skolen. Ved å trekke inn filosofen David Hume, viser Biesta til Humes «the ought-problem», som sier at hva man «bør» gjøre aldri logisk kan avledes fra det som «er». Utdannelsesspørsmål er nødvendigvis verdivurderinger, om det som er ønsket, og krever evaluering. En annen utfordring Biesta peker på, er hvorvidt det som måles er det som er ønsket, men heller det som lett lar seg måle. Konsekvensen blir da at det som verdsettes dermed blir det som kan måles. Midlene blir målet, hvor indikatorer på kvalitet feilaktig blir tolket som kvalitet. Biesta bruker eksempelet «effektivitet», som han betrakter som en instrumentell verdi, fordi den sier noe om en prosess og et utbytte. Hvorvidt utbyttet er ønsket vil innebære en verdivurdering. Blant spørsmålene som bør stilles, hevder Biesta er: «Effektiv for hva og hvem?».

Videre viser Biesta til den språklige dreiningen, som han kaller «the new language of learning» fra «education» til «learning», med konsekvensen at undervisning er redefinert til fasilitering

av læring og utdanning, bestemmende for læringsmuligheter. Denne språkdreiningen kaller han «lærifisering».

1.5.5 Oppsummering

Denne gjennomgangen av aktuell litteratur og forskning er ikke uttømmende, men viser at det gjort en del analyser, studier og forskning på LK20, men da knyttet til praksis, fag og tema. De arbeidene som undersøker kunnskapssyn og/eller kunnskap i LK20, knyttes til praksis og fagtematikk. Det ser ut til at det ikke er gjennomført forskning direkte på fenomenet kunnskapssynet i LK20. Søk viser at det er skrevet mange internasjonale artikler som omhandler kunnskap, kunnskapssyn og læreplan.

1.6 Forskningsrom

På bakgrunn av gjennomgang av aktuell litteratur og forskning gjort i tilknytning til LK20, kan det tyde på at det foreligger et ubenyttet forskningsrom knyttet til fenomenet kunnskapssynet i LK20.

1.7 Masterprosjektets oppbygning

Dette masterprosjektet er bygget opp av seks kapitler. Kapittel 1 innledes med en presentasjon av prosjektets tema, formål og bakgrunn. Deretter presenteres prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål, etterfulgt av sentrale begreper. Kapitlet avsluttes med en gjennomgang av aktuell litteratur og forskning. I kapittel 2 presenteres det analytiske og teoretiske rammeverket for prosjektet. Prosjektets forskningsdesign presenteres i kapittel 3, etterfulgt av en redegjørelse for anvendt forskningsmetode og analyseprosessen. Presentasjon og analyse av funnene presenteres i kapittel 4, strukturert etter prosjektets forskningsspørsmål. I kapittel 5 drøftes prosjektets funn i lys av aktuell litteratur og forskning, og det analytiske og teoretiske rammeverket. Oppgaven avsluttes med konklusjon i lys av prosjektets problemstilling i kapittel 5, og avsluttes med innspill om implikasjoner for praksis og videre forskning.

2 Analytisk og teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenteres litteratur og teori knyttet til spørsmål om læreplan, kunnskap og kunnskapssyn for å belyse hvordan et utvalg representanter fra UH-sektoren og representanter fra skoleledelse forstår kunnskapssynet i LK20. Jeg har valgt å rette søkelyset på valg av kunnskap til læreplanen på et samfunns- og institusjonsnivå og programmatisk nivå, dannelse og utdanning, og et overnasjonalt perspektiv på utdanning ved å rette søkelyset på Max Webers skille mellom formell- og substansiell rasjonalitet.

Til grunn i læreplanen ligger det et kunnskapssyn, hevder Wahlström (2015). Hun beskriver dette «Hur kunskap väljs ut och organiseras för lärande i läroplaner är med andra ord ingen neutral fråga, utan hänger nära samman med ekonomiska, kulturella och ideologiska rafter i samhället...» (s. 39). Spørsmålet om hvilken kunnskap som skal inn i en læreplan, og dermed alle samfunnets borgere skal rustes med som relevant for fremtidig arbeidsliv kan, hevder Wahlström (2015), analyseres på tre nivåer. Et abstrakt syn på kunnskap, på et samfunns- og institusjonsnivå, på et programnivå hvor synet på kunnskap presiseres inn i konkrete læreplaner og på det tredje nivået synet på kunnskap slik det kommer til uttrykk i klasserommet.

På et samfunns- og institusjonsnivå bindes læreplanteorien og pedagogisk filosofi sammen, når spørsmålet om hvilken kunnskap som er ønsket i et samfunn stilles. Hvordan velges kunnskapen? Hvilken type kunnskap velges? Wahlström (2015) hevder at hvordan kunnskapen velges og organiseres i læreplanen ikke er nøytralt, men påvirket av og henger sammen med økonomiske, kulturelle og ideologiske krefter i samfunnet.

På programnivået er det særlig to perspektiver innen utdanningspolitikk de siste tiårene, som har preget debatten, og som er synliggjort i læreplaner, hevder Wahlström (2015). Det er på den ene siden et neokonservativt perspektiv, som knyttes til vitenskapelig rasjonalisme og på den andre siden et teknisk-instrumentelt perspektiv som knyttes til en kunnskapsoppfatning basert i en sosial effektivitetstenkning.

Innen det neokonservative perspektivet på kunnskap er det allmenndannelsen som er i fokus, hvor utdannelsen er et mål i seg selv og ikke et middel. Dette kommer til uttrykk ved synet på at noen emner er mer verdifulle enn andre, og med en sterk faginnndeling. Faglig innhold i læreplanen er i fokus og en innholds-orientert læreplan kobles til en tradisjonell oppfatning av

undervisningsformer og kunnskapsinnhold, i form av «evige sannheter». Kunnskapen er faktabasert, som er fundert på en positivistisk og empiristisk kunnskapsforståelse. Kunnskapen ligger utenfor mennesket.

Motsatsen til dette perspektivet er det teknisk instrumentelle perspektivet på kunnskap. Skole, som utdanning i tradisjonell forstand, er ikke fokus i dette perspektivet. Kunnskapssynet knyttes til samfunnets økonomiske behov og med dette i fremtidig arbeidskraft. Dette perspektivet har utviklet seg fra 1990-tallet, med argumentasjon hentet fra en mer globalisert verden, utfra et kunnskapsøkonomisk og markedsøkonomisk, NPM- perspektiv. Læreplanen blir i dette perspektivet instrumentell, hvor innholdet i skolen fremstår ikke som målet, men middelet. Denne tilnærmingen fremmes av progressive og nyttefokuserede krefter i utdanningen. Den «rene» faginnndelingen, som ligger i det neokonservative perspektivet, erstattes av emneovergripende og generiske kompetanser. Læreplanen dreies fra innholds-basert til et fokus på resultater og på forhånd angitte mål og kunnskapskrav. Konsekvensen med denne tilnærmingen er at kunnskap som er bygget opp over tid kan forsvinne. Kunnskapsbegrepet åpnes for diskusjon om bl.a. nytte. Dette perspektivet gir en god inngang til å belyse hvordan skoleledere og aktører innen UH-sektoren oppfatter og forstår kunnskapssynet i LK20.

Gunn Imsen (2011) knytter to ideologiske retninger til norsk skole gjennom de siste 100 årene, *formidlingspedagogisk tradisjon og reformpedagogisk tradisjon*. Formidlingspedagogikken knytter hun til «høyresiden» av politikken, med et fokus på teoretisk kunnskap, formidlet ved «kateterundervisning», i klare fagavgrensninger. Tradisjonen har røtter tilbake til 1800-tallet, frem til 1960-tallet. I diskusjonen om «hva som er den beste pedagogikken», steg en reaksjon mot den faglige kunnskapen frem, *reformpedagogikken*. Med røtter fra europeiske skoleforsøk på begynnelsen av 1900-tallet (s. 95), ble fokuset dreiet mot mer elevaktive undervisningsformer. Dewey blir ofte trukket frem som en viktig frontfigur innen denne tradisjonen. Målet for *reformpedagogikken* var ikke den faglige kunnskapen, men elevenes personlige vekst, «i retning av sosiale mål til det beste for samfunnet» (Imsen, 2011, s. 95). Denne tradisjonen ble synlig i den norske læreplanen for folkeskolen i 1939. Læreplanene på 1970 og 1980-tallet la til rette for en spissing og utvidelse av reformpedagogikken, og knyttes til «venstresiden» av norsk politikk. Reformpedagogikken hadde elementer av bl.a. et individfokus og desentralisering av beslutningsmyndighet, som passet godt inn i det politiske bildet mot slutten av 1990-tallet. 2000-tallets målstyring av elevenes resultater ved politisk kontroll var et nytt innslag, som i utgangspunktet kan betraktes som motstridende med

reformpedagogikkens idealer, men dette perspektivet har vært den rådende ideologien innen norsk læreplanutvikling utover 2000-tallet.

Bruken av begrepet *læreplan* om læreplanen er ikke gitt. Mange land bruker f.eks. *curriculum*. Curriculum, skriver Gundem (1990), kommer fra det latinske «currere», som betyr «løpebane», med betydningen at noe er på forhånd staket ut. Læreplanen beskriver et tanke- og idèsett som ligger til grunn for styringsdokumentet, og er fundert i ideologiske, sosiale og kulturelle spørsmål (Sundberg, 2015 s. 73). Den norske læreplanen har sitt utspring fra en nord-kontinental læreplantradisjon, som har røtter tilbake til 1600-tallet. Kjennetegn på denne læreplan- og didaktiske tradisjonen er at den har vært filosofisk orientert og teoretisk, med fokus på samfunnsoppdrag og skolens innhold (Sundberg, 2015 s. 74).

Denne retningen skiller seg fra den nyere, engelskspråklige læreplantradisjonen, som man finner i USA og England, som har forankring i 1800-tallets pragmatisme (Wahlström, 2015). Innen denne retningen brukes begrepet *curriculum*, med et videre innhold, som omfatter alt som skjer av læring i undervisningen. Kunnskap, holdninger og ferdigheter (Gundem, 1990, s. 23). Tradisjonen bygger på at kunnskaper og ferdigheter er en vare som skal leveres, slik at elevene blir samfunnsnyttige, som gode borgere og arbeidskraft (Imsen, 2021, s. 197).

Wahlström (2015, s. 133-135) viser til hvordan begrepet *didaktikk*, fra gresk «vise» i retning av noe, som det forstås i Sentral- og Nord-Europa, er koblet til begrepet *danning*, fra tysk kulturtradisjon. Innholdet i begrepet har utviklet seg i to retninger; en «smalere» som relateres til fagdidaktikk og en «bredere» som relateres til allmenndidaktikk. Skillet mellom disse to handler om hva som regnes som kunnskap. Allmenndidaktikken hevder kunnskap, hvilket innhold som skal tillegges undervisning, ikke nødvendigvis skal følge universitetenes fagdisipliner, men betraktes som et «overordnet didaktisk spørsmål» (Wahlström, 2015, s. 134). Den enkelte elevs dannelsesprosesser skal være førende for innholdet i undervisningen, i tillegg til at samfunnet og den kulturelle tradisjon skal hensyntas. Det er menneskets livsvilkår, menneskets utvikling i en eksistensiell forstand, som ligger til grunn for allmenndidaktikken, og dannelsesbegrepet blir dermed filosofisk i motsetning til kunnskapsteoretisk. Det er pedagogikkens *hva*, innholdet (Wahlström, 2015, s. 133), som står sentralt i de danningsteoretiske læreplanmodellene (Gundem, 1990, s. 159), hvor kriterier og prosesser som fører til utvikling og formulering av læringsmål og valg av læringsinnhold er i fokus. Men dette står i sammenheng med grunnspørsmålet; *hvorfor*, «skal eleven lære seg dette innholdet?»

(Wahlström, 2015, s. 135). I de engelskspråklige landene, skriver Wahlström (2015, s. 135), har ikke didaktikk- og dannelsbegrepet en språklig eller kulturell forankring. Begrepene knyttes nærmere undervisningspsykologi, og det didaktiske grunnspørsmålet; *hvordan*, som knyttes til en mål-middel- tankegang (Gundem, 1990, s. 30). Det engelske *didactics* innebærer en instrumentell og regelstyrt undervisningspraksis, som skiller seg betydelig fra den tyskspråklige tradisjonen. Med henvisning til læreplantradisjonen USA, beskriver Wahlström (s. 140), en læreplantradisjon med fokus på organisering av undervisningen, hvor læreplanen fungerer mer som en manual for undervisningen. Disse perspektivene gir en god inngang til å belyse hvordan skoleledere og aktører innen UH-sektoren oppfatter og forstår kunnskapssynet i LK20.

Karlsen (2015, s.137) trekker inn Max Webers skille mellom *formell* og *substansiell* rasjonalitet, for å illustrere OECD`s stilling som en vesentlig overnasjonal premissleverandør innen utdanningssektoren, også i Norge. Den formelle rasjonaliteten knyttes til markedslogikk, som planmessig, kalkulert og instrumentell. Den substansielle rasjonaliteten knyttes til verdiorientering og ekspressiv handling. Dette innebærer at skolen skal gi nyttepreget læring, men i tillegg også ha en egenverdi hvor bl.a. livet og fellesskapet kommer til uttrykk. Karlsen bruker disse to rasjonalitetene som et *analytisk skille* innen norsk utdanningspolitikk. Han hevder at den substansielle rasjonalitet historisk kan knyttes til venstresiden i norsk politikk, hvor enhetsskolen, fellesskolen, og et barnesentrert fokus har stått i frontsetet. Den formelle rasjonaliteten knytter Karlsen (2015) til norsk politikks høyreside, med fokus på «skolen som kunnskapsorganisasjon og på kunnskapens økonomiske betydning og nytteverdi» (s. 137). Videre viser han til hvordan OECD siden tidlig 1990-tall har frontet den formelle rasjonaliteten og med dette et instrumentelt kunnskapssyn. Dette har påvirket norsk utdanningspolitikk, med forsterkning av et nyttepreget og instrumentelt kunnskapssyn utover 2000-tallet. Utdanning ble etter hvert betraktet som en *vare*, innen en stadig mer omfattende markedslogikk. En konsekvens av denne tankegangen var bl.a. introduksjonen av målstyring som et overordnet politisk styringsprinsipp. Karlsen (2015) hevder at mål- og resultatstyring, tross kritikk, har et politisk hegemoni (s. 141). Karlsen (2015) hevder videre at det er tydelig sammenheng mellom de senere årenes utdanningsreformer i Norge, og OECD`s virksomhet innen utdanningsfeltet, som har tilført reformene «faglig og politisk legitimitet». Også innholdsmessig. Den politiske begrunnelsen for LK06 knytter Karlsen (2015) til denne tankegangen, som ble forsterket ved innføringen av *Kvalifikasjonsrammeverk* for utdanningssystemet 2011. Avslutningsvis påpeker Karlsen (2015) at OECD ideologisk har vært en sterk påvirkningskraft på norsk

utdanningspolitikk, helt ned i klasserommet. Dette perspektivet gir en god inngang til å belyse hvordan skoleledere og aktører innen UH-sektoren oppfatter og forstår kunnskapssynet i LK20.

3 Metode

I dette kapittelet beskrives valget av forskningsdesign (3.1), etterfulgt av en beskrivelse av intervjuet som metode (3.2). Videre beskrives utvalget av informanter (3.3), utarbeidelse av intervjuguiden (3.4), gjennomføring av intervjuene (3.5), bearbeidelse av materialet (3.6) og avsluttes med et avsnitt om relabiliteten, validiteten og etiske betraktninger ved denne studien (3.7).

Det ble gjennomført en pilotering til dette masterprosjektet, med kvalitative intervjuer med tre informanter. Piloteringen ga innsikt og erfaring (Grønmo, 2020, s. 169), som førte til en justering av problemstilling og forskningsspørsmål, i tillegg til en utbedring av intervjuguiden. Nye perspektiver kom frem og det som tidligere hadde fremstått som likefremt, viste seg å være mer komplekst enn i utgangspunktet antatt. Materialet fra de tre intervjuene er en del av det samlede materialet i prosjektet.

3.1 Forskningsdesign

For å belyse problemstillingen i dette prosjektet - Hvordan forstår erfarne aktører innen UH-sektoren og skoleledere, med ansvar for læreplanarbeid, kunnskapssynet i LK20?, har jeg valgt å bruke et kvalitativt forskningsdesign. Tematikken for prosjektet er både kompleks og krever refleksjon, så jeg har valgt å bygge opp studien med semistrukturerte forskningsintervjuer, som gir anledning til å gå i dybden av tematikken (Tjora, 2012, s. 105).

3.1.1 NSD

Da jeg søkte Norsk senter for forskningsdata (NSD/Sikt) (NSD/Sikt)¹, om godkjenning, var tilbakemeldingen at intervjuene ble påbegynt i piloteringen, før godkjenning forelå. NSD valgte, å godkjenne søknaden på bakgrunn av at innholdets karakter ikke var av avgjørende betydning (Vedlegg 3). Det er viktig for meg å påpeke at informantene til piloten ble forelagt en revidert samtykkeerklæring, etter mal fra NSD, som de alle signerte. I denne kom det tydelig frem at dette var en pilotering med den hensikt å bruke materialet fra intervjuet som en del av den kommende studien (Vedlegg 1). Videre ble de informert om at de etter godkjenning fra NSD ville bli forelagt den endrede og godkjente samtykkeerklæringen for ny signering. Samtlige informanter har signert den godkjente samtykkeerklæringen (Vedlegg 2).

¹ <https://www.nsd.no/index.html>

3.1.2 Forskningsmodell

Til denne studien har jeg brukt Maxwells interaktive modell for forskningsdesign som et rammeverk (Maxwell, 2013, s. 5). Sammenhengen mellom målene, det teoretiske grunnlaget, metodene og validiteten, som forholder seg til forskningsspørsmålene i en dynamisk prosess, har fungert som et godt utgangspunkt for utformingen av prosjektet.

3.1.3 Fenomenologisk tilnærming

For å belyse prosjektets fenomen *kunnskapssynet i LK20*, så er det formålstjenlig å innhente erfaringsgrunnlag fra flere informanter. Det er informantenes forståelse av kunnskapssynet i LK20, deres perspektiver, erfaringer og opplevelser som danner grunnlaget for forskningen. Dette gir utgangspunkt for det som i litteraturen betegnes som en fenomenologisk tilnærming til tematikken (Creswell & Creswell, 2018, s. 13). Et fenomenologisk forskningsdesign har sitt utspring i filosofi og psykologi og Cohen, et.al. (2018) beskriver fenomenologien som en studie eller forskning direkte av et fenomen.

3.1.4 Filosofisk verdensbilde

I dette prosjektet gjøres ikke mitt grunnleggende filosofiske fundament eller *Philosophical Worldview* «a basic set of beliefs that guide action (Guba, 1990, p. 17)» (Creswell & Creswell, 2018, s. 5) eksplisitt. Det filosofiske verdensbilde beskrives hos Creswell & Creswell (2018, s.5) som underliggende føringer i all forskning, forskerens oppfatninger av hvordan verden fungerer, som gir retning for valg av forskningsmetode. Som en illustrasjon henviser Creswell og Creswell (2018) til fire tradisjonelle retninger innen faglitteraturen; postpositivisme, konstruktivisme, transformativisme og pragmatisme. Disse retningene blir for smale og favner ikke nødvendigvis helheten i verdensbildet. Den ene retningen utelukker ikke nødvendigvis den andre, og en kombinasjon ville føre med seg andre konsekvenser. Å velge en retning i dette prosjektet ville ikke yte rettferdighet, ved å bli en for smal tilnærming. Omfanget av denne studien er ikke stort nok til å begi seg inn på en filosofisk diskusjon rundt dette emnet.

3.2 Intervju som metode

På bakgrunn av kompleksiteten i dette prosjektets tematikk, kunnskapssynet i LK20, og behovet for refleksjon, valgte jeg å benytte semistrukturerte intervjuer til datainnsamling. Datainnsamling ved semistrukturerte intervjuer, eller det Tjora benevner som dybdeintervju (Tjora, 2012, s. 104) er valgt fordi metoden gir rom for refleksjon via åpne spørsmål og

anledning til å gå i dybden av tematikken. Skilbrei, (2019, s. 67) forutsetter at dybdeintervjuet skal ha en viss varighet, flere timer, hvor intervjuer og intervjuet «kommer langt i å utforske det fenomenet forskningen handler om». Intervjuene til denne studien har en tidsramme på 1 time. I semistrukturerte intervjuer brukes ikke på forhånd gitte svaralternativer, som ved en survey, eller spørreundersøkelse. Det kvalitative forskningsintervjuet muliggjør en undersøkelse av og åpen tilnærming til informantens forståelsesramme. «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21).

3.3 Utvalg av informanter

Valget av datainnsamling, og dermed utvalget av informanter til et forskningsstudium, er avgjørende for studiens kvalitet (Cohen, et. al. 2018, s. 202). For å undersøke analyseenheten til denne studien, kunnskapssynet i LK20, med utgangspunkt i problemstillingen; «Hvordan forstår erfarne aktører innen UH-sektoren og skoleledere, med ansvar for læreplanarbeid, kunnskapssynet i LK20?», ville det være optimalt å samle data fra «alle» skoleledere, og/eller «alle» skoleutdannere innen UH-sektoren, hele universet/populasjonen (Grønmo, 2020, s. 98). «In an ideal world the researcher would be able to study a group in its entirety: a population» (Cohen, et. al. 2018, s. 203). Cohen, et. al. (2018) hevder at utvalget av informanter ikke er tilfeldig, men en prosess som krever både vurdering og refleksjon. Det er nødvendig å foreta et utvalg av enheter, som best mulig belyser problemstillingen (Grønmo, 2020, s. 97). Studien blir med dette en utvalgsundersøkelse (Grønmo, 2020 s. 98).

3.3.1 Utvalg av informanter

Det er ingen faste regler for utvelgelse av informanter, men gjøres bevisst gjennom refleksjon og overveielse (Cohen, et. al. 2018, s. 175). Cohen et. al. (2018) hevder videre at ontologiske og epistemologiske perspektiver ligger til grunn for all utvelgelse og at «Researchers need to consider not only the nature of the phenomenon under study, but also what are or are not the ontological premises that underpin it, the epistemological bases for investigating and conducting the research into it» (Cohen, et. al. 2018, s. 175). Utvelgelsen av informanter til denne studien har tatt form av et skjønnsmessig, pragmatisk utvalg (Grønmo, 2020, s. 100; Hellevik, 2002, s. 120). Valget og antallet informanter er foretatt for å reflektere og belyse i bredden av kunnskapsfeltet. Det har vært viktig for denne studien å innhente data fra en bredde av informanter, for å belyse ulike synspunkter og erfaringer (Skilbrei, 2019, s. 122). I tillegg

gir et bredt utvalg av informanter mulighet for komparasjon og mulighet for analytisk overførbarhet, ved at viktige erfaringer er representert. Valget av representanter innen UH-sektoren og skoleledelse for å belyse dette prosjektets fenomen, har vært bevisst. Det er gjort gjennom en form for kvotevalg, med muligheten og intensjonen om «å fange inn den maksimale variasjonsbredden» (Grønmo, 2020, s. 114). Hellevik (2002, s. 120) beskriver dette som *skjønnsmessig utvelging*, utfra bl.a. representativitet for universet og sikring av et variert utvalg. Informantene innenfor hver kategori er valgt utfra strategiske vurderinger i tillegg til en noe pragmatisk tilnærming med tanke på geografi og tilgjengelighet (Cohen, et. al. 2018, s. 213).

Grønmo (2020) viser til at analyseenheter gjerne befinner seg på ulike analysenivåer; mikro, meso og makro, i henhold til kompleksitet, størrelse og utstrekning i tid og rom på enhetene (Grønmo, 2020, s. 95). Hensikten med å innhente data fra flere nivåer, er at fenomenet i en undersøkelse blir belyst bredere, ved å forstå det ene nivået i forhold til det andre (Grønmo, 2020, s. 409). Det kan oppstå nivåfeilslutning hvis det trekkes slutninger om et nivå det ikke foreligger data på. Utvalget til dette prosjektet består av representanter innen UH-sektoren og skoleledere, og det kan argumenteres for at de befinner seg på ulike analysenivåer. For å belyse problemstillingen i dette prosjektet *Hvordan forstår erfarne aktører innen UH-sektoren og skoleledere, med ansvar for læreplanarbeid, kunnskapssynet i LK20?*, er det informantenes forståelse innen læreplanarbeid, kunnskapen om og forståelsen av LK20, og refleksjon rundt denne som er forskningsgrunnlaget. Informantene kan anses å være individer, på et mikronivå, som utgjør analysenivået. Hadde studien også omfattet data fra lærere i skolen eller på UH-nivå, så ville det, avhengig av problemstilling, tenkes at skoleledere og UH-informantene ville befinne seg på et mesonivå, med lærere på mikronivå. Det er ikke UH-sektoren og /eller skoler som organisasjoner som er analyseenheter, som i andre studier vil kunne befinne seg på ulike analysenivåer, utfra gitte perspektiver og problemstilling (Grønmo, 2020 s. 95). Det som forener de to gruppene informanter er at alle jobber med læreplanen inn mot lærere; UH-sektoren i undervisningssammenheng med fremtidens lærere og skoleledere, og skoleledere i utviklingsarbeid i kollegiet ved skolen (Andreassen & Tiller, 2021, s. 14). Dataene fra intervjuene vil kunne gi en bredde og perspektiver som kan vise seg verdifulle for utfallet av studien. Det kan argumenteres for at fenomenet i denne studien, kunnskapssynet i LK20, ved de politiske føringene, staten, det som Wahlström (2015) beskriver som et abstrakt nivå og referer til som samfunns- og institusjonsnivået befinner seg på makronivå, Utdanningsdirektoratet befinner seg på mesonivå, det Wahlström (2015) referer til som

programnivå hvor synet på kunnskap presiseres inn i læreplanen og informantene til denne studien befinner seg på mikronivå.

Informantene til denne studien skal i kraft av sin stilling ha et aktivt forhold til LK20. De er ledere av utviklingsarbeidet med læreplan i skolen eller arbeider innen utdanningsfeltet med utarbeidelse av og/eller undervisning av læreplan og læreplanteori. Representantene for UH-sektoren er tilknyttet både høyskole(r) og universitet(r). Innen skole er det 13-årige skoleløpet representert ved; 1.-7. trinn skole, 1.-10. trinn skole og videregående skole. Informantene innen UH-sektoren jobber og/eller har jobbet med læreplaner, og har undervist eller underviser i læreplanforståelse og læreplanteori. En av de tre informantene innen UH-sektoren er tilknyttet til eller har vært tilknyttet steinerskolen. En av de tre skolelederne er tilknyttet eller har vært tilknyttet steinerskolen. Alle informantene har lærerutdanning og har arbeidet innen den offentlige norske skole, som bidrar til å gi dem en felles plattform, erfaringsgrunnlag og forståelsesramme. Valget av informanter innen eller med erfaring i steinerskolen er gjort for om mulig å øke variasjonen og bredden i datagrunnlagets perspektiv.

Utvalget av informanter bærer preg av geografisk nærhet på Østlandet. Det er ikke balanse i kjønn eller alder i utvalget. Informantene har fått fiktive navn, og kun kvinnenavn, for å øke graden av anonymitet. Av hensyn til informantenes anonymitet knyttes ikke informantene til kjønn, alder, geografi eller type UH-sektor eller skoletype i denne studien. Enkelte miljøer er for små og transparente. Tabell 1 presenterer en oversikt over informanter.

Tabell 1. Oversikt over informanter.

Oversikt over utvalg til datainnsamling			
Benevnelse	Sektor	Skoletype	Bakgrunn/erfaring
Karin	UH-sektoren	Steinerskolen	Erfaring som lærer i offentlig skole.
Sunniva	UH-sektoren	Offentlig	Erfaring som lærer i offentlig skole
Trine	UH-sektoren	Offentlig	Erfaring som lærer i offentlig skole
Sophia	Skoleleder	Offentlig og Steinerskolen	Erfaring som lærer i offentlig skole
Helene	Skoleleder	Offentlig	Erfaring som lærer i offentlig skole
Thale	Skoleleder	Offentlig	Erfaring som lærer i offentlig skole

Karin, Sunniva og Sophia kjente jeg fra før. Trine, Helene og Thale er nye bekjenskapere.

3.3.2 Antall intervjuer

Karin, Sophia og Sunniva ble intervjuet til piloten. I etterkant av justert intervjuguide ble det gjennomført et oppfølgingsintervju med hver av dem. Dette masterprosjektet består av seks informanter, fordelt på ni kvalitative intervjuer.

3.4 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden til de første intervjuene til piloteringen var enkel og beskrev i grove trekk noen hovedtemaer (Grønmo, 2020, s. 168). I prosessen og i etterkant av piloteringen ble problemstillingen og forskningsspørsmålene justert, og med dette også intervjuguiden (Vedlegg 4). Selv om jeg reflekterte over og vurderte innholdet i intervjuguiden og informasjonsbehovet for prosjektet, så var ikke informasjonsbehovet endelig avklart før datainnsamlingen startet (Creswell & Creswell, 2018, s. 182; Grønmo, 2020, s. 169). Prosessen med kategorisering og koding, som også førte til den justerte intervjuguiden, blir beskrevet spesifikt i avsnitt 3.6 som omhandler arbeidet med datamaterialet.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

3.5.1 Innledende forberedelser

Via telefonhenvendelse kontaktet jeg representantene innen skole og UH-sektoren direkte. Etter presentasjonen informerte jeg om min status som student ved UiO og ILS, og emnet Utdanningsledelse. Videre informerte jeg om fenomenet for masteroppgaven, kunnskapssynet i LK20, og ønsket om et kvalitativt intervju. Informantene ble opplyst om hvorfor vedkommende ble kontaktet og hvordan vedkommende ble valgt ut. Møtetid ble avtalt. For å øke anonymiteten ble samtykkeerklæringen sendt fra min private mailadresse til informantens valgte mailadresse. Det å kontakte informantene direkte var et strategisk valg jeg gjorde. Dette ga anledning til oppklaringer og svar på spørsmål. I tillegg ble jeg vanskeligere å avvise. Ved de tilfellene hvor en mulig informant kun fikk henvendelse pr. mail, fordi det ikke var mulig ved gjentatte forsøk å nå dem pr. telefon, takket den ene nei grunnet arbeidsmengde og den andre besvarte ikke henvendelsen.

3.5.2 Lokasjon av intervju

Karin ble intervjuet hjemme hos seg selv. Oppfølgingsintervjuet ble gjennomført på Teams. Begge intervjuene med Sophia ble gjennomført på hennes kontor. Første intervju med Sunniva ble gjennomført på Teams. Det neste intervjuet ble gjennomført på Teams, men grunnet tekniske problemer ble ikke dette intervjuet tatt opp. Det tredje intervjuet med Sunniva ble gjennomført på et anonymt kontor ved institusjonen hun arbeider. Intervjuet med Helene ble gjennomført på et møterom ved hennes skole. Intervjuene med Trine og Thale ble gjennomført på deres kontor.

3.5.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Under intervjuene skrev jeg i liten grad notater. Hovedtemaer, huskeliste for eventuelle modeller som dannet seg i refleksjonen og assosiasjoner ble notert. Intervjuenes lengde var ca. 1 time, med unntak av det første intervjuet med Karin, som varte i noe over 2 timer.

Etter en kort innledning og informasjon om intervjuet og hvilke hovedspørsmål de ville få underveis, ble informantene stilt det samme åpningsspørsmålet fra intervjuguiden «Hvordan definerer du begrepet kunnskapssyn?». Hovedspørsmålene i intervjuguiden ble brukt, men ikke i stringent rekkefølge. Rekkefølgen fulgte i større grad informantenes tankegang og besvarelser. Det ble stilt oppfølgingsspørsmål og spørsmål som verifiserte fortolkninger underveis, operasjonalisering og felles forståelse (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 175). Informantene fikk god tid til besvarelsene, uten for mange avbrytelser, men med spørsmål om utdypning der informasjonen var uklar. Det var en kontinuerlig avveining fra min side, på hvorvidt jeg skulle bryte inn da samtalen gikk i en annen retning enn intensjonen med spørsmålet, eller la samtalen fortsette og se hva som dukket opp underveis. Ved å ikke bryte inn kom det på den ene siden frem uventede poeng som beriket intervjuet. På den andre siden ble det en del overflødig materiale som ikke ble brukt i studien.

De første intervjuene til piloten, med Karin, Sunniva og Sophia, bar i høyere grad preg av en «samtale», dialog, hvor jeg oftere avbrøt informantene, med både oppklarende spørsmål og nye spørsmål som dukket opp underveis. Innspillende faktorer til dette kan ha vært både min tidligere kjennskap til dem og påfølgende trygghet, men også kjennskap til informantenes erfaringsbakgrunn og tankesett. I intervjuene til prosjektet var jeg mer bevissthet på å gi rom for informantene til å snakke uhindret, i tillegg til at bekymringen for å stille ledende spørsmål ble en begrensning. Ut fra erfaring med de første intervjuene var det i tillegg viktig å få mer presise besvarelser på de konkrete spørsmålene i intervjuguiden.

I etterkant er det et funn å erfare at det å gjennomføre to intervjuer med samme informant kan være en fordel. Materialet var kjent, som ga rom for å gå i dybden, avklare og presisere. Det kan ha vært flere årsaker til dette. Informantene var tryggere på tematikken, hadde fått tid til å reflektere over spørsmål og emne. I tillegg kunne jeg spisse spørsmålene på bakgrunn av det første intervjuet.

3.6 Arbeid med materialet

Dataanalyse er en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsprosessen (Cohen, et. al. 2018, s. 644). Analysen begynte allerede under intervjuene og fortsatte i arbeidet med transkriberingen av intervjumaterialet.

3.6.1 Transkribering

Alle intervjuene ble transkribert kort tid etter gjennomført intervju og i løpet av en periode på et par uker. Kvale og Brinkmann (2012, s. 194) hevder at det ikke er noe som en «korrekt transkripsjon», men at spørsmålet om transkripsjon handler om «Hva er nyttig for min forskning?». Med utgangspunkt i prosjektets design, problemstilling og forskningsspørsmål var transkriberingen løsere i sin form enn ved en intervjuanalyse med fokus på språk (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 266). Alle intervjuene ble transkribert i sin helhet og i all hovedsak ordrett. Gjentakelser, «babbler» eller «tomprat», og lange utredninger uten relevans for tematikken, ble noe mindre hensyntatt og i noen grad utelatt. Tonefall ble ikke uthevet, fordi materialet er meningsanalyse av større mengder data (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 191). Tenkepauser eller «leting» etter ord ble visualisert med (.....) (Tjora, 2012, s. 143). Transkripsjonene ble skrevet på bokmål, fordi dialekter kunne røkke ved informantenes anonymitet. Gjentatte ord, uttrykk og særegne formuleringer ble av tilsvarende grunn utelatt. Disse hensynene til anonymitet har ikke gått på bekostning av kvaliteten på intervjuene. Tidskoder ble lagt inn i transkripsjonen for å lettere finne tilbake til utsagn ved en siste sjekk for nøyaktighet ved utvalgte utsagn brukt i prosjektet.

3.6.2 Analyse av materialet

Transkripsjonene ble kopiert ut i papirformat og lest gjennom. Sammenligninger mellom intervjuene, likhetstrekk og ulikheter ble trukket ut, assosiasjoner reflektert over. Linjer ble trukket mellom intervjuene, men også til det teoretiske rammeverket. En prosess som vekslet mellom å ta et overordnet blick, for om mulig å få øye på en tilstedeværende helhet, for så å dykke tilbake ned i materien og detaljene. Dette ga verdifull innsikt i nyanser og nivåer i intervjuene, men også i litteraturen. Grønmo (2020) beskriver denne prosessen som *inspeksjon*, hvor forskeren kan oppdage tendenser og sammenhenger, som fører til en dypere forståelse av materialet (Grønmo, 2020, s. 266). Tjora (2012, s. 174) beskriver analyseprosessen av kvalitative data som en form for en *stegvis-deduktiv-induktiv metode* (SDI). Det er to prosesser, den deduktive hvor det arbeides fra teori til det empiriske og den induktive hvor det arbeides fra data til teori, som nyttiggjøres i analysearbeidet. Dette er ikke en lineær prosess, men to

fremgangsmåter som benyttes om hverandre, utfra ståsted i analyseprosessen. Koding og kategorisering er en del av denne metoden (Tjora, 2012, s. 179). Maxwell (2013) hevder at koding av datamaterialet i kvalitativ forskning ikke alene er den kvalitative analysen. Han presiserer (s. 105) at det å lese, tenke og reflektere over datamaterialet, og utviklingen av koder er en viktig del av analysen.

3.6.3 Koding og meningsfortetting

På bakgrunn av tematikken til dette prosjektet, *forståelsen av kunnskapssynet i LK20* begynte jeg kodingen med noen organisatoriske kategorier (organizational categories) (Maxwell, 2013, s. 107), inn i intervjuguiden til første intervju. Disse kategoriene var vide, nærmest hovedemner, som jeg ønsket å undersøke og ikke knyttet til utsagn fra informantene. I etterkant av det innledende intervjuet leste jeg gjennom transkripsjonen av intervjuet, markerte i margen de organisatoriske kategoriene, men begynte samtidig markering av det Maxwell (2013) kaller substantive categories (s. 108), underbyggende kategorier. Dette var kategorier som kom frem i teksten av informantens synspunkter og meninger. Disse kategoriene er deskriptive. Grønmo (2020) bruker begrepet koder for å beskrive disse. Han skiller i tillegg mellom deskriptive og fortolkende koder (s. 267). Fortolkende koder kan forstås hos Tjora (2012, s. 180) som tekstnær koding. Tjora (2012) hevder dette er mer etter prinsippet om induktiv analyse. Grønmo (2020, s. 267) beskriver hvordan problemstillingen i et prosjekt er et utgangspunkt for utarbeidelsen av kontekstuelle eller teoretiske sammenhenger i teksten, som skal kodes. Prosessen med utvikling av koder, hevder han, er slik sett både induktiv, knyttet til det empiriske materialet og deduktiv, knyttet til det teoretiske og analytiske rammeverket. På bakgrunn av gjennomgangen justerte jeg intervjuguiden, ved å legge til noen koder og forme nye spørsmål. I det videre arbeidet med gjennomlesing og analyse av intervjuene brukte jeg både de organisatoriske kategoriene og de underbyggende kategoriene, de deskriptive og tekstnære kodene, ved å markere i margen og understreke i tekstene. I dette arbeidet kom det til flere kategorier, koder av fortolkende karakter (Grønmo, 2020, s. 267), som jeg la til ved markering i margen. Etter hvert som jeg leste gjennom alle intervjuene og samtidig leste meg opp i det teoretiske rammeverket, oppsto det også noen teoretiske kategorier (theoretical categories) (Maxwell, 2013, s. 108), knyttet til datamaterialet. I en siste organisering av datamaterialet leste jeg gjennom alle intervjuene og markerte med post it-lapp hver kategoriene. På denne måten kunne jeg finne passasjene og begynne arbeidet med presentasjon av dataene. Det viste seg at det var for mange koder i denne prosessen, og det ble et behov for å strukturere.

Samtidig med gjennomlesing av datamaterialet og arbeidet med koding og kategorisering, begynte jeg prosessen med meningsfortetting (Kvale & Brinkmann 2012, s. 212). Forfatterne beskriver en systematisk prosess gjennom fem trinn. I mitt arbeid med meningsfortetting gjennomførte jeg gjennomlesing av intervjuene, bestemte de naturlige «meningsenhetene», det jeg tidligere har beskrevet som deskriptiv og fortolkende koding (Grønmo, 2020; Maxwell, 2013). Videre på tredje trinn, kategoriserte jeg temaene som dominerte. Dette gjorde jeg ikke som vist hos Kvale og Brinkmann (2012, s. 213), men som tidlige versjoner av presentasjon av funn. Fortløpende undersøkte jeg meningsenhetene «i lys av undersøkelsens spesifikke formål», ved å knytte de empiriske funnene opp mot problemstilling og teoretisk rammeverk. På det femte trinnet ble de viktigste emnene satt sammen i presentasjon og analyse av funnene. Det var i denne delen av arbeidet behovet for strukturering av mangfoldet av koder ble åpenbar, og utarbeidelsen av noen hovedkategorier basert på funnene i datamaterialet ble gjennomført. Tre emner eller hovedkategorier utkrystalliserte seg i teksten som gjentakende områder informantene var opptatt av, men som også er gode emner for å belyse fenomenet i prosjektet. Emnene *barnet og samfunnet*, *dannelse og utdanning*, og emnet *mulighetsrommet i LK20*, er i det videre arbeidet tatt med i drøftingen for å belyse problemstillingen i dette prosjektet. Drøftingen er strukturert rundt forskningsspørsmålene i denne studien. Først drøftes forskningsspørsmål 1; hvordan definerer aktører innen UH-sektoren og skoleledere begrepet kunnskapssyn. Drøftingen rundt forskningsspørsmål 2; hvordan forstår aktører innen UH-sektoren og skoleledere kunnskapssynet i LK20, struktureres etter de tre hovedkategoriene.

Tabell med utviklingen av koder og kategorier.

Organisatoriske kategorier	Underbyggende kategorier Koder	Teoretiske kategorier	Hovedfunn Hovedkategorier
Kunnskapssyn Ontologi Epistemologi Kunnskap Kunnskapssynet i LK20 Læreplan Udjir	Menneskesyn Verdensbilde Barnet Dannelse Nytte Pedagogikk Jus Ledelse Tolkning Politikk Føring Lærere Minste felles multiplum Handlingsrom Overordnet del Fagplaner Plananalyse Erkjennelsesprosess Intensjon Mange ord/mye Udjir verktøy	Menneskesyn Føring Ledelse Handlingsrom Dannelse Samfunnsnytt Læreplanforståelse Tolkning Politikk Kunnskap	Barnet og samfunnet Dannelse og utdanning Mulighetsrommet i LK20

3.6.4 Meningsfortolkning

Kunnskapssynet i LK20 er et komplekst fenomen. Operasjonalisering av begrepet har vært vesentlig i dette prosjektet. I denne prosessen har jeg tilnærmet meg begrepet fra flere perspektiver, også i intervjuene med informantene. Et av dem var å be informantene definere begrepet kunnskapssyn, men også sin forståelse av hva kunnskap er. Kunnskap er ikke enkelt å definere (Erstad & Hovdenak, 2010). Ved å stille spørsmål innenfor vide kategorier, fikk jeg vide, detaljerte refleksjoner fra informantene. Ikke alle informantene fikk alle spørsmålene stilt direkte, dette fordi jeg vurderte at enkelte spørsmål for enkelte av informantene, ville bli for ledende. Jeg stilte derfor oppfølgingsspørsmål for å få bredden i informantenes refleksjon og på den måten sette dataene sammen til en større helhet i analysen av datamaterialet. Enkelte informanter svarte ikke direkte på alle spørsmålene, men reflekterte «rundt» dem. Disse refleksjonene ble også en del av analysearbeidet med å nøste sammen sammenhengen i informantenes perspektiver. Selv om jeg har bestrebet meg på at informantenes stemme blir «hørbar», med direkte sitater og redegjørelse for informantenes refleksjoner (Tjora, 2012, s. 205), har jeg også gjort et fortolkningsarbeid som kan betraktes som en versjon av det Kvale og Brinkmann (2012, s. 213-14) kaller meningsfortolkning. Samtidig som jeg har gjennomført en dekontekstualisering av teksten ved kategorisering og koding, så har jeg parallelt foretatt en rekontekstualisering av materialet. I denne prosessen har jeg bestrebet meg på å være så objektiv som mulig, ved å se på helheten i intervjuet hos hver enkelt informant, i tillegg til å se på uttalelsene og perspektivene fra de ulike informantene i forhold til hverandre. Det teoretiske og analytiske rammeverket er også brukt inn i dette arbeidet. Creswell og Creswell (2018, s. 182) peker på hvordan kvalitative forskere forsøker å danne komplekse bilder av fenomenet, ved å vise til og begrunne flere perspektiver for å danne en helhet (holistic picture).

3.7 Validitet og reliabilitet

Kvaliteten på en samfunnsvitenskapelig studie avhenger av i hvilken grad datamaterialet egner seg til å belyse studiens problemstilling (Grønmo, 2020, s. 238). Grønmo viser til fem kriterier som de viktigste forutsetningene for vurdering av datakvaliteten; Sannhetsforpliktelse, vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk, utvelging av enheter, utvelging av informasjonstyper og gjennomføring av datainnsamling. Reliabilitet og validitet trekker Grønmo (2020) frem som to overordnede kriterier, som sammenfatter de fem kriteriene, for en mer systematisk vurdering av datakvaliteten.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabiliteten på en studie viser til påliteligheten av en studie, konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Påliteligheten til en studie viser til hvorvidt dataene og funnene vil være konsistente ved gjentatt innsamling over tid, ved gjentatt innsamling fra lignende grupper informanter i lignende kontekst, gjennomført av andre forskere (Creswell & Creswell, 2018, s. 199; Cohen, et.al. 2018, s. 268; Grønmo, 2020, s. 240-241). Ved å samle inn data ved kvalitative intervjuer, som ved undersøkelsesopplegget for denne studien, er det mulighet for at gjentatte innsamlinger av data vil kunne medføre endrede datafunn. Utvalget av informanter til denne studien var bevisst, også med tanke på å belyse mulig variasjon av tematikken. I intervjusituasjonen var intensjonen å ikke begrense dataenes variasjon, ved høy grad av rigiditet av hensyn til reliabiliteten. Ved å åpne for kreativ tenkning og variasjon, og improvisere noe underveis i intervjuene tillot jeg informantene å reflektere og assosiere for å fange opp bredden i tematikken (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). For å øke reliabiliteten til dataene til denne studien utarbeidet jeg en intervjuguide bestående av spørsmål om både definisjoner, operasjonalisering av begreper, i tillegg til spørsmål med intensjonen om å favne i bredden av tematikken, som et grunnlag for analyse. I og med kompleksiteten av fenomenet for studien, kunnskapssynet i LK20, bestrebet jeg meg på å stille åpne spørsmål, og unngå å stille ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012). For å kontrollere reliabiliteten på svarene til informantene og verifisere min tolkning, var det nødvendig å stille enkelte ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 183).

I arbeidet med å øke sannhetsforpliktelsen i studien, har jeg bestrebet meg på å være transparent i redegjørelsen for de ulike delene av prosjektet. Fra planlegging av forskningsdesign, forberedelser til intervjuer, utvalg av informanter, innsamling av data ved intervju, intervjuguide og analyse av datamaterialet. I presentasjonen og analysen av funnene har jeg i høy grad vært opptatt av at informantenes stemmer blir «hørbare», med direkte sitater og redegjørelse for informantenes refleksjoner (Tjora, 2012, s. 205). Valg av analytisk og teoretisk rammeverk er gjort med intensjonen om bredde og variasjon, både for å belyse fenomenet fra ulike perspektiver, men også i en tidskontekst. Det er lagt vekt på redegjørelse for definisjon av begrepet *kunnskapssyn* i studien, og redegjørelse for sentrale begreper brukt i studien, for å øke operasjonalisering av begreper og med dette reliabiliteten i prosjektet.

Fenomenet kunnskapssynet i LK20 endrer seg ikke over tid, i og med at den er å finne i en tekst, og er slik sett stabilt (Grønmo, 2020, s. 242-243). Det som kan endre seg over tid er

informanternes refleksjon av kunnskapssynet i LK20, basert på forskningsstudier, refleksjon og andre påvirkende faktorer. Samtidig tror jeg at noen av funnene i denne studien ville vist seg på nytt dersom en annen forsker hadde brukt samme teoriramme, intervjuguide og fremgangsmåte i en gjentakelse av denne studiens forskningsdesign.

3.7.2 Validitet

Validiteten i en studie viser til hvor relevant dataene innsamlet i et undersøkelsesopplegg er for problemstillingen (Grønmo, 2020, s. 241). Med problemstillingen til dette prosjektet innebærer det, hvor godt de innsamlede dataene viser forståelsen av kunnskapssynet i LK20 hos aktører i utdannelsessektoren (Grønmo, 2020, s. 421). Valget av aktører innen skole og UH-sektoren er gjort for å belyse problemstillingen på en best mulig måte. Variasjonen i utvalget, ved å velge informanter innen både offentlig og privat skole- og UH-sektor, er gjort for å etterstrebe variasjon i dataene og på denne måten belyse problemstillingen med flere innfallsvinkler. Valg av et kvalitativt forskningsdesign er gjort med utgangspunkt i at tematikken til dette prosjektet er komplekst. Intervjuene gir mulighet til å gå i dybden og samle inn «rich data» (Maxwell, 2013, s. 126), som innebærer detaljert og variert materiale, for å få et bredt omfang og «bilde» av fenomenet.

Maxwell (2013, s. 124) beskriver to «trusler» mot validiteten i kvalitative studier; «Researcher bias» og «Reactivity». Min erfaring som tidligere lærer og skoleleder i steinerskolen, og erfaring som skoleleder i offentlig skole, kan gjøre meg forutinntatt (bias) som forsker, og påvirke utvalget av data og konklusjonene i prosjektet. I tillegg er jeg utdannet filosof. Gjennom hele prosjektet har jeg arbeidet bevisst med å redusere min forutinntatthet. Oppbyggingen av intervjuguiden med variasjon og bredde i spørsmålene, opptak og transkripsjon av intervjuene, har vært elementer i dette arbeidet. Underveis i intervjuene gjennomførte jeg også av-sjekking, «member checks» (Maxwell, 2020, s. 126), for å oppklare eventuelle misforståelser og forsikre at dataene er så detaljerte som mulig, for å minske faren for å trekke egne konklusjoner. I tillegg stilte jeg oppfølgingsspørsmål. I analysearbeidet har jeg valgt utsagn og data som belyser problemstillingen, men også kontradiktoriske perspektiver for bedre å belyse tematikken i bredden (Creswell & Creswell, 2018, s. 201).

Utfordringen med «reactivity» (Maxwell, 2013, s. 124), min påvirkning på informantene i intervjusituasjonen, vil alltid være et element inn i en intervjusituasjon. Forskningsintervjuet er ikke en fri dialog, men vil være preget av asymmetri (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 52-53).

I intervjuet var det mine spørsmål som lå til grunn, jeg kunne styre samtalen og jeg har i etterkant hatt kontrollen på datamaterialet. For å komme asymmetrien i møte besto intervjuguiden også av åpne spørsmål, som ga informantene mulighet til å reflektere og tilføre rike data i materialet. I tillegg ga jeg informantene god tid til å besvare spørsmålene jeg stilte. På denne måten kom det frem refleksjoner og perspektiver som jeg ellers kunne gått glipp av. Dette var også et element i det å redusere min «bias», forutinntatthet.

For å øke validiteten i studien har jeg vært påpasselig med å operasjonalisere begrepet *kunnskapssyn*, både i selve teksten, men også i intervjuene med informantene. Ved å gå inn i de ulike delene av begrepet, med støtte i teori, har jeg forsøkt å oppnå en best mulig forståelse av begrepet. I intervjuene har jeg etterspurt definisjon og forståelse av selve kunnskapssynsbegrepet, men i tillegg også tilstøtende begreper. For å unngå å stille altfor ledende spørsmål (Grønmo, 2020, s. 173) og å unngå å tilsynelatende tilkjenne egen oppfatning av begreper og tematikk, har jeg med enkelte informanter unngått å be om definisjoner av enkelte begreper, som; *verdensbilde*, *menneskesyn*, men sammenfattet en tolkning av disse begrepene utfra informantenes utsagn og refleksjoner. Dette er redegjort for underveis i studien. Begrepene i studien er systematisk definert underveis i teksten (Grønmo, 2020, s. 242). Kommunikasjonsvaliditeten (Grønmo, 2020, s. 255). til dette prosjektet har blitt gjennomført i samtaler med veileder og i noen grad med kollega.

3.8 Ethiske betraktninger

Ethiske betraktninger er i høy grad knyttet til forskningsprosjektets arbeid med datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2012), men er også en viktig del av hele arbeidsprosessen. Hensyn til reliabilitet og validitet i prosjektet berøres av de etiske betraktningene. Det er særlig fire områder, *usikkerhetsområder*, som er viktige i en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2012) forskeren bør betrakte gjennom hele prosessen. I forkant av intervjuprosessen sendte jeg informantene en samtykkeerklæring, *informert samtykke*, etter mal fra Norsk senter for forskningsdata AS (NSD/Sikt), med informasjon om bl.a. prosjektet, problemstilling og forskningsspørsmål, formål med prosjektet, hvorfor informanten ble spurt om å delta og ansvarlige for forskningsprosjektet. I tillegg fikk informantene informasjon som omhandlet deres personvern, og *konfidensialitet*; opptak, behandling av informasjon og anonymitet. Informantenes rettigheter kom tydelig frem, i tillegg til muligheten for å trekke seg fra prosjektet. I samtykkeerklæringen ble det informert om at informantens navn erstattes med en kode og at andre identifiserbare opplysninger ikke vil være en del av prosjektet. For å forsikre

meg om at jeg fulgte retningslinjene på en god måte, særlig med hensyn til opptaksmaterialet og kommunikasjon med informantene pr. mail, har jeg vært i kontakt med veileder hos NSD/Sikt og fått nødvendig bekreftelse på det. Informantene valgte selv hvor de ønsket å gjennomføre intervjuet. Dette av praktiske årsaker, men også som et element i å skape trygge rammer for intervjusituasjonen (Creswell & Creswell, 2018, s. 89).

Forskerens rolle, og da med særlig henblikk på forskerens integritet som Kvale og Brinkmann (2012) beskriver som kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet er avgjørende for kvaliteten på prosjektet. I en intervjusituasjon er forskeren selv redskapet som brukes for innhenting av informasjon og kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 92). I mine møter med informantene bestrebet jeg meg på å behandle dem likt (Creswell & Creswell, 2018, s. 89) og etablere en god kommunikasjonssituasjon (Grønmo, 2020, s. 168), ved å informere om prosjektet, ta utgangspunkt i intervjuguiden, lytte og gi rikelig med rom for svar. Det er en intim situasjon å gjennomføre et intervju om tematikk som informantene har lidenskap for og sterke meninger om. Det har vært viktig for meg at informantene opplevde både tillitt og trygghet i situasjonen, slik at de kunne reflektere fritt både positivt og negativt. I tillegg har jeg også hensyntatt *konsekvensene* av den kvalitative undersøkelsen, ved å gjøre informantene trygge på at jeg i etterkant ikke ville legge ved sitater eller på annen måte krenke deres integritet (Creswell & Creswell, 2018, s. 89-90; Kvale & Brinkmann, 2012, s. 91). For å ivareta informantenes integritet, som også er en del av den *vitenskapelige kvaliteten* på prosjektet, har jeg hatt stor respekt for den informasjonen og kunnskapen informantene har delt med meg. Etter beste evne har jeg forsøkt å gjengi funnene korrekt, og at de er så representative for forskningsområdet som mulig (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 92).

4 Presentasjon og analyse av funn

Med utgangspunkt i fenomenet *kunnskapssynet i LK20*, er formålet med dette masterprosjektet å undersøke hvordan erfarne aktører innen UH- sektoren og skoleledere forstår kunnskapssynet i LK20. I dette kapittelet presenteres de empiriske dataene og funnene fra intervjuene med informantene, og analysen av disse.

For å operasjonalisere dette prosjektets anvendelse av begrepet *kunnskapssyn*,

«Vår underliggende oppfatning (ontologi) av verden påvirker vårt syn på hvordan vi kan få kunnskap om verden (epistemologi), som igjen påvirker hvilke metoder og fremgangsmåter vi mener vi bør bruke (metodologi), herunder også vårt syn på pedagogikk og hvordan vi legger til rette for læringssituasjoner (Lillejord, 2011, s. 293)» (Irgens, 2016, s. 197- 198).

begynner kapittelet med informantenes definisjon på begrepene *kunnskapssyn* og *kunnskap* (4.1). Deretter følger en presentasjon av informantenes oppfatning av begrepene *verdensbilde/verdensanskuelse* og *menneskesyn*. Verdensbilde blir i dette prosjektet definert som ontologi, og menneskesyn defineres som en konsekvens av, og som en del av, denne ontologien, med utgangspunkt i Hammerlin & Larsens (1999) definisjon.

Hvert avsnitt avsluttes med en kort oppsummering. Delkapittelet avsluttes med en kort oppsummering av alle delene. Videre i kapittelet presenteres og analyseres funnene i det empiriske datamaterialet strukturert under kategoriene/hovedemnene: barnet og samfunnet (4.2), dannelse og utdanning (4.3) og mulighetsrommet i LK20 (4.4). Dataene er organisert innen hvert emne, organisert i rekkefølge etter informantene: skoleledere – Helene, Thale og Sophia og UH-representanter – Trine, Sunniva og Karin. Hvert hovedemne avsluttes med en kort oppsummering.

Hovedemnene innehar elementer som vil tendere hverandre og i en del tilfeller vil det også forekomme overlapping.

4.1 Kunnskapssyn – en operasjonalisering av begrepet

Når Helene skal definere begrepet *kunnskapssyn* sier hun: «hva er egentlig kunnskap? Fordi, det kan man jo tenke seg som fakta». Senere i intervjuet vender Helene tilbake til definisjonen av kunnskapssyn og sier:

«Ja, ..., hva er et kunnskapssyn...jeg tenker det i hvert fall ikke handler om...det handler...det rommer mye. Jeg tenker det må romme noe fakta, og så må det romme undring og refleksjon og bevisstgjøring. Det må romme at man kan drøfte og at man kan velge å ikke nødvendigvis å være bastant i en oppfatning, men bli i det som kanskje er mer en filosofisk tenkning da».

Den filosofiske tenkningen, hevder Helene, er den som utvikler oss som mennesker. I definisjonen av eget kunnskapssyn trekker Helene frem menneskemøtene som det viktigste.

I definisjonen av *kunnskapssyn* beskriver Thale forskjellen mellom tidligere oppfattelse av kunnskapssyn som knyttet til den «... gamle forståelsen av pensum... at den kunnskapen må du ha» faktabasert og en informasjonsmengde, til en egen forståelse av kunnskap som «..å anvende kunnskapen». Hun trekker linjen til forståelsen av LK20 «.. kunnskap er tom hvis du ikke kan anvende den...» og avslutter med at dette er egen forståelse av kompetanse.

Sophia begynner intervjuet med å si «har du bare sånne store spørsmål ...(..) ... Ja, sånn at jeg kan sortere litt, for sånn «hva er ditt kunnskapssyn» det er er jo litt kjempestort». Sophia beskriver begrepet *kunnskapssyn* som: «For kunnskapssyn for meg er veldig tett knyttet opp mot elevsyn og læringssyn». Kunnskapssyn er i tillegg både verdibasert og politisk, preget av paradigmer. Sophia mener det ikke eksisterer en fasit på begrepet, men at det er verdibasert, på lik linje med kunnskap, læring og menneskesyn. Mot slutten av samtalen, gir Sophia uttrykk for at eget kunnskapssyn «..heller nok mer mot det som de (LK20) definerer som kompetanse enn det de definerer som kunnskap».

For Trine er det et stående spørsmål om hvorfor man snakker og skriver om *kunnskapssyn*, som ikke er noe dekkende begrep for didaktikken, og ikke heller bruker begrepet *vitenskapssyn*. Trine skiller på den ene siden mellom den akademiske delen av befatningen med læreplaner som læreplanteori, hvor læreplanen fortolkes, og på den andre siden som en forankring i praksis. Skjæringspunktet mellom grunnforskning, forskning for kunnskapens skyld og en læreplans anvendelighet. Og ender refleksjonen med: «Så svaret på det, det lange svaret på det korte spørsmålet, er at det er psykologiske teorier som på en måte utgjør en type kunnskapssyn som legitimerer Kunnskapsløftet».

Sunniva sier: «Altså et kunnskapssyn definerer jeg på den måten at det er tilfanget vi har av kunnskap og som vi for så vidt da forsøker å anvende, men mest det tilfanget vi har». Tilfanget består av erfaringer, oppfatninger, verdier og holdninger, og forskningsbasert, empirisk kunnskap.

På spørsmålet om definisjonen av begrepet *kunnskapssyn* svarer Karin at «ja, hvordan definerer jeg det? Jeg tenker at for meg er kunnskap er bredt». Karin gir videre uttrykk for at kunnskap er best når den uttrykkes gjennom handling i en eller annen form, som kunstnerisk, praktiske gjøremål eller delt kompetanse, fordi den er anvendt. Det er da den tar form av et kunnskapssyn». Karin opplever eget kunnskapssyn som «bredt anlagt», ved at det antar mange ulike former, kroppslig, i følelsene, en «anelse» som gir lyst til å undersøke videre.

4.1.1.1 Oppsummering - kunnskapssyn

Det kan se ut til at informantene knytter begrepet *kunnskapssyn* til kunnskap via ulike ervervelser som erfaring, kroppslig og teoretisk, og at denne kunnskapen anvendes. Dette perspektivet på kan knyttes til kompetansebegrepet i LK20 (Karseth, et. al., 2022). Sophia og Sunniva utvider forståelsen av begrepet ved å eksplisitt trekke inn holdninger og verdier, i tillegg til Helene som trekker inn den filosofiske tenkningen og menneskemøter. Denne forståelsen av *kunnskapssyn* kan synes å tendere definisjonen av kunnskapssyn hos Irgens (2016). Sophia knytter også begrepet til politikk, som har likhetstrekk med en forståelse hos Gudem (1990) i synet på at læreplanen avspeiler samfunnets syn på kunnskap, danning, samfunnssyn og menneskesyn og Hammerlin og Larsens (1999) syn på at det foreligger et menneskesyn bak alle planer. Ingen av informantene knytter begrepet eksplisitt til Irgens (2016) definisjon, som ligger til grunn for dette prosjektet.

4.1.2 Kunnskap

På spørsmål om hva *kunnskap* trekker Helene inn kompetanse og ferdighet i sin definisjon, i tillegg til eksakte målbare fakta og strukturer. Videre reflekterer Helene over «.. hvilken kunnskap trenger man i dag som elev, i det fremtidige samfunnet....» og synes å gi uttrykk for at dette handler om kompetanse.

Kunnskap for Thale er «...både noe du kan lese eller hente inn, men det er også erfaringer. Som baserer eller fører til kunnskap». Kunnskap er også en gitt mengde til en gitt tid, som

kommer til uttrykk gjennom kompetanse «..fordi at da anvender du jo; det jeg vet, det jeg har erfart, det jeg har... altså den summen den gjør jo at du tar de valgene du gjør da, i anvendelsen».

Sophia tenderer denne definisjonen hva gjelder anvendelse, men «utvider» definisjonen ved å gi uttrykk for at det ikke foreligger «ordentlig kunnskap» før holdninger, faglig dømmekraft og ferdighet virker sammen.

Trine sier «Så plutselig begynner alle å, veldig mange av oss, å snakke og skrive om kunnskapssyn – og da er spørsmålet; hva er det? Og det som er saken er at det er at i dag så brukes «kunnskap» fordi eter et begrep som passer i veldig mange sammenhenger». Hun opplever *kunnskap* som et generisk begrep, som kan brukes til hva som helst og som brukes for å øke legitimiteten ved læreplaner, ved å basere seg på evidens. Trine fortsetter sin refleksjon «og da er kunnskap forstått som egentlig all type informasjon du kan fremstille». Dette er den vide definisjonen, hevder Trine, og viser til en smalere definisjon hvor kunnskap er bearbeidet informasjon.

Sunniva definerer *kunnskap* som det kognitive som eksisterer i oss, som er tilegnet og sosialisert på ulike måter. Videre skiller Sunniva mellom kunnskap og ferdighet. Hun eksemplifiserer dette med klasseledelse og sier «.... da er det ikke kunnskapssyn eller det kognitive det mangler på, men ferdighetene».

Karin beskriver *kunnskap* som bredt og «det er.. kunnskap kan være veldig mange ting... og kunnskap er jo best anvendt. Når det får et uttrykk, på en eller annen måte».

4.1.2.1 Oppsummering - kunnskap

Informantene knytter definisjon av *kunnskap* til alle former for informasjon, både teoretisk og erfaringsbasert. Samtlige informanter trekker inn anvendelsen i sin definisjon, forstått som i praksis (Imsen, 2011). Sammenkobling av kunnskap og epistemologi (Imsen, 2011; Thornquist, 2015) gjør ingen av informantene. Det kan synes som at skolelederne og representanten fra UH-sektoren med tilknytning til steinerskolen har en forståelse av *kunnskap* og *kunnskapssyn* som ser ut til tendere hverandre.

4.1.3 Verdensbilde

For å unngå å være altfor ledende i spørsmålsstillingen, ble ikke spørsmålet om definisjon av begrepet *verdensbilde/verdensanskuelse*, ontologi, stilt direkte til informantene.

Av skolelederne er det kun Sophia som trekker inn begrepet *verdensbilde*. På et tidspunkt hvor samtalen kommer inn på det å forfatte en læreplan og intensjonen med skole, gir Sophia uttrykk for at «vi har ulike verdensbilder, ulike verdier...». I samtalene med de tre representantene fra UH-sektoren faller det mer naturlig å trekke begrepet inn i samtalene. Svarene er veldig ulike. På spørsmålet om hva en læreplan er, kan Karin synes å gi uttrykk for *verdensbilde*, når hun svarer «jeg tenker nok at all pedagogikk springer ut av et menneskesyn og en verdensanskuelse. Og det gjør også all praktisk pedagogikk». Sunniva kan tolkes i retning av å knytte epistemologi til empiri, og ved at et praktisk problem blir definert som et verdimesig problem, så er det ontologisk. Trine knytter *verdensbilde* til hvordan læreplaner i Norge har endret seg gjennom historien, fra 1900-tallets fokus på barnet og fag, til senere læreplaners fokus på lokalmiljø, nasjonen og den globale verden.

4.1.3.1 Oppsummering – verdensbilde

Informantene gir ikke et entydig svar på definisjonen av *verdensbilde*. Det kan argumenteres for at enkelte av informantene gir uttrykk for en definisjon av begrepet i samsvar med definisjonen brukt i dette prosjektet (Hammerlin & Larsen, 1999), knyttet til ontologi og menneskesyn. Informantene knytter ikke eksplisitt ontologi med epistemologi (Imsen, 2011; Postholm & Moen, 2009; Thornquist, 2015).

4.1.4 Menneskesyn

Spørsmålet om definisjon av begrepet *menneskesyn* ble ikke stilt direkte til informantene, av samme grunn som med begrepet *verdensbilde*. For å unngå ledende spørsmål.

På spørsmål om hvorvidt lærere tar med seg sitt *menneskesyn* inn i klasserommet og at dette gir føringer for undervisningen, gir alle informantene, med unntak av Trine, hvor samtalen ikke tok den vendingen, uttrykk for at *menneskesynet* gir føringer for undervisningen. Helene svarer: «Opplagt. Opplagt». Thale svarer: «Men det tror jeg alltid vi gjør, i det vi gjør. Og det er jo det som gjør at vi må ha ganske mange diskusjoner i fellesskap rundt begreper». Sophia svarer: «Det gjennomsyrrer det du gjør» og senere i intervjuet, «Det tror jeg vi gjør, men jeg tror veldig mange av oss ikke er bevisste». Karin svarer: «Ja, jeg tenker det». Karin knytter i tillegg, som

tidligere vist, *verdensbilde* til *menneskesyn*. Helene og Thale er samstemte i sin refleksjon ved å hevde at alle tar med seg eget *menneskesyn* i alt vi gjør, og at det derfor er viktig med diskusjon og refleksjon rundt begrepene i fellesskapet. På denne måten blir alle seg eget *menneskesyn* mer bevisst.

4.1.4.1 Oppsummering – menneskesyn

Det er kun informantene med erfaring med steinerskolen som kan synes å eksplisitt knytte begrepene *verdenssyn* og *menneskesyn* sammen. Selv om informantene ikke knytter begrepene eksplisitt sammen, i en ontologisk definisjon (Hammerlin & Larsen, 1999), så kan det argumenteres for en mulig felles forståelse ved at alle informantene hevder at lærere (vi alle) tar med eget menneskesyn inn i undervisning (Langseth & Kristiansen, 2021; Svartange, 2018). På denne måten kan det synes som at informantene, uten å være eksplisitte, knytter epistemologi og ontologi sammen (Imsen, 2011; Irgens 2016; Postholm & Moen, 2009; Thornquist, 2015).

4.1.5 Oppsummering

Informantenes definisjon av begrepet *kunnskapssyn* alene, samsvarer ikke eksplisitt med definisjonen til grunn for dette prosjektet (Irgens, 2016). I sammenfatning av informantenes utsagn, på delene i denne studiens definisjon, kan det argumenteres for at informantene tenderer, om ikke eksplisitt, en lignende forståelse av kunnskapssyn.

4.2 Barnet og samfunnet

Helene gir i intervjuet uttrykk for begeistring over en læreplan som gir rom for barnets nysgjerrighet og undring. Dette er viktige aspekter ved læring, mener Helene. I samme sekvens av intervjuet reflekterer Helene over de tverrfaglige temaene i LK20, og sier: «...jeg tenker at den...den tar opp i seg den verden vi faktisk er en del av. Det samfunnet vi er en del av». Hun gir uttrykk for opplevelsen av at LK20 speiler samfunnet på en god måte, og at den legger opp til at skolen kan utvikle kreative barn som; «...vi er som samfunn helt avhengige av mennesker i fremtiden som kan være gode på å finne løsninger...» Dette perspektivet har likhetstrekk med et teknisk-instrumentelt syn på kunnskap (Wahlström, 2015). På den ene siden kan det se ut til at Helene adresserer samfunnsnyttens som: «... egentlige oppdraget vårt, å sikre at vi...at vi fremmer elevenes muligheter til å være deltagende i samfunnet.». Helene er spesifikk på samfunnets behov og skolens oppgave å imøtekomme dette behovet. På den andre siden er Helene tydelig på at skolen har et betydelig oppdrag i å sikre at barna lærer å bli «den beste

utgaven av seg selv». Dette perspektivet er i tråd med en reformpedagogisk retning (Imsen, 2011). Dette skjer, hevder hun, gjennom lærelyst, som fremmes av motivasjon.

På spørsmålet om hvordan hun opplever barnet i LK20, beskriver Thale en aktiv elev. Hun synes å mene LK20 tilrettelegger for en elev som ikke skal lære, men erfare, utforske, som fremtvinger en mer praktisk didaktikk, og kan ses i sammenheng med verdsetting av læringsprosesser (Karseth, et. al., 2022), men også innen et reformpedagogisk perspektiv (Imsen, 2011). Henvisningen i LK20 til at elever skal være aktive sammen og jobbe i grupper, opplever Thale som en fremheving av det sosiale aspektet. Thale går i liten grad inn i beskrivelse av barnet, og trekker ikke inn samfunnsnyttene i sine refleksjoner. Det Thale setter ord på er opplevelsen av en plan som er ambisiøs (Walmann Hidle & Skarpenes, 2021), og eksemplifiserer dette ved å trekke inn begrepet *menneskeverd*. Hun opplever en læreplan med store forventninger og krav i sammenheng med det skolen skal ivareta:

«Og så er jo selvfølgelig læreplanen sett, veldig isolert sett, mens vi opplever jo at barn har så mange andre faktorer i forhold til tiden før og etter. Altså hjemme, det er bydelen og det er samarbeidspartnere og det er helse og det er liksom mange ting. Så læreplanen er veldig kravstor i forhold til hva skolen skal, men man klarer ikke helt å ta inn den samfunnsrollen som skolen har...».

Utsagnet kan knyttes til «åpning» av planen, med beskrivelse av kompetanse som «hverdagskunnskap» hos Rasmussen og Rasch-Christensen (2020) og en teknisk-instrumentell tilnærming beskrevet hos Wahlström (2015).

På spørsmål om LK20 har et entydig kunnskapssyn (Irgens, 2016), svarer Sophia at hun tror det er en intensjon om det, men at det ikke har lyktes. Hun reflekterer over det hun oppfatter som vanskeligheten med å skrive en læreplan som ivaretar både samfunnets og barnets behov, og kan med dette knyttes på den ene siden til et teknisk-instrumentelt perspektiv (Wahlström, 2015) og på den annen side en reformpedagogisk (Imsen, 2011) og allmenndidaktisk tankegang (Wahlström, 2015). Og med barnets behov, presiserer hun, barnets utvikling. Sophia sier: «Det blir jo et sprik.... Det er noen forventninger til unge og den verden der ute og den kompetansen som samfunnet trenger. Og det som gir barnet frihet» (Karseth, et. al., 2022). Samfunnsnyttene i LK20 trekker Sophia inn i intervjuet når hun hevder at LK20 er en læreplan som skal romme alt og alle. Dette medfører kompromisser, hevder hun, og det største av dem er kompromisset mellom elevens og samfunnets behov. Hun tillegger dette samfunnsøkonomiske hensyn og samfunnets behov for riktig arbeidskraft (Dale, et. al., 2011; Imsen, 2011). Hun henviser til det

hun opplever som politisk korrekthet og kan synes å være i tråd med Karlsen (2015) når hun trekker inn OECD og sier:

«Og, men hvis du går inn i det mer som er litt vanskeligere å snakke om, men som handler om; vi vil ha de folkene som tenker det vi gjør. Da er du helt inne på det nivået. Vi vil ha mennesker som står innen en, altså oppdragelse, innenfor den type mennesker vi vil ha i Norge. Eller Europa. Vi nærmer oss mer og mer...».

Det kan synes som at Sophia forsøker å imøtekomme dette gapet, denne utfordringen, ved å være opptatt av at lærerne berøres, med «hvorfors de egentlig er der», som kan knyttes til Biestas (2008) innspill om «ønsket utdanning» og Andreassen & Tillers (2021) søken etter «den gode læring». Hun viser til «erkjennelseslykken», disse magiske øyeblikkene hvor lærere opplever at elevene erkjenner. Menneskemøtene er avgjørende og det er viktig at kollegiet snakker om og setter ord på «de store eksistensielle spørsmålene», for det er i dette meningssskapende man treffer hverandre og også elevene.

Trine mener barnet er mye mindre synlig enn i tidligere læreplaner. På oppfølgingsspørsmål om hva hun tenker om det, kan Trine tolkes i en allmenndannende retning (Wahlström, 2015), når hun svarer: «nei, det gjør jo at planen blir en mye mer abstrakt, hva skal jeg si, abstrakt og mindre på en måte forankret i hva som er skolens oppgave og innhold». Skolens oppgave og innhold, beskriver Trine, som lærernes virke i hverdagen og undervisningen. Og hun presiserer at det å hevde at skolens innhold er elevenes kunnskap, blir en reduksjon av skolens oppgave. Mot slutten av intervjuet, etter en sekvens om faglighet i skolen, kommer Trine tilbake til barnet, når hun hevder kompetansebegrepet er den største utfordringen med LK20, fordi begrepet definerer barnet. Hele barnet «...eller ungdommen eller til og med etter at vedkommende har blitt voksen og det er det som er prosjektet og den kompetansen den er jo definert som det som er utenfor skolen, og i alle sammenhenger...». Funnet kan forstås i lys av et teknisk-instrumentelt perspektiv (Wahlström, 2015), hvor kunnskapsbegrepet åpnes for diskusjon, men også i problematiseringen av kompetansebegrepet hos Rasmussen & Rasch-Christensen (2002). Intervjuet med Trine kommer ikke spesifikt inn på spørsmålet om samfunnet.

På spørsmål om hvorvidt barnet kommer tydelig frem i LK20, svarer Sunniva: «Ja det...(tenkepause).. det er iallfall på et veldig overordnet plan. Det gir ikke læreren mye føringer i hvordan vi skal møte barn, i noen særlig grad». Sunnivas refleksjoner kan knyttes til Webers substansielle rasjonalitet (Karlsen, 2015) når hun knytter spørsmålet om barnet til danning, og viser til at det er to begrunnelsesnivåer i skolen, to «hvorfors»- dimensjoner. Den ene dimensjonen, at samfunnet skal ha nytte av skolen, er samfunnsnytt, som Sunniva synes

er en veldig viktig dimensjon, og som hun mener begrunnes godt i verdigrunnlaget i Overordnet del. Den andre hvorfor-dimensjonen er knyttet til at det enkelte barn skal ha nytte av å gå i skolen, som også kan knyttes til et allmenndannende perspektiv (Wahlström, 2015). Når Sunniva sier:

«Og det skal være en hvorfor-dimensjon og begrunnelse der. Den kunne muligens vært noe sterkere enn den samfunnmessige hvorfor-begrunnelsen, men det er hvorfor-begrunnelser som er ganske sterke i LK20, men da kanskje mer på hvilken nytte ...samfunnsfunksjon skolen har, enn hvilken dannelsesfunksjon skolen har. Skal ha for det enkelte barn»

kan dette funnet ses i lys av en oppfattelse av at et teknisk-instrumentelt perspektiv (Wahlström, 2015), med fokus på samfunnsnyttene, står sterkt i LK20.

Intervjuet med Karin kommer tidlig inn på barnet i LK20, og Karin gir uttrykk for opplevelsen av en læreplan som ikke er inspirerende. Hun hevder at LK20, ikke henvender seg til det som er av størst betydning for lærere, interessen for mennesket. Det er lærernes dedikasjon som må adresseres, ikke kun rammene lærerne skal jobbe etter. Utsagnet til Karin kan ses i lys av et allmenndidaktisk perspektiv (Wahlström, 2015) når hun sier:

«Ja, henvende seg til dedikasjonen vil jeg si. Altså det som oppleves som det sentrale. At du skal ikke... Du skal selvfølgelig sørge for at elevene i best mulig forstand klarer seg i samfunnet. Det er på en måte planken. Men det det handler om er at de skal kunne gå ut i verden med det unike som de har med seg og virke i verden utfra det. Og det er hundre trinn høyere».

Karin mener at målinger og forventninger flytter fokuset fra barnet «Oi, nå tror jeg han er i ferd med å knekke den koden...» til fokuset på å komme seg gjennom neste nasjonale prøve. I dette opplever hun et reduksjonistisk menneskesyn, som ikke gir nok rom for det unike ved barnet: «Så det er jo den opplevelsen der, at hvert - hver og en av de som denne læreplanen er myntet på er et unikt menneskebarn», men at LK20 bærer preg av å være instrumentell (Karlsen, 2015; Karseth, et. al., 2022). Samfunnsnyttene fremstår som tydeligere enn barnet, hevder Karin og viser til spenningen mellom «..to størrelser som ikke går sammen...», skolen som på den ene siden skal utvikle mennesket, barnet og på den andre siden skolens oppgave å rangere (Andreassen & Tiller, 2021; Biesta, 2008; Karlsen, 2015; Karseth, et. al., 2022).

4.2.1.1 Oppsummering – barnet og samfunnet

Informantenes refleksjoner rundt barnet og samfunnet viser funn om en opplevelse av at barnet er mindre synlig i LK20. Samfunnsnyttene er tydeligere uttalt og det ligger en mulighet til spenning mellom samfunnsbehovet og forventninger til barnet (Andreassen & Tiller, 2021;

Biesta 2008; Karlsen, 2015; Karseth, et. al., 2022). Flere av informantene kan synes å gi uttrykk for et mindre tydelig dannelsesaspekt, med fokus på barnets behov og dannelsesprosess (Imsen, 2011; Wahlström, 2015). Refleksjonen over, og i enkelte av informantenes beskrivelsen, på barnet og eleven som aktiv, og en prosessorientering, samsvarer med betraktninger i delrapporten i EVA2020 (Karseth, et. al. 2020). Et annet funn er at flere av informantene kan synes å beskrive en grenseoverskridende tendens mellom skolen og samfunnet (Karseth, et. al., 2022).

4.3 Dannelselse og utdanning

Som den eneste av informantene, gir Helene uttrykk for en nærmest uforbeholden begeistring for LK20, gjennom hele intervjuet. Hun forklarer dette blant annet med at LK20 ikke er like «travel» som LK06 var. Helene referer til verdisynet hun ser i læreplanen og sier: «Jeg tenker med det at barn skal få lov til å bruke tid, altså gå litt mer i dybden». Helene opplever Overordnet del som tydelig «hva dette bør og skal handle om» og at kjerneelementene sikrer en lærende basis for alle. Helene gir uttrykk for et perspektiv i tråd reformpedagogikken (Imsen, 2011), i opplevelsen av at Overordnet del gir muligheten til å se det enkelte menneskets muligheter og potensiale. Dette skjer ved den filosofiske undringen, som gjør at eleven utvikler seg som menneske. Potensialet som er beskrevet LK20 opplever Helene som: «the sky is the limit». Helene trekker ikke inn fagplanene i LK20 spesifikt i intervjuet, men gir uttrykk for det som kan synes som bekymring over utdannelsessystemet for lærere.

«Jeg tenker jo at det er viktig å få ut lærere som har med seg... og da er vi tilbake til «hva er kunnskap», og ... hvis en bare har med seg matematikkunnskapen, matematiske ferdigheter, kunnskapsferdighetene, så blir det kanskje litt snevert. Men der er jo, hvordan skal vi anvende den regneferdigheten, altså inn i de ulike fag i ulike sammenhenger, og da er vi over på de grunnleggende ferdighetene, ikke sant. Og det er jo interessant om høyskolene legger opp til det da. Rent didaktisk».

Utsagnet synes å være i tråd med diskusjonen om kunnskapsbegrepet, som formidlingspedagogikk kontra kompetansebegrepet (Imsen, 2011; Rasmussen & Rasch-Christensen, 2020). Det kan se ut til at Helene opplever et rom for dannelsesprosesser i LK20 (Imsen, 2011), som hun kobler sammen med en sosial og aktiv elev (Karseth, et. al., 2022), men dette betinger, mener Helene, gode relasjoner mellom elev og lærer. En lærer som har autoritet, men i tillegg: «I forlengelsen av det her så handler det i bunn og grunn om kjærlighet. For meg gjør det det. Det gjør det....». Helene uttaler tidligere i intervjuet at menneskemøtene er det som har formet henne til det mennesket hun er. Helene oppsummerer med at uten det

mellommenneskelige, den menneskelige faktoren i oss, så er kunnskap ingenting (Andreassen & Tiller, 2021; Biesta, 2008). Da blir det rent instrumentelt.

På spørsmålet om hva en læreplan er, så svarer Helene kort og tydelig, at det er en læreplan først når det skjer i klasserommet. På spørsmål om læreplanen er samfunnsnyttig, svarer Helene, at læreplaner er politisk styrt og bærer preg av politiske valg (Engelsen, 2003; Gudem, 1990; Wahlström, 2015). LK06 var ikke tilfeldig, men bar tydelig preg av Høyres politikk og Kristin Clemet (Bergesen, 2006; Sjøberg, 2015). Selv om læreplaner er styringsdokumenter, er de ikke først og fremst politiske dokumenter, mener Helene. De er også et samfunnsdokument, med grunnleggende verdier i samfunnet, uavhengig av politisk styring og ståsted. På lik linje med flere av informantene peker Helene på koblingen til verdiene hos den øvre middelklasse i det norske samfunnet, fordi lærerne tilhører dette aspektet i samfunnet (Imsen, 2011). Helene henviser til forskning; «Det er gjort forskning på... og da formidler man middelklassens verdier, og så er det noe; hvor gode er vi på å møte alle samfunnslag?»

Thale mener kunnskapssynet i LK20 gir tydelige føringer på anvendelsen i kompetansebegrepet (Karseth, et. al., 2020). Thale opplever, på den ene siden, at oppnåelse av kompetansemålene i LK20 er forbundet med prosess, og at fagkompetansen på denne måten er fagovergripende, som kan knyttes til en teknisk-instrumentell forståelse av kunnskap (Wahlström, 2015). På den andre siden opplever Thale at det ikke er like sterkt fokus på fagets egenart, som hun mener er positivt, men i lys av et neokonservativt syn, hevder Thale det er viktig å adressere fagene på fagets egne premisser. Tverrfagligheten kan ellers, synes det som hun opplever, gå på bekostning av fagene (Rasmussen & Rasch-Christensen, 2020). Thale synes å skille mellom Overordnet del og læreplanene for fag, når hun sier at det sosiale aspektet, ivaretagelsen av mennesket, er tydeligst i Overordnet del (Karseth, et. al., 2022). Fagdelen, som Thale opplever som det «gammeldagse begrepet», fagplanene, ivaretar ikke den sosiale delen på tilsvarende måte. Hun opplever likevel at det er støtte for innholdet i Overordnet del i fagplanene ved at «de samme tingene gjennomsyrrer alt». LK20 betegner Thale som kompleks og overveldende (Walmann Hidle & Skarpenes, 2021) og sier: «Altså, det er mange sånne ord, sånne honnørord, som gjør at det er mye større krav til hva skolesamfunnet skal oppfylle da». På oppfølgings spørsmål om «honnørordene» oppleves relevante og tas i bruk, svarer Thale:

«Nei, men det er veldig, veldig ambisiøst. Det kan jeg si. Sånn at hvis du leser *menneskeverdet*, hvis du leser de ulike delene, så er de veldig, veldig ambisiøse, i forhold til hva man skal oppleve. Det er veldig ideelt... og så kan vi strekke oss, men hvis du... det er nesten overveldende. På hvor mange krav som stilles».

Det å bli så overveldet fører til at flere vender seg til egen fagplan, som oppleves langt enklere å forholde seg til. Når intervjuet igjen kommer tilbake til kunnskapssynet i LK20, mener Thale at det krever «raushet» og den enkeltes anerkjennelse. Dette er et ideal, hevder hun, som ikke kan øves opp: «Du skal bare heller anerkjenne og håndtere det på en måte som gjør at den enkelte blir verdsatt». Dette opplever Thale som krevende, fordi det er et annet tankesett.

Thale definerer begrepet læreplan på den ene siden som årsplan med oversikt over fagets gjøremål, en lokal læreplan/fagplan og på den andre siden som curriculum, som omfatter alt. LK20 er, mener hun, en curriculum som omfatter alt (Gundem, 1990). På spørsmål om LK20 er et politisk dokument, svarer Thale, at det er en sammenblanding av politikk og tegn på at «skolefolk» har jobbet med planen. Thale mener, på lik linje med Helene, at planen er preget av en sosialdemokratisk forståelse, med en politisk tankegang om fellesskapets behov som prioriteres over individets (Karlsen, 2015). Thale mener å se en dreining fra individets rett til opplæring «så du klarer deg som individ. Mens nå er det mye større forståelse på at samfunnet skal bidra til at disse fungerer som en gruppe». Thale peker på intensjonen med Overordnet del som et verdiløft, og opplever at det er et sosialdemokratisk verdiløft og presiserer: «Nei, jeg mener det at jeg synes den politiske siden ivaretar fellesskapet i mye større grad, ikke sant».

Sophia opplever at LK20 har veldig mange «tanker» (Walmann Hidle & Skarpenes, 2021), som gjør det vanskelig å «holde den tanken» om å bli et «gagns menneske». Hun mener intensjonen er der i Overordnet del, men den kommer ikke tydelig frem (Karseth, et. al., 2022). Overordnet del opplever Sophia som vakker, men med altfor mange ord, fordi hevder Sophia «..vi ikke har de ordene» og hun fortsetter «De griper jo over...det er jo...det lider av samme ambisiøse syken som LK06 gjør. Alle skal med, alt skal med, alle setninger skal med». Det er forsøkt systematisert, mener Sophia, men det kunne vært en tydeligere krystallisering av dette gjennom hele planen. Selv om Sophia opplever en høyere grad av helhetstenkning i LK20, enn i LK06, så er den ikke en «horisontal plan», hvor det er gode horisontale sammenhenger. De har «reddet seg inn på det» med de tverrfaglige temaene (Karseth, et. al, 2022). LK20 er «statisk», hevder Sophia, og et forsøk på å få alle deler til å henge sammen. For Sophia fremstår LK20 som en «akademisk øvelse», «,,jeg sitter igjen med; et godt forsøk». På spørsmål om LK20 har et entydig eller tydelig menneske- og kunnskapssyn (Irgens, 2016) svarer Sophia «Jeg tror intensjonen er der, men de har fylt den med ganske mye – operasjonaliseringen er litt...» (Walmann Hidle & Skarpenes, 2021). Sophia gir uttrykk for klare tanker om skole, som

kan knyttes til Biestas (2008) ønske om debatt rundt «ønsket utdanning», når hun setter dette i sammenheng med de kvalitetene som gjør elevene til hele mennesker, som også kan finne støtte i et reformpedagogisk perspektiv (Imsen, 2011). Det som gir elevene beslutningsevne, dannelsingsaspektet, mener Sophia. Videre er det interessant å knytte Sophia til Andreassen og Tiller (2021) når hun trekker inn Klafki i sin refleksjon: «Og så synes jeg det er interessant med de tverrfaglige temaene, for de er jo liksom Klafki sine dannelsingsbegrep. Altså operasjonaliserte, ikke sant. Det med hans måte å forstå danning på er å forstå meg, de andre og verden». Sophia opplever ikke at dette er uttalt i LK20, og funderer på om Udir vil vedkjenne seg dette og avslutter refleksjonen med

«Og det er derfor kanskje, at jeg er glad i den også, fordi den da har en intensjon om dette tredelte dannelsingsmandatet da. Hvis man kan se Klafki på den måten da. Og det tror jeg kan ta opp i seg, og kanskje mer enn de har planlagt også intensjonen med dybde, sammenheng og overføringsverdi».

På spørsmål om hva en læreplan er, mener Sophia at det er et rent juridisk dokument, som legger rammen for opplæringen i skolen. Sophia reflekterer videre over spørsmålet om læreplan,

«men jeg tenker læreplanen, tilbake til spørsmålet ditt, kan være litt sånn to ting, det ene er at du kan tenke litt sånn kynisk på det; det er et curriculum – sånn dette skal du lære, men det kan også være noe som representerer en helhet i hva man skal arbeide med i skolen. Som er litt, som er grunnlaget i det vi driver med. Intensjonen med skole».

Hun mener det ikke er enighet om hva «god skole» er (Biesta, 2008), og hvorvidt det er mulig å oppnå konsensus

«det ligger jo politikk her, men det ligger også mange diskurser her, verdidiskurser i det med læreplaner og kunnskapssyn, ikke sant. Og du kan lure på hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn i den nye læreplanen. At det er, at det er mer helhetlig enn i K06, men det er fremdeles ganske instrumentelt».

Selv om Sophia opplever at «accountability» tanken er forsøkt dempet i LK20, så er den «tydelig nok», mener Sophia (Aasen, 2006; Karlsen, 2015; Karseth & Møller, 2014; Karseth, et. al., 2020; Sundby & Karseth, 2021,).

I intervjuet med Trine kommer samtalen inn på spørsmålet om kompetansebegrepet i LK20, som består av sier Trine, «det å kunne, det å gjøre, det å vite det å gjøre og det å kunne gjøre noe». Trine beskriver dette som det praktiske, som til sammen utgjør mestring. Men, uten holdninger. På dette punktet kan hun se ut til å ikke følge Rasmussen og Rasch-Christensen (2020), som hevder holdninger er en del av kompetansebegrepet, men Trine opplever at holdninger kommer tydelig frem i vektleggingen av verdier i Overordnet del. Disse er

tydeligere i LK20 enn de var i LK06, mener Trine. Grammatikken som preger LK20 i de innledende delene av fagplanene, opplever Trine som veldig annerledes enn i LK06, ved at den beskriver «hvordan noe er hele tiden», hva skal og må gjøres, nærmest som «faktasetninger». Trine synes å være i tråd med Biesta (2008), når hun stiller spørsmålsteget ved hvordan en statlig læreplan kan skrive begreper som «skal» og «må», og ikke «kan» og «bør» og sier:

«For hvis da alle skal være enige i at slik er det, og slik skal det være, så er det vanskelig å være uenig. Det er det ene, og det andre er at hvis det følges opp med vurderinger og en forelder kommer og krever at verden skal se slik ut, da er det lite frihet igjen for en lærer».

På spørsmål om hvorvidt Trine opplever LK20 som en rettighetsplan, svarer Trine, at hun mener LK20 i høyere grad er en rettighetsplan enn en normativ og veiledende plan. På oppfølgingsspørsmålet om hvorvidt LK20 er et politisk dokument, hevder Trine at tidligere læreplaner, frem til L97, var pedagogiske instrumenter, rettet mot lærere. Med L97 skjer det en endring, mener Trine, planen ble oppfattet som «profesjonsfiendtlig», selv om mange lærere var med i skapelsesprosessen, men planen rettet seg i sterkere grad til foresatte og; «....og så skal de skrives i en form som gjør at de muligens også kan forstås som forskrifter, som de formelt sett er.... Tekstene endrer fason og de endrer språk, og de blir mer politiske....» (Wahlström, 2015). Sammenkoblingen mellom det politiske og det pedagogiske språket fører til at rammene for skolen forsvinner, hevder Trine, som kan knyttes til et teknisk-instrumentelt perspektiv (Wahlström, 2015). Trine kan synes å følge Karlsen (2015), som hevder senere års reformer i Norge har fått en «faglig og politisk legitimitet». Mot slutten av intervjuet dreier samtalen inn mot faglighet i skolen, som Trine hevder er av betydning for barnet. Fagligheten, mener Trine, er det barnet ikke erfarer utenfor skolen, og går rett til kjernen i diskusjonen om kunnskap og kompetanse hos Rasmussen og Rasch-Christensen (2020). Kunnskap og erfaring må gjøres «undervisningsbar», og fortsetter: «Da tenker jeg ikke bare læringsbart, men undervisningsbart i skolen, altså gi mening i skolen som et sted for læring», som kan knyttes til «lærifiseringen» Biesta (2008) ser en språklig dreining til. Den skolefaglige innretningen er veldig viktig, hevder Trine, som en avgrensning fra resten av samfunnet. Det er i denne sammenhengen Trine trekker inn utfordringen med kompetansebegrepet, som hun hevder er det største problemet med LK20, fordi begrepet definerer hele barnet, både innenfor og utenfor skolen.

På spørsmål om kunnskapssynet i LK20, svarer Sunniva: «Nei, det er jo kognitivt, et kognitivt...altså det er et kunnskapssyn sterkt knyttet til det kognitive, som vi har vært innom».

Det kan diskuteres om dette utsagnet kan knyttes til et «mind-world» og «world-mind»-dualistisk problematikk (Postholm & Moen, 2009). Sunniva skiller mellom Overordnet del, som innehar det sentrale kunnskapssynet grensende til et menneskesyn, og fagplanene, som har en tydeligere, mer grundig formulert og mer instrumentell utforming. Dette synet kan det synes som hun deler med Karseth, et. al. (2022). Overordnet del er mindre tydelig på mål, mener Sunniva og sier: «Det er mye føringer knyttet til, jah....vidløftige verdier....som det er umulig å være uenig i, men som det er ekstremt vanskelig å praktisere». Sunniva påpeker at Overordnet del kunne «vært mer konkret», tydeligere på forvaltningen av dannelses- og de sosiale oppgavene, som Sunniva betegner som *hvorfor*-dimensjonen. Dette synet kan knyttes til en allmenn didaktisk dannelsesoppfatning (Wahlström, 2015), med røtter innenfor den tyske læreplantradisjonen (Sundberg, 2015). Det kan synes som at Sunniva opplever at konsekvensen av manglende *hvorfor*-begrunnelser i LK20s verdigrunnlag åpner opp for et skjønnsmessig handlingsrom for lærerne, som kan føre til: »....- og så tilpasser vi skolen til de som har de rette verdiene med seg, de rette kunnskapene med seg, de rette oppfatningene, som er altså av øvre middelklasse» (Imsen, 2011). På dette punktet tenderer Sunniva Helenes bekymring over at ikke alle elevene nødvendigvis ivaretas. På spørsmål om hvorvidt myndighetene kunne gitt tydeligere verdimeslige føringer, svarer Sunniva, at en læreplan som også beskrev *hvordan*-dimensjonen kunne fungere. LK20 er «bare» *hva*.

«Men det hjelper ikke å definere dette som et hva, altså, vi ønsker denne typen verdier, denne type kunnskaper som skal formidles som innholdsmessig element, hvis vi ikke sier noe om *hvordan* det skal gjøres og *hvorfor* det skal gjøres».

Sunniva opplever ikke at LK20 har et helhetlig kunnskapssyn, og hevder at «faget vinner». På spørsmål om LK20 er et politisk dokument, svarer Sunniva bekreftende på det og sier videre: «Og det tror jeg enhver læreplan i Norge har vært. Og kanskje...ja. Det er i alle fall ikke mange andre land som har sterkere og tydeligere politiske føringer i læreplanene sine enn det Norge har» (Engelsen, 2003; Gudem, 1990; Wahlström, 2015). Sunniva mener også at det er hyppig utskifting av læreplanene, som er preget av den til enhver tid sittende regjering og statsråd (Gudem, 1990; Hammerlin & Larsen, 1999; Karlsen, 2015). LK06 og LK20 er begge preget, mener Sunniva, av at Høyre hadde statsråden, og en borgerlig kunnskapsforståelse (Bergesen, 2006; Karlsen, 2015; Sjøberg, 2015). På dette punktet samsvarer Sunnivas synspunkt med Helene. På spørsmål om hvorfor det politiske aspektet er såpass sterkt i læreplanen, så henviser Sunniva til den norske skolens historikk; «Vi får veldig reformer knyttet til en skole for alle, den norske enhetsskolen Det skyldes jo en bevisst politisk satsning» og kan med dette

knyttet til reformpedagogikkens perspektiv (Imsen, 2011) og en substansiell rasjonalitet (Karlsen, 2015).

Sunniva definerer begrepet *læreplan* utfra den engelske terminologien *curriculum*, som både plan og praksis, og beskriver læreplanen som resultatet av ideer, gjennom et læreplandokument, til elevenes erfaring.

Karin beskriver Overordnet del som full av ord og en bruksanvisning uten inspirasjon og interesse for mennesket, og fortsetter: «Den er utrolig uinspirerende og jeg synes egentlig en skam». Dette kan synes å være i tråd med læreplantradisjon i USA (Wahlström, 2015), som skiller seg fra den Nordeuropeiske tradisjonen med allmenndannelsen. Dannelsesaspektet, som Karin mener handler om menneskets muligheter (Imsen, 2011), og som hun mener skole skal være, er ikke beskrevet i LK20 (Karlsen, 2015). LK20 blir: «Sånn at det blir så nedpå at den mangler stjernestøv». Overordnet del fremstår, opplever Karin, som en lang liste av «skal». Alt skolene og lærerne «skal» gjøre. Dette er et dokument av «fine ord», mener Karin, men alle «skal ordene» fremstår som en «vulgær oppsamling av allemannseie», som er de reneste selvfølgeligheter. Karin vender ved flere anledninger tilbake til det doble oppdraget i skolen, danning og utdanning, og beskriver det som kan kalles en oppbygging av læreplanen. Hun mener læreplanen burde ha et minste felles multiplum, det grunnleggende alle kunne være enige om at elevene i Norge trenger i livet sitt, i tillegg til det største felles mål, som Karin mener er verdiene og dannelsesaspektet. Det er denne delen av planen Karin referer til som «himmelen», som kollegiet av lærere skal jobbe med og utvikle sammen. Dette største felles mål er ikke tydelig nok i LK20, mener Karin. I tillegg inspirerer ikke Overordnet del til å skape himmelen i dannelsesaspektet. LK20 henvender seg til kognisjonen, sier Karin, og ikke til følelsene. Utsagnene til Karin har likhetstrekk med et reformpedagogisk syn (Imsen, 2011). Selv om Karin opplever fagplanene og kompetansemålene i LK20 som altfor ambisiøse, teoretiske og instrumentelle, så er den delen av planen den letteste å gjennomføre. LK20 mangler det Karin kaller «lim», og har ikke en horisontal sammenheng (Karseth, et. al., 2022). På et tidspunkt i intervjuet kommer spørsmålet om de åpne kompetansemålene opp, og Karin gir uttrykk for at dette er et samfunnssymptom, som er i tråd med et teknisk-instrumentelt perspektiv (Wahlström, 2015). En kunnskapskanon mener Karin er utdatert, fordi kunnskapsmengden i samfunnet er så stor og samfunnet så mangfoldig: «Så hva er, hva er det man skal plukke ut som skal være allemannseie av kunnskap», spør Karin og går rett til kjernen i diskusjonen hos Rasmussen og Rasch-Christensen (2020). Karin hevder at det er noe

selvfølgelig over det grunnleggende elevene skal lære, som er enkelt å gjennomføre. Det at Overordnet del, som en del av enhetsskolen, skal romme alle mennesker og alle livssyn, kan være årsaken til at den fremstår som vag, hevder Karin, og opplever at det ikke er noe som binder sammen på tvers av alt dette. Karin mener at LK20 bærer mindre preg av å være et politisk dokument enn tidligere læreplaner, men hevder norsk skole er sterkt politisert (Wahlström, 2015).

4.3.1.1 Oppsummering – dannelse og utdanning

Analysene av informantenes utsagn synes å vise funn på at de alle opplever et skille mellom Overordnet del og fagplanene i LK20. Dette samsvarer med funn i EVA2020 (Karseth, et. al., 2022). Samtlige kan synes å oppleve fagplanene som mer konkrete og instrumentelle. Dannelsesaspektet, sosialisering, verdier og holdninger tillegges Overordnet del, som oppleves av flere informanter å være ordrik. Et annet funn er at samtlige informanter, bortsett fra Helene, opplever at dannelsesaspektet ikke er tilstrekkelig definert og mangler føringer. Dette kan knyttes til EVA2020 (Karseth, et. al., 2022), som viser til en instrumentell tilnærming til verdiformuleringene, særlig i fagplanene. Det kan også knyttes til dreining til en kompetansebasert læreplan og en tilnærming til en engelsk-språklig tilnærming til både didaktiske (Sundberg, 2015), så vel som dannelsesspørsmål (Imsen, 2011; Karlsen, 2015). Flere av informantene påpeker bruken av «skal» og «må» i LK20, og kan synes å etterspørre en mer normativ tilnærming, og bruken av «bør» knyttet til utdanning som verdivurderinger (Biesta, 2008). Informantene er ikke samstemte i hvorvidt det er kunnskapen, forstått som faget, eller kompetansen som har «forrang» i LK20, som kan knyttes til Rasmussen & Rasch-Christensens (2020) diskusjon om kunnskapen og kompetansen. Trine differensierer i tillegg mellom læringsbart og undervisningsbart, som Biesta (2008) tilskriver en språklig dreining. Det er et funn at samtlige informanter påpeker den politiske dimensjonen ved LK20 som grunnleggende for læreplanens kunnskapssyn. Dette funnet er tråd med det Wahlström (2015) beskriver som økonomiske, kulturelle og ideologiske krefter, på et samfunns- og institusjonsnivå, er retningsgivende for utarbeidelse av læreplanen.

4.4 Mulighetsrommet i LK20

På spørsmål om handlingsrommet i LK20 gir Helene definisjonen: «...det som er definert gjennom planen og det vi eventuelt definerer inn i planen». Hun gir uttrykk for at handlingsrommet i LK20 er stort (Karseth, et. al., 2022), og at det gir rom for tolkning i form av hvordan handlingsrommet benyttes i kollegiet. Helene opplever LK20 som tilstrekkelig

definert, og sier: « Det handler om å fordype seg i føringene. Og hva skal det bety for oss i praksis?». Dette er i tråd med intensjonen om refleksjon i profesjonsfellesskapet, slik det er formulert i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 21). På spørsmål om forståelsen av kunnskapssynet i LK20 er avhengig av ledere som skal jobbe med dette inn i kollegiet, svarer Helene: «Jeg tenker at den er avhengig av oss alle. Vi må undre oss, og så må vi hjelpe hverandre til å forstå og hjelpe hverandre til å tenke: hva skal dette være for oss og hvordan skal vi jobbe med dette? Tenker det». Ved oppfølgingsspørsmål om betydningen av skoleleder i dette arbeidet svarer Helene: «Jo. Helt klart. Akkurat som det preger den klassen eller det trinnet eller...Det er ikke tull at det står og faller på oss voksne». Dette kan knyttes til synet på skoleleders betydning for utviklingsarbeid i skolen (Aas, 2013; Karseth & Møller, 2014; Møller & Ottesen, 2011). Helene synes å mene at det profesjonelle læringsfellesskapet er av stor betydning for å tolke sammen og finne felles forståelsesramme. Helene opplever at LK20 gir muligheten for å jobbe i praksisfeltet, for så å reflektere og ikke omvendt som tilfellet var med LK06. Helene kan knyttes til betraktninger hos Karseth, et. al., (2022) rundt bruk av Udir kompetansepakke, og betraktning rundt menneskesyn hos Hammerlin og Larsen, (1999) og Irgens (2016), når hun forteller at de bruker kompetansepakkene fra Udir og sier:

«Jeg tenker de er gode i den forstand at du får et innblikk i hva det er som er tankene bak læreplanen og så gir den rom for at vi kan reflektere rundt: hvordan skal vi la dette bli en del av vår hverdag, hvordan skal vi jobbe da og...ja. Og da er vi tilbake til hvilket menneskesyn ligger i denne ansattgruppen. Du er det».

En læreplan, er for Helene, først når det skjer ute i klasserommet

Thale mener handlingsrommet i LK20 er «veldig stort», som krever at det foretas valg. Thale kan synes å dele oppfatning med Walmann Hidle og Skarpenes (2021) i opplevelsen av LK20 som kompleks, når Thale sier:

»Og jeg synes den legger opp til mange vurderinger lokalt og det opplever jeg ikke alltid at vi har tid til. Og når den blir så kompleks og at vi i utgangspunktet mangler tid og nå er ikke læreverk eller sånn. Vi har ikke hatt så stort fokus på det der, dermed har vi ikke brukt læreverkforfatterens fortolkning. Vi har prøvd å fortolke det selv, men det blir for krevende. Så da erfarer vi at lærere henter opp gamle erfaringer og bruker dem enn å... fordi det er så... det hadde krevd så innmari mye fortolkning og analyse å sette seg grundig inn i: hva kreves?»

Kollegiet har innledningsvis jobbet mye med Overordnet del, forteller Thale og undrer seg på hvordan Overordnet del skal ivaretas for en nyansatt «..da forventer vi at de kommer ferdig fra lærerskolen, men det gjør de ikke. For kollegiet har lagt bak seg OD...og er over på fagplanene..». På spørsmål om LK20 kan tolkes i ulike retninger, svarer Thale ja, og at det er

fare for resignasjon grunnet ambisjonsnivået «...du skal være så gjennomtenkt i alt du gjør og hvordan du legger opp undervisning...». På spørsmål om arbeidet med LK20 er avhengig av leder, svarer Thale at hun opplever det (Aas, 2013; Karseth & Møller, 2014; Møller & Ottesen, 2011). Planen krever «at vi rigger profesjonsfellesskapet», sier Thale, som kan synes å være i tråd med intensjonen om refleksjon i profesjonsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 21), at det avsettes tid og operasjonalisering av begreper (Walmann Hidle & Skarpenes, 2021). Thale mener ikke at grunnsynet, tankegodset er avhengig av leder, «for det er jo der, helt tydelig, men igjen så vil jeg tenke det er så overveldende at det kan være vanskelig å få øye på det». På spørsmål om skoleleder må kjenne planen godt, svarer Thale at skoleleder ikke må kjenne alle læreplanene, men forstå de store linjene, «Men jeg har noen krav til å kjenne Overordnet del, synes jeg er kjempeviktig at vi kan og så har jeg noen tydelige forventninger om at vi skal jobbe med det viktigste...». Thale kan med dette utsagnet synes å mene at skoleleder må inneha en læreplanforståelse, i tråd med Andreassen og Tiller (2021).

Kompetansepakken fra Udir opplever Thale som god. Den gir rom for refleksjon og er et hjelpemiddel i forståelsen av den fagovergripende kompetansen og sammenhengen i læreplanen (Karseth, et. al., 2022). I tillegg opplever Thale at det er godt at hele oppslagsverket er tilgjengelig. Thale mener verktøyet er «utrolig godt hjelpemiddel» for en fersk lærer. På spørsmål om hvordan LK20 kunne fungert bedre, svarer Thale at grunntankene i LK20 er gode, men det skulle vært foretatt noen sentrale avgrensninger, med en tydeligere definering av hvordan man skal jobbe med de tverrfaglige temaene og føringer på bl.a. tekster. Utsagnet har likhetstrekk med synet på LK20 hos Walmann Hidle og Skarpenes (2021). Tolkingsrommet oppleves for stort, mener Thale. Føringene i planen er ikke tydelige nok, mener Thale, og sier:

«...så vil man jo alltid trøste seg med at; ja, men majoriteten av lærere vet hvor viktig det er med sang, så man vil synge. Men over tid da, så vil man jo kunne få en annen type majoritet i læreryrket, så derfor så mener jo jeg at læreplanen bør være fornuftig eller common sense eller, ikke sant? Og ikke at det er opp til læreren i så stor grad da».

Dette utsagnet kan knyttes til en allmenndidaktisk oppfatning (Wahlström, 2015), hvor den kulturelle tradisjon skal hensyntas.

Sophia omfavner det «enorme rommet» i LK20 (Walmann Hidle & Skarpenes, 2021). Dette, sier Sophia, gir mulighet til å jobbe med planen, som «ellers så blir det bare en sånn oppskrift». Sophia sier «Nå ligger det et fortolkningsrom der, for lærerne, som jeg tenker de kanskje ikke tar». Kompetansepakken fra Udir sier Sophia «...og som er kjempefine, på en måte, men som

forenkler den tunge tankeøvelsen det er å gjøre en læreplananalyse» og kan synes å ha likhetstrekk med betraktninger gjort av Karseth, et. al., (2022). Sophia uttrykker bekymring for bruken av verktøyet:

«men det jeg er redd for er at LK20 i sin reneste form, klarer ikke å...den intensjonen som ligger der er jeg litt usikker på om vi har lærere som er skodd for å gjøre den øvelsen, og da ender de opp med å bruke motoren inne på Udir, ikke sant, fordi det gjør det for dem».

På spørsmål om arbeidet med kunnskapssynet i LK20 er avhengig av skoleleder, sukker Sophia og sier «jah....veldig...(på hvilken måte?) enten det eller så må du ha en slags gruppe som forvalter det...». Et syn på betydningen av skoleleder som kan knyttes til perspektiver hos Aas (2013), Karseth & Møller (2014), Møller & Ottesen (2011), og profesjonsfellesskapet til Kunnskapsdepartementet (2020, s. 21). Hun snakker videre om et «kraftfelt» som kan oppstå i et kollegium, som er på det vakreste når det oppstår uavhengig av leder, men mener skoleleder må vise retning. Når Sophia kommer inn på begrepsavklaring og operasjonalisering som Sophia mener er et stort analysearbeid, har dette synet likhetstrekk med Walmann Hidle og Skarpenes (2021). Sophia avrunder med:

«.....er kanskje rektors oppgave, nettopp å gjøre denne oppgaven der, for man kan ikke forvente at en faglærer som har tre-fire forskjellige fag skal sitte med den, og det betyr ikke at jeg skal gjøre det, men jeg må kanskje så den. Korrigerer dem».

LK20 må under huden, hevder Sophia, fordi «Å undervise er en kunst og det krever masse erkjennelse å undervise bra og det får du ikke via en manual, altså». Dette utsagnet kan knyttes til synet på betydningen av læreplanforståelse hos skoleledere hos Andreassen og Tiller (2021). Læreplananalyse består av et omfattende erkjennelsesarbeid for lærerne, mener Sophia, hvor det må reflekteres over spørsmål som «...hvorfor er de egentlig på skolen. Hva er det viktigste her nå?». Sophias refleksjoner har likhetstrekk med (Biesta, 2008) når hun hevder at skoleleder ikke bare må legge til rette for prosessen, men også «... og minne dem hele tiden på hva det er som berører dem». Sophia opplever at det er gode intensjoner i LK20, men at «det er en verdi som er borte her, som jeg ikke har helt sånn ordet på». Å stille de eksistensielle spørsmålene mener Sophia er av stor betydning, og at vi mangler språket «det morsomme er at når du snakker med lærerne om dette, og vi kommer inn i det...berører...så har vi...så vet...alle vet hva det er. Men vi har ikke begrepene. Vi har ikke språket for den type samtaler». De eneste føringene Sophia gir uttrykk for i LK20, er at hun opplever at det mangler en «når» føring, som i når passer «hva» for å treffe eleven. Dette funnet kan synes å være i tråd med

funn hos Karseth, et. al. (2022), som påpeker at progresjon og sammenheng i fagene vanskelig lar seg prioritere.

Sophia tenker en delt læreplan med en juridisk del, som beskriver hva elevene skal kunne, timeantall i fagene og noen «minste kompetansemål, som bare for å klare seg i livet», helt grunnleggende ferdigheter. Det andre dokumentet skulle være et refleksjonsdokumentforslag, løsere i formen. Sophia peker på behovet for en helhet i en læreplan, og at intensjonen med skole er tydelig.

Trine mener at handlingsrommet i LK20 er mindre enn i tidligere læreplaner og sier:

«Altså, de tradisjonelle læreplanene vi har hatt, de har rammet inn skolen som et sted for undervisning og læring. Det vil si at det har vært forskjell på det som foregår i skolen og det som foregår utenfor. Og det har vært lærere som har hatt ansvar for det som foregår innenfor og hatt legitimitet til å drive den virksomheten».

LK20 mener Trine har åpnet opp og kan synes som å mene at dette har fjernet noen av rammene rundt skolen. Denne oppfatningen har likhetstrekk med en teknisk-instrumentell innfallsvinkel (Wahlström, 2015). Det kan synes som at Trine opplever LK20 som en instruks når hun sier: «Det var ikke en instruks som nødvendigvis sa hvordan du skulle oppføre deg, for å være en god lærer heller. Så det var handlingsrommet», som har likhetstrekk med en engelskspråklig læreplantradisjon (Wahlström, 2015). Trine mener at det med LK20 er usikkerhet om hvorvidt lærerne gjør den gode jobben de skal, og derfor sikres dette med desentralisering ved tekster, instruksjoner og program. Udir verktøy kan tenkes å være et slikt program, som: «og da er det selvfølgelig det instrumentet som avgjør om skolen har frihet eller ikke. Det er ikke egentlig læreplanen» (Karseth, et. al., 2022).

På spørsmål om ønsket læreplan er Trine tydelig i sitt ønske; «Da ville den bli mye enklere organisert og den vil utgis som en bok». Den skulle være praktisk, som et redskap lærerne kunne bruke.

Sunniva mener at kunnskapssynet i LK20 ikke henger godt nok sammen, selv om dette er forsøkt gjort ved bl.a. tverrfaglighet, som gir mulige sammenkoblinger. Dette er i tråd med funn i sluttrapporten for EVA2020 (Karseth, et. al., 2022). I mangel av et eksplisitt kunnskapssyn i LK20 åpnes det i for høy grad for tolkninger, mener Sunniva, og kan med dette

utsagnet synes å være i tråd med synet hos Walmann Hidle og Skarpenes (2021). Dette, hevder Sunniva, åpner for lærernes skjønn:

«Og det *hva* - spørsmålet håndterer vi i veldig liten grad. Du må huske på at LK20 er en målorientert læreplan (ja den er det) det vil si at; dette er nasjonens mål for barn og unge, og så er det opp til skolen å finne frem til; hva skal bidra til målet og hvordan skal vi realisere det».

Sunniva kan synes å hevde med dette at arbeidsmåter, metodikk og innhold er overlatt til den enkelte skole, og kan synes å ha etterspørre en læreplan nærmere knyttet til et neokonservativt perspektiv (Wahlström, 2015). Utfordringen, mener Sunniva, er at det blir større variasjon i skolen, ved at læreres skjønn og ideologi blir grunnlaget for undervisningen (Irgens, 2016). Samtidig viser Sunniva til tradisjonen i skolen når hun sier:

«Og det er ... ikke minst skal vi være glad for at skolen er en tradisjonsbundet institusjon. Det ligger mye tradisjoner. Det ligger mye verdier. Det ligger mye grunnleggende ting som , som bare går uavhengig av læreplaner og uavhengig av styring».

Dette utsagnet kan knyttes til en allmenndidaktisk oppfatning (Wahlström, 2015), hvor den kulturelle tradisjon skal hensyntas. Sunniva gir uttrykk for at LK20 er avhengig av tolkningen, et syn han kan synes å dele med Walmann og Skarpenes (2021). Tolkningen, som Sunniva hevder legges til skoleeier og skoleleder, er avhengig av god læreplanforståelse. Sunniva er med dette utsagnet i tråd med synet hos Andreassen og Tiller (2021). Sunniva gir uttrykk for «et skremmende lavt nivå» på læreplanforståelse hos lærere og skoleledere, også på høyskole- og universitetsnivå. Skolene er prisgitt skoleleder, hvor du kan finne dem som har «abdisert», og de som ikke har den nødvendige kunnskapen og forutsetningene for å lede læreplanarbeidet. De kan da havne i et krysspress mellom kollegaene og andre interesser inn mot skolen. Sunniva gir uttrykk for ønsket om en mer sentralstyrt læreplan.

I en ønsket læreplan ville føringene for verdiene vært tydeligere enn i LK20, med føringer for *hvordan*. Fagplandelen ville være en minimumsplan og sier «dette skal norske elever ha lært når de går ut av grunnskolen», som ville fungere bedre enn en læreplan med et ambisjonsnivå ingen barn i Norge oppnår, mener Sunniva.

Karin opplever et stort handlingsrom i LK20 (Karseth, et. al., 2022) og sier: «Ja, ikke sant, sånn at rommet er enormt. Det er fri organisering, det er metodefrihet. Det vil si at du er så fri som du tør å ta ansvar for». Handlingsrommet, hevder Karin begrenses av ytre kontrollmekanismer:

«Så dypest så ligger det ikke der, men det ligger i kontrollmekanismene. Det er det som gjør at friheten du på den ene siden får, den klarer du ikke å ta i bruk for du blir nervøs for du skal ditten og datten og skolelederen presser...».

Dette utsagnet synes å være i tråd med oppfattelsen av en formell rasjonalitet i skolen, med målstyring som et overordnet politisk styringsprinsipp (Karlsen, 2015). Dokumentasjonskravet som stilles til skolen, for å vise at elevens rett til læring er oppfylt, mener Karin er en instrumentalistisk tilnærming til utdanning, som er med på å innskrenke lærernes handlingsrom. Lærerne behøver å trygges, mener Karin, for å benytte frihetsrommet som er i LK20. Dette er skoleleders oppgave, mener hun: «Som skoleleder skal du gjøre det så enkelt som overhodet mulig for lærerne. At det er et minimum av tankene og kreftene deres som skal gå til at de gjør god nok jobb i forhold til å nå kompetansemål...». Karin viser med dette utsagnet betydningen av skoleleders rolle i utviklingsarbeidet (Aas, 2013; Karseth & Møller, 2014; Møller & Ottesen, 2011). På den annen side sier Karin, at det synes som om det er forsøkt å gjøre «kompetansemålene videre, og legge inn egentlig arbeidsmåter i kompetansemålene» i LK20, et syn som kan knyttes til et teknisk-instrumentelt perspektiv (Wahlström, 2015), og opplever at metodefriheten med dette blir noe innskrenket og legger til «...men jeg liker ikke når noe selges inn som noe annet enn det det er». På spørsmål om *hva*-dimensjonen og *hvorfor*-dimensjonen kommer tydelig frem i planen, så svarer Karin at det er en form for selvfølge, i retning av grunnleggende ferdigheter:

«det er på en måte helt klart at det er kompetansen man trenger. Ferdig med det.... og så handler det om hvilket nivå trenger man det og trenger alle like mye av det...Grunnleggende ferdigheter er helt super enkelt, tenker jeg.ingen kan være uenig i det».

Karin hevder at det må jobbes med LK20, og at dette avkrever læreplanforståelse hvis LK20 skal fungere etter intensjonene, et syn i tråd med Andreassen og Tiller (2021), som peker på at manglende læreplanforståelse vil kunne få konsekvenser inn i klasserommet.

«Det er vel kanskje noe av grunnen til at disse læreplanene, altså disse reformene faktisk ikke har fungert så godt, (OK?) er vel at man ikke, enten ikke vil eller det ikke passer, eller....det er «skrivebordsgreier»..... Jeg tror jo at lærere ikke er så lydige.».

Det kan synes som at Karin mener at kunnskapssynet og verdigrunnlaget i LK20 med dette ikke er avhengig av skoleleders tolkning, men at lærerne, som ikke så lett lar seg styre, finner sammen i det praktiske arbeidet og tolker sammen. Tolkningen av LK20 blir dermed avhengig av lærerne, hevder Karin, og lærerne tar også med seg sitt eget menneskesyn inn i sitt arbeid. Dette er i tråd med funn hos Langseth og Kristiansen (2021), Svartange (2018) og definisjonen av kunnskapssyn hos Irgens (2016).

Karin ser for seg en læreplan med minste felles multiplum, som elevene skal kunne. En struktur, med et fast grunnelement, «Dette er vi enige om i Norge for tiden, at det er kunnskap eleven trenger. I livet sitt». Da ville lærerne oppleve trygghet; «Så det ligger noe i bånd her som sier; den delen er i orden». Men minste felles multiplum er ikke nok. Utover dette så skal det være et største felles mål, som Karin kaller «himmelen». I denne himmelen, som er «det største felles mål» skal refleksjonen, potensialet og det unike barnet ligge. Dette perspektivet kan knyttes til et allmenndidaktisk dannelsesperspektiv (Wahlström, 2015) og et reformpedagogisk perspektiv (Imsen, 2011). Det er skolens jobb å inspirere hverandre til å nå dette, som er det overordnede, dannelsen. For det menneskelige er skolens felles største mål, hevder Karin. «Og jeg vet ikke om du kan nå himmelen, hvis du ikke har fast grunn under føttene».

4.4.1.1 Oppsummering – mulighetsrommet i LK20

Informantenes utsagn illustrerer funn om en opplevelse av et stort mulighetsrom i LK20, med unntak av Trine. Trine og Karin kan synes å mene at handlingsrommet blir begrenset av ytre kontrollmekanismer, som kan forstås som bl.a. Udirs kompetansepakke. Mulighetsrommet åpner for tolkning av LK20 (Walmann Hidle & Skarpenes, 2021) og informantene synes å gi uttrykk for at LK20 stiller krav til profesjonsfellelesskapets refleksjon (Karseth, et. al. 2020; Kunnskapsdepartementet 2020, s. 21). Det kan synes som at samtlige informanter mener dette krever læreplanforståelse (Andreassen & Tiller, 2021), og skolelederne gir uttrykk for at dette arbeidet er avhengig av skoleleder (Aas, 2013; Karseth & Møller, 2014; Møller & Ottesen, 2011). Mulighetsrommet åpner for lærernes skjønn og eget kunnskapssyn (Karseth, et. al., 2022; Langseth & Kristiansen, 2021; Svartange, 2018). Skoleledernes ulike tilnærminger til Udirs kompetansepakke kan være et perspektiv på hvordan mulighetsrommet i LK20 tas i bruk. Helene og Thale opplever verktøyet som godt og formålstjenlig for refleksjon, operasjonalisering av begreper og retningsgivende for tolkningen. Sophia på den andre siden, opplever verktøyet som begrensende for refleksjonsarbeidet som er nødvendig (Biesta, 2008), og samsvarer med inntrykket av at dette gjør læreplanarbeidet instrumentelt (Karseth, et. al. 2022).

5 Drøfting

Formålet med denne studien er å belyse fenomenet kunnskapssynet i LK20. Analysen av fenomenet har fokusert på refleksjoner fra representanter innen UH- sektoren og skoleledere. For å belyse oppgavens problemstilling i dette kapittelet, legges det analytiske rammeverket til grunn for drøftingen av de empiriske funnene. Drøftingen struktureres rundt forskningsspørsmålene i denne studien. Først (5.1.) drøftes første forskningsspørsmål; *Hvordan definerer aktører innen UH-sektoren og skoleledere begrepet kunnskapssyn?* Deretter (5.2) drøftes det andre forskningsspørsmålet; *Hvordan forstår aktører innen UH-sektoren og skoleledere kunnskapssynet i LK20?* I denne delen er drøftingen strukturert etter hovedfunnene i empirien; barnet og samfunnet (5.2.1), dannelse og utdanning (5.2.2), og til slutt mulighetsrommet i LK20 (5.2.3).

5.1 Hvordan definerer aktører innen UH-sektoren og skoleledere begrepet kunnskapssyn?

Dataene viser at flere av informantene trekker inn begrepet kunnskap i sin definisjon av kunnskapssyn. Det kommer frem at det ikke er entydig hva kunnskap er (Biesta, 2016; Deng & Luke, 2008; Wahlström, 2015). Dette korresponderer med Erstad og Hovdenaks (2010) påstand om at kunnskapsbegrepet kan oppleves «ullent». Informantene diskuterer i liten grad *type* kunnskap som er i læreplanen, forstått som *innhold* (Hertzberg, 2010; Sundby & Karseth, 2021), men gir uttrykk for at kunnskap er «alt» av informasjon. Anvendelsen av kunnskap og ferdigheter, som Rasmussen og Rasch-Christensen (2020) knytter til kompetansebegrepet og valget av innhold i en læreplan, gir informantene uttrykk for som vesentlig. Dette synet på kunnskap, som aktiv og prosessorientert er gjenkjennelig i LK20 (Karseth, et. al. 2020). Det kan argumenteres for at anvendelse av kunnskap, kan forstås hos Irgens (2016) som «fremgangsmåte», metodikk. Etter definisjonen av kunnskapssyn til grunn i denne oppgaven, vil anvendelsen være en konsekvens av et ontologisk og epistemologisk syn (Irgens, 2016). Verdensanskuelsen og menneskesynet, definert i denne oppgaven som ontologi (Hammerlin & Larsen, 1999), setter Karin og Sophia ord på, som til grunn for alt «vi» gjør (Thornquist, 2015). Dataene viser også at informantene trekker inn verdier og holdninger i definisjonen av kunnskapssyn, tilsvarende som OECD og EU tillegger kompetansebegrepet (Rasmussen & Rasch-Christensen, 2020). Trines argumentasjon for at kunnskapssyn ikke er dekkende for didaktikken, men hevder at definisjonen hos Irgens (2016) er et uttrykk for et vitenskapssyn, kan argumenteres med at det på tross av at begrepet kunnskapssyn kanskje ikke er dekkende,

så er det grunnleggende i definisjonen til denne oppgaven likevel dekkende, men tilknyttet et annet begrep. Informantene definerer ikke kunnskapssyn eksplisitt som definisjonen lagt til grunn i denne studien (Irgens, 2016), men legger definisjonen tett opp til forståelsen av kompetansebegrepet definert av bl.a. OECD (Rasmussen & Rasch-Christensen, 2020). Sophia setter ord på dette når hun gir uttrykk for at hennes kunnskapssyn ligger nærmere LK20s definisjon av kompetanse enn kunnskap. Informantene gir ikke uttrykk for at kunnskapsspørsmålet som epistemologi er eller bør være gjenstand for refleksjon. Det ser ut til av dataene at informantene ikke kobler forståelsen av kunnskap til forståelsen av verden (Irgens, 2016; Thornquist, 2015). Samtlige informanter synes å følge Irgens (2016) i påstanden om at læreres ontologi, menneskesyn, legger føringer for undervisningen. Dette er i mange tilfeller ikke eksplisitt, og det er derfor viktig med refleksjoner i kollegiet, hevder skolelederne (Aas, 2013; Karseth & Møller, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2020; Møller & Ottesen, 2011). Utfra Irgens (2016) definisjon på kunnskapssyn i denne oppgaven, kan det argumenteres for at påstanden om at lærere tar med seg eget menneskesyn inn i undervisningen, som støttes av forskning (Langseth & Kristiansen, 2021; Svartange, 2018), også innebærer en kobling mellom epistemologi og ontologi. Selv om dette ikke er eksplisitt gjort rede for hos informantene.

5.2 Hvordan forstår aktører innen UH-sektoren og skoleledere kunnskapssynet i LK20?

Til grunn i læreplanen ligger det et kunnskapssyn, hevder Wahlström (2015), og viser til hvordan kunnskapsspørsmålet i læreplanen ikke er nøytral. På et samfunns- og institusjonsnivå peker hun på at økonomiske, kulturelle og ideologiske krefter i samfunnet er retningsgivende for organisering og utarbeidelse av læreplanen. Dette legger føringer for kunnskapen samfunnets fremtidige arbeidskraft skal rustes med. Læreplanen er et retningsgivende styringsdokument som bestemmer hva, hvordan og hvorfor elevene skal få kunnskap om og ha kompetanse i (Engelsen, 2003; Gudem, 1990; Wahlström, 2015) og avspeiler samfunnets syn på det som er samfunnsnyttig og verdifullt (Gudem, 1990). Dette gjøres gjennom samfunnets syn på kunnskap og danning, som gjenspeiler samfunns-, og menneskesyn (Gudem, 1990; Hammerlin & Larsen, 1999).

5.2.1 Barnet og samfunnet

«...hovedideene som reformen Kunnskapsløftet bygger på, skal ligge fast» skriver Karseth, et. al. (2020) og henviser til hvordan LK20 på mange områder er en videreføring av LK06. Dette står også beskrevet i (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 9). Informantene til denne studien trekker

linjene tilbake til LK06 i sine refleksjoner over LK20, og beskriver LK20 som mindre instrumentell enn LK06. Enkelte av dem opplever LK20 fortsatt instrumentell, som kan knyttes til dreiningen til en kompetanseorientert læreplan. På et institusjonelt nivå (Wahlström, 2015) ble det tatt en beslutning om endring av den nasjonale læreplanen, fra en innholdsorientert- til en kompetanseorientert læreplan (Andreassen, 2015; Dale, et. al., 2011; Karseth, et. al., 2020; Sundby & Karseth, 2021), på bakgrunn av PISA resultatene og med en intensjon om å øke elevenes kunnskapsnivå (Dale, et. al., 2011, Sjøberg, 2015). Dette var ingen nøytral beslutning (Wahlström, 2015), men knyttet seg til en tankegang, og det enkelte hevder å være en ideologi innen utdanningspolitikk som gjenspilte globale trender fra bl.a. OECD og EU, med fokus på resultatstyring, konkurranse og ansvarliggjøring (Aasen, 2006; Karlsen, 2015; Karseth & Møller, 2014; Karseth, Kvamme & Ottesen, 2020; Rasmussen & Rasch-Christensen, 2020; Sundby & Karseth, 2021; 2014; Wahlström, 2015). I sin analyse knytter Karlsen (2015) Webers *formelle rasjonalitet* til norsk utdanningspolitikk gjennom en påvirkning fra OECD, som siden 1990-tallet har frontet denne og hevder dette har forsterket et nyttepreget og instrumentelt kunnskapssyn. Denne tankegangen knyttes til norsk utdanningspolitikks «høyreside» (Karlsen, 2015). Samtlige informanter opplever ikke læreplanen som nøytral, men politisk fundert i sittende regjering og fungerende statsråder og peker på partiet Høyres tydelige fotavtrykk i LK06. Dette gjenspeiles i tidligere statssekretær Ole Helge Bergesens bok (2006) *Kampen om kunnskapsskolen* som beskriver den politiske prosessen i utarbeidelsen av LK06. Sophias refleksjon rundt OECDs rolle i utdanningspolitikken, samt innspillene om at det er et bestemt tankesett, «type mennesker» som ønskes utdannet, kan synes å henvise til hvordan læreplanen, som styringsdokument, ikke er nøytral, men gjenspeiler det samfunnet opplever verdifullt og samfunnsnyttig (Gundem, 1990; Wahlström, 2015).

Innføringen av LK20 beskrives i (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 9) som både en fornyelse av fag, men også en kontinuitet av LK06. Når Gundem (1990) beskriver at læreplanen gjennom kunnskap og danning, gjenspeiler samfunnets menneske- og samfunnssyn, så er det interessant å observere at Utdanningsdirektoratet (Udir), som på vegne av Kunnskapsdepartementet utførte oppdraget med å forfatte LK20, i 2014 var tilknyttet 42 ulike internasjonale samarbeidsprosjekter med utdanning som hovedmål. Samarbeidene var knyttet til blant andre OECD og EU (Sjøberg, 2015). Samtlige informanter opplever LK20 som mindre instrumentell, men beskriver samfunnsnyttien som fremtredende. På det programmatisk nivået, hvor synet på kunnskap presiseres inn i den konkrete læreplanen, kan dette knyttes til det teknisk-instrumentelle perspektivet Wahlström (2015) hevder har preget utdanningssektoren siden

1990-tallet. Samfunnets økonomiske behov, samfunnsøkonomi, og fremtidig arbeidskraft er i fokus, og skolen blir et middel for å nå målet, ikke målet i seg selv. Flere av informantene setter ord på dette perspektivet i sine beskrivelser av LK20. LK20 kan hevdes, å ha et innhold og form som preges av dette perspektivet. Wahlström (2015) viser til emneovergripende- og generiske kompetanser, som informantene til denne studien kan synes å henvise til, i form av de tverrfaglige temaene. I sine refleksjoner rundt kunnskapssyn bruker informantene i utstrakt grad begreper som; *anvende, gjøre, utforske*, for å beskrive både, i noen grad, hvordan barnet blir ivaretatt i LK20, men også for å beskrive hvordan barnet beskrives. Karseth, et. al.(2020) trekker frem verbene «tilegne» og «anvende» i sin analyse av LK20, og beskriver hvordan kunnskap settes i sammenheng med innhold og kompetansebegrepet, i prosessorienterte kompetansemål. Informantene gir uttrykk for at dette er positive egenskaper, samtidig som de i all hovedsak stiller seg noe mindre positivt til fokuset på samfunnsnytt. Til tross for at det er nødvendig, som Sunniva påpeker, og at dette åpner for muligheter for elevene, men ikke minst samfunnet, som Helene påpeker, er den generelle oppfatningen hos informantene at samfunnsnytt får forrang og at barnet er tilsidesatt. Karin opplever manglende interesse for barnet i LK20. Perspektivet flere av informantene gir uttrykk for, om at skole også skal innebefatte en egenverdi, utover samfunnsnytt, knytter Karlsen (2015) til Webers *substansielle rasjonalitet*. Historisk er dette perspektivet forbundet til «venstresiden» i norsk utdanningspolitikk, med et fokus på enhetsskolen, fellesskapet og en barnesentrert pedagogikk. Dette perspektivet kan settes i sammenheng med *reformpedagogikkens* (Imsen, 2011) ideologi, hvor elevenes personlige vekst og elevsentrerte undervisningsformer settes i fokus.

5.2.2 Dannelse og utdanning

Dataene viser at samtlige informanter plasserer dannelsen i LK20 i Overordnet del. Det er her verdisynet og holdninger beskrives. Dannelsesaspektet knytter informantene til utvikling av «hele» mennesket, potensialet elevene har. *Didaktikk* er i den Nordeuropeiske læreplantradisjonen knyttet til *dannelse*, med fokus på samfunnsoppdraget og innhold (Wahlström, 2015). Den «brede» forståelsen av dannelsesbegrepet som Wahlström (2015) kaller *allmenndidaktikken* inneholder forståelsen av dannelsesaspektet som et «overordnet didaktisk spørsmål», med livsvilkår og utvikling i eksistensiell forstand er førende aspekter i undervisningen. Den «smale» forståelsen av dannelsesbegrepet knytter seg til fagdidaktikk, som beskrives som kunnskapsteoretisk. Dataene kan synes å tilkjenne at allmenndidaktikken er et savn hos flere av informantene, ved at samfunnsnytt oppleves tydeligere uttalt i LK20. Dette synet kan det synes at de deler med forskerne fra UiO (Karseth, et.al., 2022) som i

sluttrapporten av evalueringen av LK20 etterspør en bedre sammenheng mellom skolens læringsprosesser og elevenes livsverden, som de kaller samfunnsoppdraget. Samtlige informanter synes å gi uttrykk for en opplevelse av Overordnet del som omfattende og ordrik, men at den mangler føringer. Sunniva setter ord på manglende *hvorfor* – begrunnelser, som er et grunnspørsmål i allmenndidaktikken (Wahlström, 2015). Opplevelsen informantene har av samfunnsnyttens fokus i LK20, kan settes i sammenheng med den engelskspråklige forståelsen av læreplanen, hvor didaktikk ikke knyttes til danning hverken i språklig eller kulturell forstand (Wahlström, 2015). Det didaktiske grunnspørsmålet knytter seg til *hvordan*, en mål-middel tankegang (Gundem, 1990). Læreplantradisjonen, *curriculum*, bygger på kunnskap, holdninger og ferdigheter (Gundem, 1990), som skal utdanne elevene til samfunnsnyttige borgere (Imsen, 2021). Når Karin eksplisitt gir uttrykk for at Overordnet del er full av ord, som en bruksanvisning uten interesse for mennesket, og at dannelsesaspektet ikke er beskrevet i LK20, kan dette settes i sammenheng med en engelskspråklig læreplantradisjon som har fokus på organisering av undervisning og hvor læreplanen fungerer som en manual (Wahlström, 2015).

Samtlige av informantene opplever stor ulikhet mellom Overordnet del i LK20, og fagplanene. Fagplanene med kompetansemålene beskrives i all hovedsak som instrumentelle, kognitive og uten god sammenheng med Overordnet del. Flere av dem hevder at planen «reddes inn» med de tverrfaglige temaene og kjerneelementene, som er fagovergripende. Likevel opplever Sophia og Karin ikke LK20 som en «horisontal» plan. Forskerne ved UiO (Karseth, et.al., 2022) påpeker også en manglende sammenheng mellom de to delene av LK20, og hevder dette kan få konsekvenser for verdiene i LK20, hvis disse ikke trekkes inn i fagene. På lik linje med flere av informantene påpeker forskerne (Karseth, et. al., 2022) at forventningen til eleven innen et samfunnsperspektiv, som fokuserer på fremtidig arbeidskraft og læringsutbytte, vanskelig lar seg forene med dannelsingsoppdraget. Verdsetting av læringsprosesser og elevaktivitet fører til en instrumentell tilnærming i LK20s verdiformuleringer (Karseth, et. al., 2022). Denne oppfatningen kan settes i sammenheng med den instrumentelle og regelstyrte læreplantradisjonen, hvor grunnspørsmålet *hvordan* – gir en mål-middel tankegang (Gundem, 1999).

Elevaktivundervisning kan settes i sammenheng med *reformpedagogikken* som var en reaksjon på *formidlingspedagogikkens* fokus på teoretisk kunnskap (Imsen, 2011). Målet for *reformpedagogikken*, den ene av to hovedretninger innen norsk skole de siste 100 årene, var ikke den faglige kunnskapen, men elevenes personlige vekst. Diskusjonen om «hva som er den

beste pedagogikken» var sentral. Dataene i denne studien viser at dette er en tankegang som synes å samsvare med informantenes oppfatning av dannelsesaspektet. Interessen for mennesket, elevens potensiale, men også informantenes fokus på *kunnskap* som anvendt. Informantene gir uttrykk for at elevene skal få grunnleggende kunnskap, ferdighet og kompetanse til å klare seg i livet, og samtlige gir uttrykk for dette ved å tenke seg en læreplan med minste felles multiplum «dette er Norge enige om at elevene skal kunne», men som Karin uttrykker det «det største felles mål», dannelsen, er av stor betydning for elevenes utvikling. Imsen (2011) tidfester reformpedagogikken til 1900-tallet, og plasserer den på «venstresiden» i norsk politikk. Denne kan knyttes til den substansielle rasjonaliteten hos Weber (Karlsen, 2015), med fokus på enhetsskolen, fellesskolen og en barnesentrert pedagogikk.

Reformpedagogikken utviklet seg som en reaksjon mot *formidlingspedagogikken*, som Imsen (2011) tidfester til 1800-tallet og plasserer på «høyresiden» av norsk politikk. Innen denne retningen er det klare faginndelinger, med fokus på teoretisk kunnskap. Dataene viser på den ene siden, at det er flere av informantene som er eksplisitte i sine ønsker om, og bekymring over, manglende føringer på innhold i LK20. Thale opplever LK20 overveldende, med for mange valg lagt til skolen (Dale, et. al., 2011; Walmann Hidle & Skarpenes, 2021) og Sunniva beskriver sin bekymring over at denne *hva* – dimensjonen i all for høy grad er overlatt til den enkelte skole. Karin, på den andre siden, hevder vi er langt forbi den tiden med «kanon», fordi vi har så mye informasjon i verden at noe må velges bort. Denne uenigheten er i kjernen av det Rasmussen og Rasch-Christensen (2020) diskuterer i sin artikkel, hvor de viser til OECD's bruk av «kompetanse» som nøkkelbegrep i samfunns- og utdanningsdebatten, i motsetning til Michael Young, som argumenterer for bruken av «kunnskap». Young skiller mellom «hverdagskunnskapen» og teoretisk kunnskap, og hevder at fokuset på kompetansemål kan ende med at innholdet i læreplanen forsvinner. Den teoretiske kunnskapen må foregå gjennom kunnskapsformidling, hevder Young. «Faglighet», viktigheten av skolefagene, er et av ankerpunktene til Trine, som hevder at kompetansebegrepet er ødeleggende for LK20, ved det hun opplever som at alt åpnes opp. Dette innspillet kan forstås i lys av «emneovergripende og generiske kompetanser», som Wahlström (2015) knytter til et *teknisk-instrumentelt* perspektiv innen utdanningspolitikk., hvor læreplanen dreies til et fokus på resultater og angitte mål. Kunnskapsbegrepet åpnes for diskusjon, også diskusjonen om nytte. Dette perspektivet beskrives nærmere senere i avsnittet. Trines opplevelse kan forstås i Rasmussen og Rasch-Christensens (2020) beskrivelse av kunnskapsdimensjonens endring fra kjernen i læreplanen, til et middel for å erverve seg kompetanse. Skolefagene er fortsatt viktige, men som materiale

for ervervelse av ny kunnskap. Valg av innhold, *hva* – dimensjonen, i en læreplan kan også hevdes å være basert i et kunnskapssyn, som i denne oppgavens definisjon, basert på en underliggende oppfatning av verden. Dette kan illustreres med Gilje og Grimen (2018, s. 14-15) som beskriver viktigheten av *hva* i skolen, med sammenligning om menneskets opprinnelse, mellom undervisning i skapelsesberetningen, *kreasjonister* og utviklingslæren, *evolusjonister*. Wahlström (2015) beskriver kunnskapsforståelsen i en innholds-orientert læreplan som positivistisk og empiristisk, hvor kunnskapen er utenfor mennesket, i form av «evige sannheter». Det er nærliggende på dette punktet, å trekke inn Postholm og Moens (2009) diskusjon rundt den historisk, men fortsatt aktuelle dualismen, mellom en «mind-world» og «world-mind» problematikk, som gir ulike tilnærminger til kunnskapsspørsmålet. Sundby og Karseth (2021) påpeker tendensen til manglende innhold i analysen av norskfaget, og at innhold og kompetanse krever ulike tilnærminger til kunnskapsspørsmålet. Forvaltningen av kunnskapsgrunnet og spørsmålet om kunnskapsinnhold i forbindelse med LK20 (Walmann Hidle & Skarpenes, 2021) er en bekymring flere av oppgavens informanter deler med forskere.

Det er ikke kun valg av innhold som berøres i denne debatten, men også forståelsen av begrepene *undervisning* og/eller *læring*. Biesta (2008) henviser til en dreining fra «education» til «learning», som har likhetstrekk med Rasmussen og Rasch-Christensens (2020) sammenstilling av undervisning og læring, til politikk. Trine henviser i intervjuet også til denne problematikken, i forbindelse med viktigheten av fagligheten, skolefagene, som undervisningsverdige. Undervisning er kjernen i det tyske didaktikkbegrepet (Rasmussen & Rasch-Christensen, 2020), med en filosofisk og teoretisk orientering (Sundberg, 2015).

På programnivå, hvor kunnskapen gir seg uttrykk i den konkrete læreplanen viser Wahlström (2015) til to utdanningspolitiske perspektiver, som har preget debatten, gjennom de siste tiårene. Det *neokonservative* perspektivet, som hun knytter til vitenskapelig rasjonalisme, har en sterk faginndeling, med et fokus på innholds-orienterte læreplaner. Wahlström peker på hvordan denne retningen er fundert på et positivistisk og empiristisk kunnskapssyn, og at kunnskapens innhold forstått som «evige sannheter» ligger utenfor mennesket. Denne retningen kan synes å ha likhetstrekk med *formidlingspedagogikken* (Imsen, 2011), med en kunnskapsteoretisk tilnærming. Målet for utdannelsen innen neokonservatismen er allmenndannelsen, hvor utdanningen er målet i seg selv (Wahlström, 2015). Dataene i denne studien viser at informantene i liten grad knytter disse perspektivene til kunnskapssynet i LK20. Sunnivas

opplevelse av LK20 som kognitiv, hvor faget har forrang, kan argumenteres å tendere dette perspektivet.

Dataene viser at informantene kan synes å i langt høyere grad knytte kunnskapssynet i LK20 til det perspektivet Wahlström (2015) referer til som *teknisk-instrumentell*. Skole i tradisjonell forstand er ikke i fokus. Kunnskapssynet funderes på samfunnets økonomiske behov og fremtidig arbeidskraft. NPM-perspektivet dominerer med argumentasjon knyttet til en globalisert verden. Innholdet i skolen er ikke målet, men middelet, og gir læreplanen en instrumentell karakter. «Hverdagskunnskapen» er i fokus, fremfor den kontekstavhengige kunnskapen, teoretisk kunnskap (Rasmussen & Rasch-Christensen, 2020). Kompetanse fremheves og faginnstillingen innen neokonservatismen erstattes av emneovergripende kompetanse. Læreplanen som er dreiet fra innholds-orientering, et kjennetegn ved neokonservatismen, til kompetanse-orientering, med fokus på resultater. Det kan argumenteres for at grunntankene, kunnskapssynet, i dette perspektivet i høyere grad er gjenkjennbart i informantenes forståelse av kunnskapssynet i LK20, enn det neokonservative perspektivet. En konsekvens av å trekke denne sammenligningen er at reformpedagogikken, som var en reaksjon mot formidlingspedagogikken, kan fremstå som nærliggende til det teknisk-instrumentelle perspektivet. En senere retning, som utviklet seg på 1990-tallet, og kan knyttes til Webers formelle rasjonalitet (Karlsen, 2015), som kan knyttes til norsk politikk «høyreside», med fokus på «skolen som kunnskapsorganisasjon og på kunnskapens økonomiske betydning og nytteverdi» (s.137). Karlsen (2015) viser til hvordan OECD siden 1990-tallet har frontet denne rasjonaliteten, som utover 2000-tallet har påvirket norsk utdanningspolitikk med et nyttepreget og instrumentelt kunnskapssyn. Dette, som kan fremstå som et paradoks, forklarer Imsen (2011) med at reformpedagogikkens fokus på individfokus og desentralisering passet godt med 1990-tallets politiske bilde. Målstyringen av elevenes resultater ved politisk kontroll, som kan forstås som informantenes opplevelse av «ytre kontrollmekanismer» og instrumentelt kunnskapssyn i LK20, har vært den rådende ideologien innen læreplanutvikling utover 2000-tallet (Imsen, 2011).

Når flere av informantene reflekterer over «hva er god skole?», «Hva skal skole være?», «Hva er intensjonen med skole?», i tråd med Biesta (2008), så kan dette tolkes som en reaksjon på en utvikling innen skole med fokus på måling av læringsutbytte (Biesta, 2008) og accountability-tanken (Aasen, 2006; Karseth & Møller, 2014; Karseth, et. al., 2020; Sundby & Karseth, 2021). Som har sitt sterke formspråk i den teknisk-instrumentelle tilnærmingen (Wahlström, 2015).

Andreassen og Tiller (2021) undersøker rommet for autentisk læring, «den gode læring»; ekte, autentisk, varig og god, og elevsentrert, i LK20, og hevder forholdene ligger til rette i kompetansemålene. Men, den gode læring forutsetter undervisning i tråd med pedagoger som blant andre, Freire og Klafki. Sophia trekker inn Klafki i sine refleksjoner over dannelsesaspektet, i likhet med forskerne fra UiO (Karseth, et. al., 2022). Det kan diskuteres at kompetansemålene i dette resonnementet «ikke står seg selv» og LK20, med de beste intensjoner innehar et tolkningsrom.

5.2.3 Mulighetsrommet i LK20

Det store mulighetsrommet samtlige informanter gir uttrykk for i LK20, gir samtidig store tolkningsmuligheter (Karseth, et. al., 2022; Walmann Hidle & Skarpenes, 2021). På den ene siden opplever Trine mulighetsrommet mindre, fordi LK20 er utformet som en moralsk tekst, med «er» og «skal» formuleringer. Denne er en begrensning av tilliten til lærere, hevder hun. Biseta (2008) setter ord på en lignende bekymring for utviklingen av utdannelsessektoren i USA, hvor han hevder at utdanningspraksis er fokusert på «what works», som metodologisk retning og en generalisering av kunnskap. Som Trine, peker han (Biesta, 2008), på utfordringen med formuleringer som «bør», og viser til at disse ifølge filosofen Hume, ikke logisk kan utledes av «er». Utdannelsesspørsmål er verdispørsmål, som krever evaluering. På den andre siden viser dataene at flere av informantene, som Trine, peker på LK20 som en bruksanvisning, instruks, men også som en læreplan med et stort mulighetsrom. Handlingsrommet begrenses, hevder informantene, av ytre kontrollmekanismer, som styringsverktøy, forventninger og krav. Sophias utsagn om Udirs «verktøy», kompetansepakke for LK20, og støtteressurser, som styringsverktøy, kan forstås som ytre kontrollmekanismer i denne sammenhengen (Karseth, et. al., 2022). Det er i den digitale kompetansepakken helheten i LK20 er forsøkt fanget opp, hevder Sophia. I sluttrapporten til EVA2020 (Karseth, et. al., 2022) påpeker også forskerne ved UiO at kompetansepakken til Udir kan være et godt verktøy til struktur og arbeidsmåter, men at de samtidig tar form av «myk styring», med en autorativ fortelling for forståelse og tolkning av LK20. Det kan synes som om det er denne «fortellingen» Helene og Thale gir uttrykk for begeistring med, når de opplever kompetansepakken som hjelp til å forstå det bakenforliggende tankegodset og hjelp inn i refleksjonen av LK20. Det er nettopp denne tankeøvelsen og erkjennelsesprosessen Sophia opplever som eksistensiell i læreplanforståelse, som hun mener hemmes av Udirs verktøy. Tolkningsrommet i LK20 er stort, hevder Karin og Sophia, avhengig av om det tas i bruk av skolene. Dette kan ses i sammenheng med behovet for læreplanforståelse som Andreassen og Tiller (2021) synes å påpeke i sin bok, og behovet

for tolkningsforståelse som Walmann Hidle og Skarpenes (2021) etterspør i sin artikkel. Utsagnene til Karin og Sophia kan forstås som at tolkningsrommet i seg selv er stort i LK20, når Udirs kompetansepakke ikke tas i bruk som en begrensning. Når dataene videre viser at Sunniva og Thale på den ene siden opplever manglende føringer i LK20, i *hva*-dimensjonen, *hvordan*-dimensjonen, og *hvorfor*-dimensjonen og at Helene på den andre siden opplever at føringene i LK20 er tilstrekkelig definert, så kan det hevdes at det foreligger et paradoks med hensyn til handlingsrommet i LK20. Dataene viser at handlingsrommet i LK20 gir et såpass stort tolkningsrom at alle informantene, med unntak av Trine, hevder at LK20 avkrever refleksjon i skolens kollegium (Andreassen & Tiller, 2021; Walmann Hidle & Skarpenes, 2021). Begrepsavklaring, operasjonalisering av begreper, hvordan verdigrunnlaget og tankegodset i LK20 skal virke ved den enkelte skole, er avhengig av at LK20 jobbes med. Hvis skoleleder ved den enkelte skole eller utdanner i UH-sektoren ikke introduserer og «lærer opp» lærerne i denne øvelsen, så risikeres det at LK20 er så åpen at lærerne legger eget kunnskapssyn som føring for undervisningen, eller på den annen side som Thale gir uttrykk for, så overveldende at lærerne resignerer. Dette understrekes ved at dataene viser at samtlige informanter hevder at lærerne tar med seg eget kunnskapssyn og ideologi inn i undervisningen, som finner støtte i forskning (Langseth & Kristiansen, 2021; Svartange, 2018). Når dataene samtidig viser at både Thale og Sunniva gir uttrykk for en trygghet i at lærere over tid har bygget opp en solid kunnskap og erfaring på hva elevene trenger, og dermed kan hevdes å «snu bunken», så kan det synes som at dette understreker noe av paradokset i LK20s handlingsrom. Funnene synes å vise, at samtlige informanter opplever at bruken av og forståelsen for kunnskapssynet i LK20, er avhengig av refleksjon i profesjonsfellesskapet (Karseth, et. al., 2020; Kunnskapsdepartementet 2020, s. 21), som står beskrevet i læreplanverket under pkt. 3.5 i Overordnet del, *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Dette stiller krav til, som dataene videre viser, ledelse av refleksjonsarbeidet (Aas, 2013; Karseth & Møller, 2014; Møller & Ottesen, 2011). Arbeidet med kunnskapssynet i LK20 er avhengig av skoleleder for å legge til rette for refleksjonen, men også som retningsgivende i håndteringen av dette mulighetsrommet. Med dette vender argumentasjonen tilbake til læreplanforståelse, denne gang hos skoleledere (og UH-aktører). For å introdusere og «lære opp» lærerne i den tunge tankeøvelsen, som erkjennesarbeidet med LK20 er, så må skoleledere (og UH-aktører) selv inneha kompetanse i læreplanforståelse (Andreassen & Tiller, 2021; Walmann Hidle & Skarpenes, 2021).

Jeg lar Karin avslutte denne delen av oppgaven: «Problemet blir når man sier at minste felles multiplum er nok... (for er det godt nok?)...nei, men jeg tenker at det er fast grunn under føttene. Og jeg vet ikke om du kan nå himmelen, hvis du ikke har fast grunn under føttene».

6 Konklusjon og implikasjoner

6.1 Konklusjon

Målet for dette masterprosjektet har vært å undersøke forståelsen av kunnskapssynet i LK20. Studien rettet søkelyset på å oppnå økt kunnskap om forståelsen for kunnskapssynet i LK20 ved kvalitative intervjuer med aktører i utdanningssystemet.

Funnene viser at samtlige informanter opplever at LK20 ikke har et sammenhengende og helhetlig kunnskapssyn. Drøftingen viser at informantene kan synes, i all hovedsak, å forstå kunnskapssynet i LK20, som instrumentelt (Karlsen, 2015; Karseth, et.al., 2022), utfra et teknisk -instrumentelt perspektiv (Wahlström, 2015), med målstyring og resultater i fokus. Innholdet i læreplanen, med emneovergripende generisk kompetanse, er middelet for å møte samfunnets behov for arbeidskraft. I dette perspektivet beskrives barnet, som korresponderer med informantenes utsagn, som å *anvende, gjøre, utforske*, i prosessorienterte kompetansemål (Karseth, et. al., 2022). På lik linje som med forskerne ved UiO (Karseth, et. al., 2022) gir informantene uttrykk for et manglende dannelsesaspekt i LK20. Informantene opplever ikke at LK20 ivaretar elevenes personlige vekst på en tydelig og god måte (Imsen, 2011). Overordnet del er «ordrik», «full av honnørord», «uten interesse for mennesket», er noen av utsagnene fra informantene. Samtidig gir Helene uttrykk for at LK20 legger til rette for elevenes potensial, «the sky is the limit». Samtlige informanter hevder «intensjonen» i LK20 er god, og henviser da til dannelsesaspektet. I lys av drøftingen ser det ut til at informantene, i tillegg til å oppleve kunnskapssynet i LK20 som instrumentelt, preget av samfunnsnyttens, også opplever et aspekt av intensjoner og muligheter for allmenndannelse av barnet og eleven, hvor utdannelsen ikke bare skal være et middel, men også et mål i seg selv. Utfra dette perspektivet kan det se ut til at informantene opplever at LK20 er preget av flere kunnskapssyn. Det kan synes som at de historiske læreplanrøttene i Norge, innen en Nordeuropeisk læreplantradisjon (Wahlström, 2015) fortsatt ligger som et noe «vagt», udefinert, fundament i LK20. Reformpedagogikken (Imsen, 2011) er ytterligere et aspekt informantene synes å se i LK20, men som de kan synes også å oppleve som «mulighetsrommet», intensjonene i læreplanen. Det kan være dette «mulighetsrommet» Bøen (2022) viser til når hun i sin masteroppgave konkluderer med at LK20 har et «klart humanistisk kunnskapssyn» og Sunniva henviser til når hun hevder at det i LK20 kan sies «..det løftes frem verdier som kan knyttes til ..ja....humanistiske retninger i filosofien, tror jeg».

Konklusjonen på problemstillingen til dette masterprosjektet ser ut til å være, at informantene i denne studien, aktører innen utdannelsessektoren, opplever at LK20 står i et spenn mellom flere kunnskapssyn. Dette tilsier at det ikke foreligger en sammenheng mellom det ontologiske og epistemologiske grunnlaget i LK20.

6.2 Implikasjoner for praksis

Spennet mellom flere kunnskapssyn, som informantene synes å se i LK20, kan innebære implikasjoner for praksis. Det store handlingsrommet åpner for tolkningsmuligheter av LK20. Tolkingsrommet er en konsekvens av flere elementer som synes å spille inn i læreplanen. «Store ord», «gode intensjoner», men «manglende føringer», og som informantene også uttrykker det: «Vagt og lite konkret beskrevet kunnskapssyn». En læreplan som vil mye: «alle skal med, alt skal med», som Sophia uttrykker det. Tolkingsbehovet som Walmann Hidle og Skarpenes (2021) viser til i sin artikkel, peker på en opplevd kompleksitet i LK20. Forfatterne hevder at forskningsmiljøer bør bidra med tolkningshjelp til skolen. Spørsmålet, i lys av funnene i dette prosjektet, er hvorvidt forskningsmiljøene evner å bidra med tolkning, enn så lenge LK20 oppleves å stå i et tvetydig kunnskapssyn. Det kan se ut til at LK20 i all sin opplevde «vaghet» avkrever en læreplanforståelse som kan synes vanskelig å imøtekomme. Andreassen og Tiller (2021) viser til viktigheten av at lærerstudenter, lærere, skoleledere og skoleeier opparbeider analysekompetanse i arbeidet med læreplanen, fordi det vil få konsekvenser inn i klasserommet hvis læreplanens intensjoner misforstås eller feiltolkes. Informantene henviser til «de gode intensjonene» i LK20, men hevder samtidig at de er vanskelige å fange opp. De gode intensjonene, som ikke er tydelige, avkrever refleksjon og arbeid med læreplananalyse, hevder informantene. Operasjonalisering, forståelse og implementering i skolens virksomhet. Dette er, ifølge informantene, avhengig av skoleleder og med dette, kan det slutes, skoleleders (og UH-aktørers) læreplanforståelseskompetanse. Denne kompetansen er i for mange tilfeller for lav, hevder Sunniva, og Walmann Hidle og Skarpenes (2021) kan synes å helle i denne retningen, ved å vise til behovet for tolkningshjelp fra forskningsmiljøer. Konsekvensen blir at lærernes eget kunnskapssyn, ideologi, og skjønn, som informantene og forskere (Langseth & Kristiansen, 2021; Svartange, 2018) synes å mene, blir førende i undervisningen. En annen implikasjon av en mulig manglende læreplanforståelseskompetanse, og opplevelse av kompleksitet i LK20, gjør LK20 så overveldende, som Thale opplever, at det fører til resignasjon. Da er det en mulighet for at lærere «snur bunken», og underviser etter eget kunnskapssyn. Flere av informantene påpeker dette handlingsrommet, som manglende føringer i LK20 fører til, med ulik grad av bekymring.

Informantene opplever trygghet for at skolens lange tradisjon vil ivareta det elevene trenger av kunnskap og innhold. I tillegg synes informantene å kunne finne trygghet i vissheten om, at læreplanen også er et samfunnsdokument, som i bunn og grunn hviler på samfunnets verdier, til tross for LK20, og politiske føringer. Dette synet kan hevdes å peke tilbake på den reformpedagogiske historikken i norsk læreplanhistorie (Imsen, 2011).

Betydningen av LK20s kunnskapssyn kan understrekes med Hovdenaks (2014) beskrivelse av læreplanen som «skolens ryggrad». Læreplanen er retningsgivende for hva, hvordan og hvorfor elevene skal lære og kunne (Engelsen, 2003; Gundem, 1990; Wahlström, 2015). Det kan stilles spørsmålstegn ved hvor strak ryggraden i LK20 er, når informantene forstår kunnskapssynet i et spenn mellom flere kunnskapssyn. Når Udir velger å åpne tolkningsrommet i LK20 i utstrakt grad som informantene, men også forskere synes å mene (Karseth, et., al., 2022; Walmann Hidle & Skarpenes, 2021), uten nødvendige føringer, som i sterk nok grad oppleves retningsgivende for det oppdraget informantene skal gjøre, så leder det til undring. Når samtlige informanter samtidig hevder at «den gode intensjonen er der», enten i form av at «tankene bak» kommer frem i kompetanseverktøyet fra Udir, eller ved at profesjonsfelleskapet sammen reflekterer over det, så er det betimelig å stille spørsmål ved hvorfor Udir ikke på en tydelig og god måte, har beskrevet intensjonene og føringene i selve læreplandokumentet. Dette blir særlig tydelig når flere av informantene trekker frem «det felles menneskelige», menneskemøtene som det viktigste og som Sophia setter ord på «alle vet hva det er». Vi mangler bare språket. For i bunn og grunn handler det om interessen for mennesket, eller som Helene uttrykker det: «I forlengelsen av det her så handler det i bunn og grunn om kjærlighet. For meg gjør det det. Det gjør det....».

6.3 Implikasjoner for videre forskning

Selv om dette prosjektet har forsøkt å belyse kunnskapssynet i LK20, som er etterspurt i artikkelen til Walmann Hidle og Skarpenes (2021), så viser funnene i studien at det er behov for ytterligere forskning på kunnskapssynet i LK20. Innen et filosofisk perspektiv kunne det være interessant å se nærmere på LK20 som tekst, og analysere kunnskapssynet innen ulike filosofiske retninger. Tekstanalyse av LK20 hvor kunnskapssynet diskuteres opp mot de tradisjonelle filosofiske retningene som; innen et utilitaristisk utgangspunkt, et teleologisk utgangspunkt og et pliktetisk utgangspunkt, kunne belyse LK20 fra svært ulike utgangspunkt.

Et annet forskningsprosjekt som kunne vise seg å belyse kunnskapssynet i LK20, er å ta utgangspunkt i perspektivet hos Postholm og Moen (2009), som i likhet med Manger, et. al. (2010) trekker linjene tilbake til tidligere filosofiske retninger, blant annet antikkens filosofer Platon og Aristoteles, for å beskrive det ontologiske og epistemologiske grunnlaget i utdanningsteoretiske retninger i dag. Dualismen mellom «mind-world» og «world-mind» - problematikken har et langt historisk og filosofisk bakteppe, som har hatt vidtrekkende innvirkning på synet på kunnskap gjennom historien.

Det å gå mer detaljert inn på funnet om det tilsynelatende spennet i LK20, i et historisk perspektiv mellom formidlingspedagogikken og reformpedagogikken (Imsen, 2011), opp mot et nyere perspektiv mellom neokonstruktivismen og det teknisk-instrumentelle (Wahlström, 2015), kan vise seg å belyse LK20 på en konstruktiv måte. Hvis dette arbeidet settes i sammenheng med «skoles» arbeid med LK20, og hvilke perspektiv som ligger til grunn for dette arbeidet, kan det gi verdifull data for hvorfor og hvordan, og alternativt hvorvidt, LK20 virker inn i klasserommene. Lærerne er en viktig del av det daglige arbeidet med LK20. En tilsvarende studie som dette masterprosjektet, med lærere som informanter, vil også kunne gi verdifull informasjon om hvordan kunnskapssynet i LK20 virker inn på lærerne og i forlengelsen inn i klasserommet. På et mer praktisk nivå viser funn i dette prosjektet et behov for videre forskning på koblingen mellom kunnskapssynet i LK20 og læreres anvendelse av dette kunnskapssynet, kontra anvendelsen av eget kunnskapssyn i undervisningen. Funn i dette prosjektet viser også behov for forskning innen nødvendigheten av læreplanforståelse i arbeidet med intensjonene i LK20, som Andreassen og Tiller (2021) påpeker og innen kompleksiteten og tolkningsrommet som det kan synes at Walmann Hidle og Skarpenes (2021) etterspør.

På et institusjonelt nivå kan det argumenteres for at funnene i dette prosjektet kan synes å vise et behov for en studie med Udir og utdanningspolitiske myndigheter som sentrale informanter, i å reflektere over kunnskapssynet i LK20. Hvilke refleksjoner gjør informanter hos de utdanningspolitiske myndighetene seg om hvilke (t) kunnskapssyn som ligger til grunn i LK20 og hvilke historiske, filosofiske og politiske føringer ligger til grunn for de beslutninger som er foretatt i arbeidet med læreplanverket.

Mot slutten av boken *Ideer som formet vår skole?* har Engelsen (2003) under avsnittet «Læreplanene i en verden der alt flyter», ser forfatteren nærmere på endringene i samfunnet som gir konsekvenser inn i en læreplan. Engelsen foretar et historisk tilbakeblikk og

sammenligning, og påpeker at samfunnets krav til mangfoldighet i ytterste konsekvens kan skape et spenn mellom en «tradisjonsstyrt læreplan» og et «totalt tradisjonssammenbrudd» (s. 206). Dette er en god inngang til å formidle noen av de perspektivene informantene trekker frem i intervjuene, som ikke var direkte koblet til problemstillingen i dette prosjektet. Utsagn i dette prosjektet viser et behov for forskning innen det juridiske aspektet ved LK20. Dette er en tematikk som flere av informantene trekker frem. Til tross for at flere informanter har bakgrunn innen juss, men også opplever juss som viktig og konstruktiv, blir det stilt spørsmålsteget ved jussens plass og rolle i LK20. Forholdet mellom individet og fellesskapet, synet på LK20 som en rettighetsplan eller en veiledende plan, konsekvensen av kunnskapssynet i LK20 og elevenes rettigheter, konsekvensen av elevenes rettighet til læring, og hvorvidt det er mulig å ha en rettighet til læring, er blant emnene som informantene trekker frem.

Avslutningsvis bør noen svakheter og styrker ved dette prosjektet løftes frem. Det lave antallet informanter til denne studien er en svakhet, fordi det kan diskuteres at det ikke i høy nok grad viser bredden i forståelsen av kunnskapssynet i LK20. Et større utvalg av informanter kunne styrket prosjektets validitet. Variasjonen i informantenes erfaringsbakgrunn kan betraktes som å i noen grad likevel å styrke studiens validitet. Intervjuene med og transkripsjonen av intervjuene med informantene var spennende og lærerikt. Valget i å intervju seks informanter ga mye informasjon, mange perspektiver og innfallsvinkler. Det ble også noe overveldende å håndtere alle dataene alene. Når jeg i etterkant ser tilbake på dette valget, og tenker at jeg kunne valgt tre av dem, så ser jeg at dette ville utelate viktig data som belyser problemstillingen på en konstruktiv måte. I etterarbeidet med dataene har jeg gjort meg verdifulle erfaringer, som viser hvordan jeg kan forbedre arbeidet med kvalitative intervjuer, og oppøve dette håndverket. Erfaringen med at oppfølgingsintervjuer er en god måte å gå enda dypere inn i tematikken, tar jeg med meg i videre arbeid. Dette innebærer at jeg også kunne vært noe mer tydelig i spørsmålene mine, mindre bekymret for å stille ledende spørsmål, og i noen tilfeller gått mer inn i en diskuterende dialog med informantene. På den annen side ville dataene med dette kanskje gått i andre retninger, og ikke like godt avspeilet informantenes refleksjoner.

I arbeidet med dette prosjektet har jeg lært mye. Min erfaringsbakgrunn som lærer, skoleleder og filosof, har vært en styrke i møtet med informantene, fordi jeg har vært innforstått med praksis, fagspråket og tankegang. Svakheten ved dette er at jeg var forutinntatt, basert på min erfaringsbakgrunn. Men, ved å bestrebe meg på å gå åpent inn i tematikken, ved å blant annet ha et variert utvalg av informanter, har gitt meg perspektiver og lærdom. Noe av det som

har overrasket meg mest i arbeidet, er hvilket spenn det tilsynelatende er i forståelsen av kunnskapssynet i LK20. Noe av intensjonen med et variert utvalg av informanter, var å vise en eventuell bredde i forståelsen av kunnskapssynet, men spennet har likevel overrasket meg. Det som kanskje i høyere grad har overrasket meg er at informantene, til tross for spennet i forståelse og perspektiv, likevel er samstemte om at synet på kunnskap handler om det som samler oss, det genuint menneskelige

I arbeidet har jeg savnet reflekterende dialog med sparringspartnere. De som har vært modige nok til å bidra inn i dette prosjektet er jeg takknemlig for. Det har vært konstruktivt og lærerikt.

7 Referanser

- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Universitetsforlaget.
- Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, *Utdanningsledelse* (s. 21-42). Cappelen Akademisk Forlag.
- Andreassen, S. E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring?: En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Andreassen, S.E. (2015). Lokale læreplaner. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Moksnes (Red.), *Reformer i norsk skole*. (s. 373-399). Cappelen Damm Akademisk.
- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapen*. Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, (2009), 21:33-46. <https://doi.10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2016). Knowledge and the Curriculum: A pragmatist approach. I D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Red.), *The SAGE handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment: Two Volume Set*. (s. 78-91). SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473921405>
- Bøen, G. G. (2022). *Læringssyn i læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram. En kvalitativ analyse av begrepet «læring» og læringsteorier*. [Masteroppgave. MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn. Norge] <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/3029798/9002%20Bøen,Grethe%20Grønskei.pdf?sequence=1>
- Cannavo, A. L., Håkonsen, H. & Hanssen, M. M. (2020). *Hvordan er ledelse av arbeidet med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) distribuert, situert og erfart i profesjonsfelleskapet? - et empirisk eksempel fra reformarbeid på ungdomstrinnet*. [Masteroppgave. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Universitetet i Oslo. Norge]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-85843>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8. th Edition). Routledge.
- Creswell, J. W. & Creswell, D. J. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. (5. th edition). Sage Publications, Inc.
- Dale, E. L., Engelsen, U. B. & Karseth, B. (Februar 2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo. <https://kudos.dfo.no/dokument/7388/kunnskapsloftets-intensjoner-forutsetninger-og-operasjonaliseringer-en-analyse-av-en-laererplanreform-sluttrapport>

Deng, Z. & Luke, A. (2008). Subject Matter: Defining and Theorizing School Subjects. I F. M. Connelly, M. F. He & J. A. Phillon (Red.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. (s. 66-88). SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412976572>

Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår tid: Læreplanen som idèbærer – et historisk perspektiv*. Gyldendal Akademisk.

EVA2020. (2019). *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser*. (EVA2020). <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>

Gilje, N. & Grimen, H. (2018). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. (16. opplag). Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2020). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (3. opplag). Fagbokforlaget.

Gundem, Brandtzæg B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori.: En innføring*. Universitetsforlaget.

Hammerlin, Y. & Larsen, E. (1999). *Menneskesyn i teorier om mennesket*. (2. opplag). Ad Notam Gyldendal.

Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. (7. utgave). Universitetsforlaget.

Hertzberg, F. (2010). Etterord: Kunnskap i skolen – mange betydninger. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen*. Tapir Akademisk Forlag.

Horgen, A. (2020). *Fra allmenndannelse til dannelse En kvalitativ tekst- og begrepsanalyse av utdanningspolitiske dokumenter*. [Masteroppgave. Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk. Høgskolen i Innlandet. Norge]. <https://hdl.handle.net/11250/2680588>

Hovdenak, S. S. & Erstad, O. (Red.). (2010). *Kunnskap i skolen*. Tapir Akademisk Forlag.

Hovdenak, S. S. (2014). Pedagogikk som fag i en profesjonell lærerutdanning. I Elstad, Eyvind & Helstad, Kristin (Red), *Profesjonsutvikling i skolen*. (59-74). Universitetsforlaget.

Høyland, A. K. (2021) *Skoleledelsens læringsfellesskap - et studium i dets betydning for skolens utviklingsarbeid*. [Masteroppgave. Institutt for lærerutdanning, NTNU. Norge]. <https://hdl.handle.net/11250/2824717>

Imsen, G. (2011). *hva er PEDAGOGIKK*. Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2021). *Lærerens verden*. (6. utgave). Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2022). *Elevens verden*. (2. opplag). Universitetsforlaget.

Irgens, E. I. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.

Jensen, S. K. (2020). *Fra LK06 til LK20: En sammenlignende analyse av Kunnskapsløftets overordnede læreplantelekter*. [Masteroppgave. Institutt for pedagogikk. Universitetet i Oslo. Norge]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/80311>

Karlsen, G.E. (2015). Internasjonale aktører som premisgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. Moksnes Furu (red.) *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*, (195-222). Cappelen Damm Akademisk.

Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser. (EVA2020). Rapport 1*. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>

Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger. (EVA2020). Rapport 4*. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo. https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4_eva2020_290622.pdf

Karseth, B. & Møller, J. (2014). «Hit eit steg og dit eit steg». Et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98, 452-468. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-06>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. Utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Langseth, B. M. & Kristiansen, F. (2021). *Et spesialpedagogisk blikk på matematikkundervisninga «Læreres kunnskapssyn og oppfatninger knyttet til undervisning i matematikk»-en kvantitativ surveyundersøkelse*. [Masteroppgave. Institutt for pedagogikk og livslang læring. NTNU. Norge]. <https://hdl.handle.net/11250/2784769>

Lindem, N. (2020). *Demokratisk medborgerskap i en kontekst med antidemokratiske holdninger En analyse av «Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen»* [Masteroppgave. Utdanningsvitenskapelig institutt. Universitetet i Oslo. Norge]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-83461>

Lund, A. B. (2020). *Fagfornyelsens legitimering. En analyse av styringsdokumenter og høringsinnspill til ny læreplan i samfunnskunnskap*. [Lektorutdanning for 8-13. Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag. Universitetet i Agder. Norge]. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2684523/Andreas%20Bang%20Lund.pdf>

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2010). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. (2. Opplag). Fagbokforlaget.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. (3. edition). Sage Publications, Inc.

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Møller, J. & Ottesen, E. (red). (2011). *Rektor som leder og sjef*. (2. Utgave). Universitetsforlaget.

Noddings, N. (2016). *Philosophy of education..* (4th. Edition). Westview Press.

OECD. (u.å.). Hentet 26.04.2023 fra <https://www.oecd.org/pisa/>

OECD. <https://www.oecd.org>

Olsvik, C. (2020). *Elevvurdering i samfunnskunnskap En studie av forekomsten av ulike vurderings- og tilbakemeldingsformer i videregående skole*. [(Master?) Oppgave. Institutt for sosiologi og sosialt arbeid. Universitetet i Agder. Norge]. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2727069/SV-505%20Cathrine%20Olsvik.pdf?sequence=1>

Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. (2. Opplag). Universitetsforlaget AS.

Rasmussen, J. & Rasch-Christensen, A. (2020). Viden eller kompetencer? Et kontroversielt spørsmål i den aktuelle læreplandebatt. I E.-B. Jodal, S. Lindblad & C. Runesdotter (Red.), *Läroplansteori i och om lärarutbildning. Rapport från den sjunde Nordiska Läroplansteoretiska konferensen*, (s. 89-108). RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr. 19. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/65073>

Sjøberg, S. (2015). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie. (2. opplag). I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. Moksnes Furu (red.) *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*, (195-222). Cappelen Damm Akademisk.

Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.

Sosa, E., Kim, J., Fantl, J. & McGrath, M. (Red.). (2008). Preface to the Second Edition. *Epistemology. An Anthology*. (Second Edition). Blackwell Publishing.

Sundberg, D. (2015). Läroplansmodeller i den Svenska läroplansutvecklingen. I N. Wahlström. *Läroplansteori och didaktik*. (2. Uppl.). Gleerups Utbildning AB.

Sundby, A. H. & Karseth, B. (2021). «The knowledge question» in the Norwegian curriculum, *The Curriculum Journal*, 2021, 1-16. <https://doi.org/10.1002/curj.139>

Svartange, I. M. (2018). *Læring og vurdering i fremtidens skole - en kvalitativ innholdsanalyse av forholdet mellom læring og vurdering i sentrale policydokumenter i fornyelsen av Kunnskapsløftet*. [Masteroppgave. Institutt for pedagogikk. Universitetet i Oslo.Norge]. <https://www.duo.ui0.no/handle/10852/67277>

Thornquist, E. (2015). *Vitenaskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. (6. opplag). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utgave). Gyldendal Norsk Forlag.

Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. (2. Uppl.). Gleerups Utbildning AB.

Walmann, Hidle. K-M. & Skarpenes, O. (2021). «Formalistisk obskurantisme?» Forsøk på dechiffreering av læreplanen i samfunnsfag, *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2121, 3, 24-50. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/23504>

Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan. Lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Cappelen Akademisk Forlag.

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring til pilotprosjekt

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kunnskapssynet i LK20 – En mulig hindring om full gjennomføring i skolen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke fordeler og ulemper i et ontologisk, helhetlig, kunnskapssyn, med utgangspunkt i LK20. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Problemstillingen i dette prosjektet er: På hvilken måte kan kunnskapssynet i LK20 være en mulig hindring for visjonen om full gjennomføring i skolen?

Med utgangspunkt i at LK20, etter mitt syn, ikke innehar et helhetlig kunnskapssyn, basert på et ontologisk og påfølgende epistemologisk og metodologisk rammeverk, så fremstår kunnskapssynet i LK20 som fragmentert – et «alle gode ords dokument», et dokument av gode intensjoner.

Irgens skriver i sin bok *Skolen* (Irgens, 2014, s. 198):

«Vår underliggende oppfatning (ontologi) av verden påvirker vårt syn på hvordan vi kan få kunnskap om verden (epistemologi), som igjen påvirker hvilke metoder og framgangsmåter vi mener vi bør bruke (metodologi), herunder også vårt syn på pedagogikk og hvordan vi legger til rette for lærings situasjoner (Lillejord, 2011, s. 293)».

Hvordan påvirker en læreplans ontologiske, epistemologiske og metodologiske rammeverk arbeidet i skolen? Har dette konsekvenser inn i klasserommet? – og i forlengelsen av dette; frafall i videregående skole?

Formålet med denne studien er at den kan gi økt innsikt og dermed økt kunnskap om emnet, og være en inngang til økt diskusjon om intensjonene i læreplanen og konsekvensene av den for skoleNorge.

Prosjektet er en Masteroppgave i Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo, UiO.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg er ansvarlig for prosjektet, gjennom mitt masterstudium i Utdanningsledelse, ved ILS, ved Universitetet i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Din kompetanse er grunnlaget for at jeg ønsker at du deltar i dette prosjektet. Du vil være én av fem som intervjues og dere er valgt ut fra kriteriene; skoleleder som har erfaring innen både den offentlige skole og innenfor en alternativ pedagogikk/skoleslag som innehar et helhetlig kunnskapssyn, en skoleleder innen en alternativ pedagogikk/skoleslag som har arbeidet med utforming av alternativ læreplan, en skoleleder innen den offentlige skole som arbeider utfra LK20 uten erfaring innen alternativ pedagogikk/skoleslag, en forsker innen utdanning som har læreplankompetanse og noen innen Udir.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å bruke metoden mixed methods, hvor det inngår 5 kvalitative, semistrukturerte intervjuer, i tillegg vil det utformes en mindre spørreundersøkelse, survey, som lærere skal besvare. Spørreundersøkelsen vil ikke omfatte deg i noen grad. Intervjuene vil tas opp på mobiltelefon, via Viva-appen hos UiO. Dette er en kryptert tjeneste som oppbevarer opptakene etter reglene for GDPR. Se utfyllende informasjon: nettskjema-diktafon-appen, mer informasjon: [Nettskjema-diktafon-appen - Universitetet i Oslo \(uio.no\)](#) I tillegg tar jeg opp intervjuene på en Zoom-opptaker.

Intervjuene, som jeg ønsker at du skal delta i, vil være et uformelt intervju med utgangspunkt i en intervjuguide. Intervjuet vil ta ca. 1 – 1,5 timer.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har beskrevet i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil være en mulighet for at min veileder ved UiO, Ann Elisabeth Gunnulfsen, vil få innsyn i transkribert intervju.

Navnet og dine kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres uavhengig og adskilt fra øvrige data. I intervjuet ønsker jeg ikke navn eller informasjon om skolen din. I tillegg vil jeg være påpasselig med å bruke sitater, formuleringer og andre opplysninger som kan identifisere deg. Dette gjelder også kjønn og alder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgraden er godkjent, noe som etter planen er november 2022. Levering av oppgave er 1. november.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo, UiO, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), 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:

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO, ved emneansvarlig: Eyvind Elstad: eyvind.elstad@ils.uio.no og/eller veileder: Ann Elisabeth Gunnulfsen: <https://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/anngun/index.html>
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved UiO er Roger Markgraf-Bye. Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@uio.no (Hentet fra UiO hjemmeside – 23.01.22)

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

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

Med vennlig hilsen

Madelaine Thomassen Brand
Prosjektansvarlig
92 81 50 71

Lauta, 23.01.22

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kunnskapssynet i LK20*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kunnskapssynet i LK20»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kunnskapssynet i LK20. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med denne studien er å undersøke/utforske hvordan aktører innen skoleledelse forstår kunnskapssynet i LK20. Problemstillingen i dette prosjektet er: Hvordan forstår erfarne aktører med ansvar for læreplanarbeid, knyttet til ledelse, kunnskapssynet i LK20?

Forskningsspørsmålene til masteroppgaven er:

- Hvordan forstår informantene kunnskapssynet i LK20?
- Hvordan definerer informantene begrepet kunnskapssyn?
- Hvilke muligheter og utfordringer oppfatter informantene at det er mellom eget kunnskapssyn og kunnskapssynet i LK20?

Formålet med denne studien er at den kan gi økt innsikt og dermed økt kunnskap om emnet, og være en inngang til økt diskusjon om intensjonene i læreplanen og konsekvensene av den for [skoleNorge](#).

Prosjektet er en Masteroppgave i Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo, UiO.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ann Elisabeth [Gunnulfsen](#) er ansvarlig for prosjektet som min veileder, gjennom mitt masterstudium i Utdanningsledelse, ved ILS, ved Universitetet i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Din kompetanse er grunnlaget for at jeg ønsker at du deltar i dette prosjektet. Du vil være én av fem som intervjues og dere er valgt utfra kriteriene; skoleleder som har erfaring innen både den offentlige skole og innenfor en alternativ pedagogikk/skoleslag som innehar erfaring fra et alternativt kunnskapssyn, en skoleleder innen en alternativ pedagogikk/skoleslag som har arbeidet med utforming av alternativ læreplan, en skoleleder innen den offentlige skole som arbeider utfra LK20 uten erfaring innen alternativ pedagogikk/skoleslag, en forsker innen utdanning som har læreplankompetanse og noen innen [Udir](#) som har erfaring med kunnskapssynet i LK20.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å bruke kvalitativ metode, hvor det inngår 5 kvalitative, semistrukturerte intervjuer. Intervjuene vil tas opp på mobiltelefon, via Viva-appen hos UiO. Dette er en kryptert tjeneste som oppbevarer opptakene etter reglene for GDPR. Se utfyllende informasjon: [nettskjema-diktafon-appen](#), mer informasjon: [Nettskjema-diktafon-appen - Universitetet i Oslo \(uio.no\)](#) I tillegg tar jeg opp intervjuene på en Zoom-opptaker.

Intervjuene, som jeg ønsker at du skal delta i, vil være et uformelt intervju med utgangspunkt i en intervjuguide. Intervjuet vil ta ca. 1 – 1,5 timer.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har beskrevet i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Min veileder ved UiO, Ann Elisabeth Gunnulfsen, vil få innsyn i transkribert intervju.

Navnet og dine kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres uavhengig og adskilt fra øvrige data. I intervjuet ønsker jeg ikke navn (dette gjelder alle) eller informasjon om arbeidsplassen din (med unntak av ansatt i Udir). I tillegg vil jeg være påpasselig med å bruke sitater, formuleringer og andre opplysninger som kan identifisere deg. Dette gjelder også kjønn og alder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er november 2022. Levering av oppgave er 1. november.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo, UiO, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), 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:

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, ILS, ved UiO, ved veileder: Ann Elisabeth Gunnulfsen: <https://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/anngun/index.html>
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved UiO er Roger Markeraf-Bve. Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@uio.no (Hentet fra UiO hjemmeside – 23.01.22)

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

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

Med vennlig hilsen

Madelaine Thomassen Brand
Prosjektansvarlig
92 81 50 71

Lauta, 03.04.22

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kunnskapssynet i LK20*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Vurdering og godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer

355167

Prosjekttittel

Mastergradsoppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektperiode

26.08.2021 - 30.11.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
05.04.2022	Standard

Kommentar

BAKGRUNN

På bakgrunn av meldeskjemaet og korrespondanse med student forstår Personverntjenester det slik at behandlingen av personopplysninger har startet. Personopplysningene ble først samlet inn 01.10.2021 og skal behandles frem til 30.11.2022.

Personverntjenester vurderer at følgende brudd på personvernforordningen har forekommet; Prinsippet om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5 a), fordi behandlingen av personopplysninger startet uten at behandlingen var protokollført gjennom meldeskjema.

Personverntjenester vurderer avviket til å ha lav personvernulempe, ettersom de registrerte fikk tilfredsstillende informasjon om behandlingen av personopplysninger, det har og kun blitt behandlet alminnelige personopplysninger. Avviket innebærer ikke brudd på personopplysningssikkerheten og er etter Personverntjenester sin vurdering ikke av en slik art at Datatilsynet må varsles.

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles 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 lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

begrensningsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke registreres eller behandles for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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/eller 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 oss 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/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide «Kunnskapssynet i LK20»				
Overordnet tema	Problemstilling	Hovedtema	Kategorier	Forsknings spørsmål
Kunnskapssynet i LK20	Hvordan forstår erfarne aktører med ansvar for læreplanarbeid, knyttet til ledelse, kunnskapssynet i LK20?	Kunnskapssyn Kunnskap Kunnskapssyn i LK20 Læreplan	Kunnskapssyn Ontologi Epistemologi Praksis Språk Læreplan	Hvordan definerer aktører innen UH-sektoren og skoleledere begrepet kunnskapssyn?
			Jussen Barnet/eleven Praksis LK20 Udir	Hvordan forstår aktører innen UH-sektoren og skoleledere kunnskapssynet i LK20?
Spørsmål til intervju Våren og høsten 2022				
Kunnskapssyn Epistemologi				<ul style="list-style-type: none"> Hva er din forståelse av kunnskap? Hva regnes som kunnskap? Hvordan definerer du begrepet kunnskapssyn?
Ontologi				<ul style="list-style-type: none"> Har vi et underliggende verdenssyn som kan påvirke vår oppfatning av kunnskap?
Praksis				<ul style="list-style-type: none"> Tenker du at det er sammenheng mellom den metodikken som utføres i praksis og lærerens verdensbilde? <ul style="list-style-type: none"> På hvilken måte? Hvordan påvirker en læreplans ontologiske, epistemologiske og metodologiske rammeverk arbeidet i skolen? <ul style="list-style-type: none"> Har det konsekvenser inn i klasserommet?
Språk				<ul style="list-style-type: none"> Har lærerne et eksplisitt kunnskapssyn? <ul style="list-style-type: none"> Handler dette primært om manglende felles språk?
Læreplan				<ul style="list-style-type: none"> Hva er en læreplan for deg? Er læreplaner og LK20 først og fremst et politisk dokument?
Jussen Barnet/eleven				<ul style="list-style-type: none"> Hvordan opplever du jussens plass og rolle i LK20? Hvordan beskriver LK20 barnet? Ser du barnet i LK20?
LK20				<ul style="list-style-type: none"> Hvordan opplever du kunnskapssynet i LK20? Kan KS i LK20 tolkes i flere retninger? <ul style="list-style-type: none"> Hvordan? Hvilke retninger? Er grunnsynet i LK20 avhengig av tolkningen til hver enkelt skoleleder og hver enkelt lærer? Står ledere og lærere fritt i sin tolkning av kunnskapssynet i LK20? Kunne LK20 ha et grunnleggende ontologisk og påfølgende epistemologisk grunnsyn?
Udir				<ul style="list-style-type: none"> Jussavd. og fagavd. er med i prosessen Hvordan tenker du LK20 hadde vært hvis den var skrevet kun av fagavdelingen?