

Læreres møte med læreplan

Syv læreres beskrivelse av eget handlingsrom i møte med LK20

Cecilie Årsland

Pedagogikk – utdanning, dannning og oppvekst
45 studiepoeng

Universitetet i Oslo
Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet



© Cecilie Årslund

2022

Læreres møte med læreplan – *Syv læreres beskrivelse av eget handlingsrom i møte med LK20*

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG

MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

Tittel	Læreres møte med læreplan
Av	Cecilie Årslund
Emnekode	4392
Semester	Vår 2022

Stikkord

Møte med læreplan, bruk av læreplan, handlingsrom, reformendring, skoleledelse, implementering, autonomi, agency

Sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker hvordan lærere møter læreplan i kontekst av læreplanendring. Ut fra syv læreres utsagn om hvordan de møter den nye læreplanen LK20, samt ved forskningsmessige- og teoretiske perspektiver, har oppgavens fokus blitt formet.

Forskningsspørsmålene for oppgaven er:

1. Hvordan forholder informantene seg til den nye læreplanen?
2. Hvordan beskriver informantene implementeringsfasen i henhold til skoleledelsen og kollegiet?
3. Hvilke utfordringer beskriver informantene i møte med den nye læreplanen?

Autonomi og agency har vist seg som nyttige begrepsmessige verktøy for drøfting av analysen. Autonomiforståelsen bygger på Cribb og Gewirtz (2007) og Frostenson (2015), som begge benytter en tredelt forståelse av begrepet. I denne oppgaven vil spesielt deres forståelser av ulike aktørers autonomi og ulike former for autonomi være relevant. Forståelsen av agency kommer hovedsakelig fra modellen til Biesta, Priestley og Robinson (2015) om oppnåelse av agency og modellen til Eteläpelto, Vähäsanta, Hökkä og Paloniemi (2013) om profesjonell agency. Modellene innebærer flere elementer som er sammenlignbare, men også egne perspektiver. Samlet bidrar den teoretiske forståelsen av autonomi og agency til et perspektiv på hvordan læreres møte med læreplanen omfatter et spenn mellom individet, verden rundt dem og praksis.

Oppgavens konklusjoner innebærer at lærerne i denne studien er spesielt opptatt av de lokale forholdene i deres møte med- og implementering av den nye læreplanen. Disse forholdene preger deres handlingsrom, og kan kobles til informantenes autonomi og agency. I tillegg viser oppgaven til informantenes forståelser av læreplanen, hvor den i hovedsak beskrives positivt i form av dens overordnede filosofi, men beskrives også som vag og lite konkret.

Forord:

Veien mot denne masteroppgaven har vært en reise. I prosessen har jeg kjent på nysgjerrighet, vilje, fascinasjon, mestring, interesse og faglig utvikling. Prosessen har likevel også omfattet fortvilelse, motvilje, manglende motivasjon og perioder med manglende forståelse. Jeg har hatt dager med åpenbaringer, hvor ordene har kommet raskere enn jeg rekker å taste, men også dager med skrivesperre, hvor oppgavens mål og hensikt ikke lengre har virket tydelig. I møte med alle disse dagene, har mine støttespillere vært essensielle. Jeg vil derfor rette en spesiell takk til dem.

Takk til min veileder, Berit Karseth, som har tatt del i hele masterprosessen med tålmodighet og klokskap. Samtalene med deg har gitt retning, hvor mine intensjoner for oppgaven alltid har blitt ivaretatt. Det jeg likevel setter mest pris på, er motivasjonen, interessen og viljen du med våre veiledninger har gitt meg.

Takk til mine venner ved studiet, hverdager sammen med dere er lysere, morsommere og mer givende enn de uten. Masteroppgaven ville ikke blitt levert uten deres tilstedeværelse på lesesalen.

Takk til mine foreldre, støtten og veiledningen dere gir i møte med masteroppgave, men også ved alle andre aspekter av livet, kunne jeg ikke vært foruten.

Takk til kjæresten, som har fått tiden med masteroppgave til å også handle om mye annet. Takk for ditt gode humør, middagene du har laget og innsatsen du har lagt i å skape gode dager.

Takk til min venninne, som har tatt seg tid til å sette seg inn i min oppgave – selv ved eget fagfelt langt borte fra pedagogikken. Din kompetanse og vårt vennskap er høyt verdsatt.

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0.	INTRODUKSJON.....	1
1.1.	BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	1
1.2.	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	2
1.3.	OPPGAVENS OPPBYGGING	4
2.0.	LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET 2020	5
2.1.	DAGENS LÆREPLAN.....	5
2.2.	VEIEN TIL EN NY LÆREPLAN	6
2.3.	OPPSUMMERING.....	8
3.0.	TIDLIGERE FORSKNING.....	9
3.1.	LÆREPLANER I NASJONAL OG INTERNASJONAL KONTEKST	9
3.2.	STYRING OG LEDELSE	10
3.2.1.	<i>Lærdommer fra LK06.....</i>	<i>11</i>
3.2.2.	<i>Sentralisering og desentralisering.....</i>	<i>12</i>
3.2.3.	<i>Skoleledelse.....</i>	<i>14</i>
3.3.	FORSKNING PÅ LÆRERES MØTE MED LÆREPLAN	15
3.3.1.	<i>Noe nytt å forholde seg til.....</i>	<i>15</i>
3.3.2.	<i>Lærerens autonomi ved reformendring.....</i>	<i>16</i>
3.3.3.	<i>Læreres læreplanarbeid.....</i>	<i>19</i>
3.4.	OPPSUMMERING.....	21
4.0.	TEORETISK OG BEGREPSMESSIG RAMMEVERK	23
4.1.	AUTONOMI.....	23
4.2.	AGENCY.....	26
4.3.	OPPSUMMERING.....	30
5.0.	METODE.....	31
5.1.	VALG AV METODE	31
5.2.	KVALITATIV METODE	32
5.3.	UTVALG.....	33
5.4.	KVALITATIVT INTERVJU.....	35
5.5.	ANALYSESTRATEGI	36
5.6.	FORSKNINGENS KVALITET OG ETISKE HENSYN	39
5.7.	OPPSUMMERING.....	42
6.0.	ANALYSE.....	43
6.1.	OPPFATNING, FORSTÅELSE OG VURDERING AV LÆREPLANEN	43
6.1.1.	<i>Tanker om læreplanens funksjon og rolle.....</i>	<i>43</i>

6.1.2.	<i>Forhold til- og vurdering av læreplanen</i>	45
6.2.	FERDIGHET OG KOMPETANSE	46
6.3.	SKOLENS LOKALE FORHOLD	48
6.3.1.	<i>Skolens rutiner</i>	48
6.3.2.	<i>Ressurser</i>	49
6.3.3.	<i>Ledelsen</i>	51
6.3.4.	<i>Kollegiet</i>	53
6.4.	LÆRERNES FORSTÅELSE AV NASJONAL STYRING OG STØTTE	54
6.5.	HANDLINGSROM	55
6.5.1.	<i>Fra læreplan til praksis</i>	55
6.5.2.	<i>Forskjeller fra LK06 til LK20</i>	57
6.5.3.	<i>Informantenes fokus innen den nye læreplanen</i>	58
6.5.4.	<i>Individuelt og kollektivt handlingsrom</i>	59
6.6.	OPPSUMMERING	60
7.0.	DRØFTING AV ANALYSE	61
7.1.	IMPLEMENTERING AV LK20	61
7.1.1.	<i>Nasjonale ressurser</i>	61
7.1.2.	<i>Lærerens rolle i implementering</i>	63
7.1.3.	<i>Samarbeid på team i implementeringsprosessen</i>	65
7.2.	LÆRERES AUTONOMI I MØTE MED LK20	66
7.2.1.	<i>Ulike aktører og autonomi</i>	67
7.2.2.	<i>Ledelse og autonomi</i>	68
7.2.3.	<i>Ønsket grad av autonomi</i>	70
7.2.4.	<i>Autonomi og læreplanarbeid</i>	71
7.3.	LÆRERES AGENCY I MØTE MED LK20	72
7.3.1.	<i>Styring og subjektivitet</i>	72
7.3.2.	<i>Aksept av læreplanen</i>	74
7.3.3.	<i>Utdanningsfilosofi</i>	74
7.3.4.	<i>Ressurser og agency</i>	75
7.3.5.	<i>Ledelse og agency</i>	77
7.4.	OPPSUMMERING	78
8.0.	KONKLUSJON	80

1.0. INTRODUKSJON

1.1. BAKGRUNN FOR OPPGAVEN

I 2020 fikk Norge en ny læreplan, nemlig læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Læreplanen er ikke en reform, men en fornyelse av LK06. Dette innebærer likevel at det ønskes justeringer, endringer og forbedringer ved den nye læreplanen. I en slik endringsprosess, vil det være viktig å utforske mangfoldet av hva endringen fører med seg for de involverte partene. De involverte er blant annet skoleeiere, skoleledelse, barn i skolen, foreldre med barn i skolen og lærere.

I denne masteroppgaven vil jeg rette fokuset mot lærernes beskrivelser av å møte læreplanen. Deres beskrivelser gir et bidrag i form av en forståelse av hva som opptar lærere i tiden etter læreplanens innføring. Dette innebærer hvilke tanker de gjør seg om læreplanen og implementeringsprosessen, samt deres beskrivelser av hvordan de arbeider med- og bruker den nye læreplanen. Denne masteroppgaven er et steg på veien i utforskningen av hvordan den nye læreplanen virker inn på lærerne som skal ta den i bruk. Ved oppgaven fremkommer det hvilke mangler og problemer lærere beskriver å møte, samt hvilke aspekter ved læreplanen og dens implementering som beskrives å fungere.

Veien til denne masteroppgaven om læreres møte med læreplan bærer i stor grad preg av å være prosessuell. Det har vært mange endringer langs veien; i form av problemstilling, forskningsspørsmål, planlagte intervju spørsmål og valg av forskning og teori for å belyse informantenes utsagn. Det statiske gjennom denne prosessen har vært interessen i forholdet mellom lærer og læreplan. Jeg har vært nysgjerrig på hvilken grad- og på hvilke måter læreplanen virker inn på lærerne som møter den, og ved den nye læreplanen LK20, er det et gap i forskningen på dette området. Når læreplanen er ny, ligger den ikke 'under huden' – og lærere må derfor i større grad velge å ta den i bruk. Noe som har vist seg å være interessant for denne oppgaven, har vært å utforske på hvilke måter lærere har - eller ikke har, dette valget.

Intervju spørsmålene og analysen av informantenes utsagn former oppgavens retning, særlig med tanke på læreres oppfatning av eget handlingsrom i møte med den nye læreplanen, LK20.

Syv relativt 'ferske' lærere ble intervjuet for å få frem deres perspektiver. Drøftingen av disse perspektivene er oppgavens hovedhensikt.

1.2. PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Problemstillingen for denne masteroppgaven er: Hvordan beskriver syv lærere sitt handlingsrom i møte med LK20? Utforskningen av denne problemstillingen tar utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forholder informantene seg til den nye læreplanen?
2. Hvordan beskriver informantene implementeringsfasen i henhold til skoleledelsen og kollegiet?
3. Hvilke utfordringer beskriver informantene i møte med den nye læreplanen?

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg benyttet meg av både forskning og teoretisk- og begrepsmessig rammeverk. Oppgaven starter med et lite kapittel om LK20, hvor hensikten er å gi en kort redegjørelse av innholdet og veien mot den, da det er denne læreplanen som er aktuell for denne studien og informantene. Forskningskapittelet ser først bredere på læreplankonteksten, ved å vise til hvordan læreplan preges av både den internasjonale og den nasjonale konteksten. Her presenteres en artikkel av Sivesind og Wahlström (2016) som viser til sentrale tendenser i Europa, og en av Midtsundstad (2017) som beskriver den nordiske konteksten relatert til læreplan. Samlet vil disse gi et bilde på konteksten LK20 befinner seg i.

Deretter fokuseres det på forskning innen styring og ledelse. Først i form av lærdommer fra evalueringene av LK06 som er relevant for denne oppgavens forskningsspørsmål og analyse. Evalueringene vil kunne si noe om skolen og lærerne ved LK06, som kan ha konsekvenser for hvordan læreplanen LK20 ble sendt ut, og videre hvordan lærerne oppfatter LK20. Deretter presenteres to artikler som ser på styringsformene sentralisering og desentralisering relatert til læreplan. Dette var ikke i utgangspunktet et fokus for oppgaven, men etter å ha gjennomført intervjuene oppdaget jeg Kennedys artikkel (1996) – som ga et interessant perspektiv til oppgavens analyse. Han viser både til egen forskning og til forskning fra den norske pedagogen Dalin for å beskrive en ideell implementering på sentralt og lokalt nivå. Hans forståelse opptrer

komplimenterende til oppfattelsene til informantene i denne studien. For å vise til hvordan balansen mellom sentralisering og desentralisering var ved LK06, benyttes en norsk artikkel av Aasen, Prøitz og Rye (2015). Avslutningsvis vises det til en artikkel av Varpanen (2021) som viser hvordan skoleledelsens styring ideelt burde være. Varpanens bidrag er forskning på skoleledernes holdninger og ambisjoner, som gir et interessant perspektiv på informantenes utsagn om skoleledelse.

Delen om forskning på læreres møte med læreplan, starter med en artikkel av Gloppens (2009), som bidrar med forskning på læreres møte med nye politisk vedtatte dokument, og derfor er nært relatert forskningen i denne oppgaven. Dette forskningskapittelet viser til funn innen læreres autonomi, som ved Mausehagen og Mølstad (2015) handler om Norges endrede lærerautonomi, og ved Erss (2018) handler om hvordan læreres autonomi blir oppfattet av lærere i tre land; Estland, Finland og Tyskland. Artikkelen til Lennert da Silva og Mølstad (2020) benytter autonomi, men også agency, i en komparativ studie av Brasil og Norge. I denne artikkelen viser forfatterne til at lærere i relativt like utdanningssystemer i henhold til styring og autonomi, likevel kan skilles i stor grad dersom deres forutsetninger for agency er ulike. Både autonomi og agency vil også benyttes i det teoretiske- og begrepsmessige kapittelet, men da mer som et rammeverk. Bettene (2010) sin artikkel avslutter forskningen om lærerens autonomi ved reformendring, og bidrar med forskning på 'ferske' læreres perspektiver på autonomi.

Avslutningsvis om læreres møte med læreplan, fokuseres det på lærernes læreplanarbeid (curriculum making). Her benyttes en av artikkel av Priestley, Philippou, Alvunger og Soini (2021) og en av Priestley og Philippou (2018). Artikkelen inneberer delvis de samme forfatterne for å sørge for samsvar i forståelsen av læreplanarbeid. Førstnevnte viser til hvordan læreplanarbeid innebærer ulike aktiviteter på ulike nivå – og vil i denne oppgaven benyttes som et utgangspunkt for forståelse av ulike aktørers oppgaver i møte med ny læreplan. Den andre artikkelen viser til kompleksitet ved læreplanarbeid – hvor det blant annet trekkes frem at læreres læreplanarbeid avhenger av lærernes forståelse av eksempelvis læreplan.

Som teoretisk- og begrepsmessig rammeverk benyttes autonomi og agency. Innen autonomi, presenteres Cribb og Gewirtz (2007) og Frostenson (2015). De benytter begge sitt tredelte blikk på forståelse av autonomi, som tas i bruk for å belyse mitt datamateriale. Forfatternes tredeling skilles på enkelte områder, mens på andre går de i hverandre. Innen agency er det valgt ut to

artikler, hvor begge artiklens hovedbidrag er modeller som beskriver agency. Den første er av Biesta, Priestley og Robinson (2015), som viser til hvilken grad lærere har mulighet for å oppnå agency, og den andre er av Eteläpelto, Vähäsanta, Hökkä og Paloniemi (2013), som viser til egen forståelse av profesjonell agency. På samme måte som ved autonomi, vil modellene ha noen likhetstrekk, men også særegne bidrag. Det teoretiske- og begrepsmessige rammeverk har en hensikt i å vise til hvordan læreres møte med læreplanen avhenger av et spenn mellom individuelle faktorer, verden rundt og lærernes praksis.

1.3. OPPGAVENS OPPBYGGING

Denne masteroppgaven består av åtte kapitler. De tre påfølgende kapitlene presenterer forskning og teori, som senere benyttes i drøfting av analyse. Kapittel 2 introduserer læreplanverket for kunnskapsløftet 2020, etterfulgt av kapittel 3 som viser til tidligere forskning, naturlig fulgt av kapittel 4 som definerer det teoretiske og begrepsmessige rammeverket. Kapittel 5 er oppgavens metodekapittel, hvor det vises til metodiske overveielser tatt i lys av Bryman (2012) og Brinkman og Kvale (2017). Kapittel 6 tar for seg analysen, hvor funn gjort i analyse av informantenes utsagn i intervju presenteres, etterfulgt av kapittel 7 hvor analysen drøftes. Avslutningsvis konkluderes masteroppgaven i kapittel 8.

2.0. LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET 2020

Læreplaner, også kjent som *curriculum*, er i dag et velkjent styringsdokument verden over. Slik som det står ved UDIR (Utdanningsdirektoratet) sine nettsider, er læreplanverket i Norge forskrifter til opplæringsloven, og skal styre innholdet i opplæringen (UDIR, 2022a). Hva og hvordan denne styringen skal være er i konstant endring, både i norsk og internasjonal kontekst. Denne delen starter med en beskrivelse av LK20, før sentrale hendelser i veien mot den nye læreplanen legges frem. Dette kapitlet bidrar med en forståelse av læreplanen som et dokument, og viser til forventningene om hvordan læreplanen LK20 skulle bli. Hensikten er å danne et bakteppe for å bedre forstå hvordan informantene i studien oppfatter læreplanen. I tillegg vil forventninger til hvordan informantene oppfatter læreplanen skapes, som senere i oppgaven vil vises å enten bekreftes eller avkreftes.

2.1. DAGENS LÆREPLAN

Dagens læreplanverk, LK20, består av overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i fag. Den overordnede delen beskriver verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Den inneholder formålet med opplæringen, opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og dannelse og prinsipper for skolens praksis. Fag- og timefordelingen viser til hvilke fag elevene skal ha, hvor tabellene i sammenheng med dette har status som forskrifter. I læreplaner for fag finnes kompetansemålene, samt seksjonen 'om faget', hvor fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter kobles opp mot det aktuelle faget.

LK20 er en fornyelse av LK06, og inneholder både en ny overordnet del og nye kompetansemål. I den overordnede delen har formålsparagrafen fått større betydning og samfunnsperspektivet legger til et individperspektiv. Med tanke på endringer fra LK06 til LK20 viser Karseth, Kvammen og Ottesen (Karseth et al., 2020b, s. 41) til Helgøy og Homme, som hevder at LK06 var knyttet til en styringslogikk preget av New Public Management (NPM), mens LK20 i følge Theisen, Hooge og Waslander befinner seg innen det som kalles New Public Governance (NPG). NPG baseres på nettverk, hvor bred forankring, involvering og samskaping er relevante nøkkelbegrep. Tverrfaglige temaer var ikke til stede i LK06, men er en del av hovedfokuset i LK20. OECD omtaler den tverrfaglige kunnskapen som mer og mer viktig for å forstå og løse

komplekse problemer. Fagfornyelsen viderefører vektleggingen av fag, som vises gjennom blant annet at fag- og timefordelingen beholdes, samtidig som tverrfaglige temaer inkluderes. (Karseth et al., 2020b).

2.2. VEIEN TIL EN NY LÆREPLAN

Dette delkapittelet ser på hvordan Stortingsmeldinger har preget LK20 og hvordan de sentrale aktørene Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet arbeidet mot den nye planen. Bidraget til Ludvigsen-utvalget trekkes også frem, som i juni 2013 ble oppnevnt ved kongelig resolusjon, og ble ledet av pedagogikkforsker Sten Ludvigsen.

Ved Meld. St. 20 (2012-2013) – *På rett vei*, formidlet regjeringen et ønske om styrket grunnopplæring, slik at den gir mer læring for alle, og i enda større grad bidrar til å utjevne sosiale forskjeller. Læreplanen beskrives også å skulle være mer variert og praktisk for å kunne treffe alle, og vektlegger elevers evne til å mestre mange fagfelt. Elementer som skal få mer oppmerksomhet er blant annet samarbeid, kreativitet og kritisk tenkning, samt at læreplanen skal bidra til å dyrke nysgjerrighet, lærelyst og motivere til livslang læring. (Meld. St. 20 (2012-2013)).

Ludvigsen-utvalgets bidrag var to leverte offentlige utredninger; NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8, som ga anbefalinger til Kunnskapsdepartementet og ble tatt i betraktning i det videre arbeidet med fagfornyelsen. NOU 2014: 7 er kunnskapsgrunnlaget for NOU 2015: 8, som er hovedrapporten som kommer med anbefalinger. Utredningene innebærer blant annet et bredere kompetansebegrep, samt økt fokus og forbedring av flerfaglighet, dybdelæring og progresjon. (Karv & Rødal, 2018)

Ved Meld. St. 28 (2015-2016) – *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*, blir intensjonene for LK20 enda tydeligere. Et viktig element er at skolens dannelsesoppdrag skal få en tydeligere plass i skolehverdagen. Regjeringen viser til problematikk rundt at mange elever har et for svakt faglig utbytte av opplæringen. Den nye læreplanen skal motarbeide dette ved å bli mer sammenhengende, som dermed gir bedre grunnlag for planlegging og gjennomføring av skolens daglige virksomhet. Skolefagene beskrives å skulle videreutvikles slik at de legger til rette for dybdelæring og grunnleggende

kompetanse i fagene. Dybdelæring defineres i Stortingsmelding 28 i betydning av at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. Det settes i motsetning til overflatelæring, som eksemplifiseres ved faktakunnskap uten kunnskap satt i sammenheng. (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet er som nevnt sentrale aktører for den norske læreplanen, og videre vises det til hvordan de har bidratt i utformingen av LK20. Først fokuseres det på Kunnskapsdepartementets rolle, som kan beskrives som å ta de prinsipielle beslutningene i fagfornyelsen for å sikre at fornyelsen er i tråd med de aktuelle Stortingsmeldingene, da spesielt Meld. St. 28 (2015-2016).

Den generelle delen av læreplanen ble utviklet av Kunnskapsdepartementet i perioden 2014-2017. Utformingen innebar flere møter med og innspill fra fagekspertter, lærere, skoleeiere og skoleledere, samt Sametinget og andre sentrale organisasjoner. En blogg ble også opprettet i denne sammenhengen, hvor relevante aktører som blant annet eksperter på ulike temaer, lærere og skoleledere ble invitert til å bidra. (Karseth et al., 2020b).

Kunnskapsdepartementet har også vært ansvarlige for å utforme strategi for fagfornyelsen, som ble lansert i 2017. I strategien beskrives ulike faser i læreplanfornyelsen, som overlapper og bygger på hverandre. I den første fasen gjøres en prioritering av fagenes innhold og hvordan verdigrunnlaget i generell del skal integreres i fag. Første fase foregikk fra 2017 til 2018. Dette la grunnlaget for den andre fasen, som var selve utformingen av læreplanene fra 2018 til 2019. Her ble det oppnevnt læreplangrupper for de enkelte fagene, bestående av lærere med praktisk erfaring fra skolen og andre fagpersoner med relevant faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk kompetanse. Kunnskapsdepartementet fastsetter læreplanene på bakgrunn av Utdanningsdirektoratets anbefalinger etter høringen. I fase tre som startet i 2019, forberedte skoler, skoleeiere og lærerutdanningene seg på å ta læreplanverket i bruk. (Karseth et al., 2020b).

Utdanningsdirektoratet har ledet arbeidet med fornyelsen av fagene. I prosessen for utviklingen av LK20 ble det i hele perioden publisert ressurser på Udir.no, som den påbegynte evalueringen av LK20, EVA2020, trekker frem som et bidrag til engasjert og involvert skolesektor (Karseth et al., 2020a). Utdanningsdirektoratet har også utviklet kompetansepakker. Det innebærer tre kompetansepakker innen støtte til arbeid med læreplanverket. UDIR har også utviklet et

planleggingsverktøy hvor brukerne av det kan planlegge opplæringen direkte fra læreplanen. I form av planleggingsverktøyets hensikt, står det at «planleggingsverktøyet gir støtte til å bruke de nye læreplanene. Det er frivillig å bruke.» (UDIR, 2022b).

2.3. *OPPSUMMERING*

Dette kapitlet viser til hvordan dagens læreplan skiller seg fra LK06, ved å blant annet fokusere mer på elementer som samskaping, involvering, tverrfaglige temaer og dybdelæring. I kapitlet fremkommer også intensjoner ved læreplanen, som at den skal sørge for bedre læring for alle, mer praktisk arbeid for elevene, større sammenhenger mellom fag og en skolehverdag som i større grad bærer preg av dannelsesoppdraget. Senere i oppgaven vil flere av disse elementene synliggjøres i form av informantenes beskrivelser av møte med den nye læreplanen. Kunnskapsdepartementets og Utdanningsdirektoratets arbeid mot den nye læreplanen innebærer flere prosesser som er åpne, transparente og involverer flere aktører. Gangen i slike prosesser vil kunne påvirke informantenes oppfatning og formening om den nye læreplanen.

3.0. TIDLIGERE FORSKNING

Søkestrategien for å finne forskning som belyser oppgavens problemstilling, startet med ulike databaser og søkestrenger. Etter å ha blitt bedre kjent innen feltet ble søkestrategien 'snowballing' benyttet, ved å lete etter annen relevant forskning i referanselistene til artikler som rettes spesielt godt mot problemstillingen (Bryman, 2012, s. 202). Det er i hovedsak ved 'snowballing' artiklene som er en del av det forskningsmessige og teoretiske rammeverket i denne oppgaven er funnet.

Både internasjonale og norske søk er gjennomført. Ved internasjonale søk ble databasene ERIC, Web of Science og EBSCO benyttet, og ved norske søk ble databasen Idunn tatt i bruk. Søkestrengene brukt koblet til database og antall resultater er vedlagt under vedlegget: «Tabell søkestrenger». En utfordring var å finne søkestrenger presise nok til funn som kun var direkte relatert til oppgaven, samt å få for mange treff, noe som førte til at søkestrenger og funnene knyttet til dem i liten grad har vært bidragsytende for oppgaven.

Forskningskapittelet vil i all hovedsak se på forskning relatert til læreres møte med, og forståelse av, læreplanen. Dette vil være viktig forskning for problemstillingen. For å kunne forske på dette må også annen forskning inkluderes, først ved læreplaner i nasjonal og internasjonal kontekst, så ved aspekter av styring og ledelse.

3.1. LÆREPLANER I NASJONAL OG INTERNASJONAL KONTEKST

Sivesind og Wahlström (2016) viser til hvordan læreplanutforming i Europa i dag preges av synspunkter fra det globale, det transnasjonale og det nasjonale. Den generelle globale trenden beskrives å være koblet til den neoliberale bevegelsen, som kjennetegnes ved blant annet marked, valg og *accountability*. Innen læreplanfeltet og dens implementering vises også praksis ved individuelle skolesystemer og land relevant (Sivesind & Wahlström, 2016, s. 274).

Artikkelens forfattere (Sivesind & Wahlström, 2016) beskriver *policy borrowing* innen læreplanfeltet, hvor land tar utgangspunkt i læreplaner og tendenser fra andre land i Europa i utviklingen av egen læreplan. I dag innebærer det at nasjonale og transnasjonale policy prosesser går i hverandre, hvor det både eksisterer konvergens og divergens. Det vil si at på

noen områder blir land likere når det gjelder policy, altså at de konvergerer, mens i andre tilfeller går land i ulike retninger og divergerer. Konvergens kan oppstå selv om eksempelvis EU eller OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) ikke kan regulere det nasjonale utdanningssystemet. Deres politikk kan få betydning gjennom ulike virkemidler og agendasetting, og resultere i tilslutning til ideene. Det er også mulig at landets politiske valg ikke er i samsvar og legger vekt på andre forhold, i disse tilfellene oppstår divergens. (Sivesind & Wahlström, 2016).

Samlet gir artikkelen til Sivesind og Wahlström (2016) en forståelse av den større konteksten som dagens norske læreplan befinner seg i. Den viser til prosesser som former læreplanen, både som et formelt vedtatt dokument, men også påvirkningsfaktorer som former ideene bak den. Midtsundstad (2017) skriver om hvordan reformer kan utgjøre en risiko dersom de tar for lite hensyn til den konteksten der skolen er utviklet. Her beskrives den nordiske konteksten, og det vises til at denne også er relevant i utforming av læreplan. I den nordiske konteksten har undervisning og læring stått fremst av skolens funksjoner, fremfor resultater og evalueringer (Midtsundstad, 2017). LK20 kan dermed sies å være preget av tendenser innen utdanning globalt og transnasjonalt, men også av arven fra den nordiske tradisjonen innen utdanning.

3.2. STYRING OG LEDELSE

Denne oppgaven vil vise til hvordan læreplanen som styringsdokument kan prege læreres møte med læreplanen. Dette delkapittelet vil først se på hvilke lærdommer som kom frem av evalueringene av LK06, hvor relevante aspekter av kunnskap om hvordan lærerne arbeider og læreplanen fungerer er trukket frem. Disse lærdommene har blitt tatt i betraktning i utarbeidelsen av LK20, som kan ha preget styringsmodellen ved LK20, og videre ha en innvirkning på lærernes møte med den. Videre fokuseres det nærmere på hvordan sentralisert og desentralisert styring optimalt burde være, for så å se på hvordan balansen mellom de var i LK06. Til slutt ses det på den lokale styringen, i form av skolens ledelse knyttet mot struktur og agency, hvor funn relatert til ledelsens egne perspektiver vektlegges.

3.2.1. Lærdommer fra LK06

I forbindelsen med iverksetting av nye læreplaner og utdanningsreformer i Norge har forskningsbaserte evalueringer blitt igangsatt. Dette ble gjort for L97, LK06 og for LK20. I dette følgende delkapittelet vil relevante forskningsbidrag knyttet til LK06 trekkes frem. Læreplanen LK20 kalles 'fagfornyelsen', og skal være en videreformidling av LK06 – men da selvsagt med intensjon om en bedre utgave for helheten av utdanningen. Senere i oppgaven vil deler av evalueringen fra LK06 benyttes for å se på hvilke måter informantene i studien beskriver disse aspektene i dagens kontekst.

Evalueringen av LK06 startet i 2006 og varte til 2012. Evalueringen av LK06, foretatt av ulike forskningsmiljøer, resulterte i fire synteserapporter. Her benyttes en synteserapport, samt to delrapporter.

I delrapport 2 – *på vei fra læreplan til klasserom*, vises det at kompetansemål står sentralt i de lokale læreplanene, mens forekomst av grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier er mer tilfeldig. Lærebøker fremstår som viktige for lærerens timeplanlegging. Mange av lærerne viste seg å være positive til målfokuset i LK06, men mange opplever likevel kompetansemålene som vage, omfattende og vanskelige å håndtere (Hodgson et al., 2010). I den nye læreplanen er læringsstrategier vektlagt, som blant annet fremkommer i overordnet del punkt 2.4., *å lære å lære* (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I synteserapport av Sivesind, *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen* (Sivesind, 2012), vises det blant annet til at «I og med at læreplanen i liten grad reduserer kunnskapskompleksiteten gjennom et innholdsfokus vil reformen føre til en breddeorientering og en overflattisk tilnærming til vurdering og læring» (Sivesind, 2012, s. 36). Den nye læreplanen innebærer dybdelæring som et konsept, og senere i oppgaven vil det utforskes om informantene beskriver at LK20 bedre legger til rette for en mindre overfladisk tilnærming.

I NF-rapport nr. 4/2010, delrapport nr. 2 fra prosjektet «*Sammenhengen mellom undervisning og læring. Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag*» – også kalt SMUL, viser Hodgson, Rønning og Tomlinson (2012) til hvordan lærerne så på LK06, hvordan de fortolker læreplaner og planlegger sitt arbeid med implementering av LK06 i klasserommet. De fant at ivaretagelse av kompetansemål og mål for grunnleggende ferdigheter

i planene hos lærerne varierte svært mye. I planleggingsarbeidet er det læreplanen og læreboka som fremstår som de viktigste kildene. Forskerne hevder at lærebokas sterke stilling i norsk skole bekreftes. Forskningen viser at hoveddelen av planarbeid og til dels detaljplanlegging for undervisning skjer som et samarbeid mellom lærere. Rapporten referer til Vibes analyse av norske forhold, dog fra ungdomsskolen, som beskriver et lærersamarbeid som har mye fokus på utveksling av informasjon, samarbeid om praktiske forhold og koordinering av aktiviteter, med mindre fokus på profesjonelt og faglig samarbeid. (Hodgson et al., 2012).

Evalueringene av LK06 viser blant annet til det som ansees som forbedringsområder. Dette er relevant for hvorfor den nye læreplanen endte opp slik den gjorde, da evalueringen bidrar med et forskningsgrunnlag som har blitt tatt i betraktning i utarbeidelsen av den nye læreplanen.

3.2.2. Sentralisering og desentralisering

Kennedy (1996) beskriver hvordan graden av sentralisering eller desentralisering kan virke inn på en reforms suksess, særlig med hensyn til læreres rammer for implementeringen av læreplan. For mye sentralisering, som kan sees som økonomisk gunstig for de nasjonale styringsmaktene, beskrives å kunne forstyrre implementering av endringer og innovasjoner. I tillegg kan det føre til stagnering av utvikling og kreativitet blant lærere og generelt medbringe en rigiditet (Kennedy, 1996, s. 78). Stor grad sentralisering kan være en nasjonal rigid læreplan, hvor eksempelvis beskrivelsen av innholdet eller metodene ikke åpner for læreres egne profesjonelle preg.

Desentralisering kobles til flere positive begrep, som deltakelse, eierskap, økt forpliktelse og motivasjon, men det trekkes også frem at for mye desentralisering kan resultere i kaos (Kennedy, 1996, s. 78). Dette kan eksempelvis være ved lokale bestemmelser av hvordan undervisningen skal være. Resultatet kan være at elever får svært ulik opplæring, hvor det blir vanskelig å kvalitetssikre utdannelsen.

Forskning fra Dalin gjennomført i 1994, referert til i Kennedy (1996, s. 79), viser hvordan suksessen til store nasjonale reformer i grunnskolen påvirkes av forholdet mellom det sentrale og det lokale nivået av implementering. Det sentrale burde sørge for langsiktig politisk støtte og ressursstøtte. En anbefaling om nasjonale utviklere for materialer, ressurser, lærerutvikling og evaluering pekes også på som komplimenterende bidrag for suksess på nasjonalt nivå. Innen

det lokale trekkes det blant annet frem at lærerne burde danne grupper for diskusjon og forbedring av praksis både innen og på tvers av skoler. (Kennedy, 1996, s. 79). Videre forskning fra Dalin viser til at selv om læreryrket innebærer en god dose individualitet, kan individer som arbeider alene slite med å oppnå det de ønsker, samt det som ønskes ved reformen. Forskningen fremhever samarbeidskultur som en nødvendighet for suksessfull implementering. Dalin påpeker at skolekultur kan være vanskelig å endre, og at endringen avhenger av ledelsen. (Kennedy, 1996, s. 82).

I artikkelen refereres det til Kennedy og Kennedy (Kennedy, 1996, s. 81), som la frem forskning hvor det påpekes at nye reformer stiller forventninger til endring av læreres roller, samt at det også forventes et økt ansvar. I tillegg kan det forventes at de må endre tidligere holdninger og forståelser (beliefs). Lærere trenger dermed støtte i to ulike former, både til å forstå den nye læreplanen, og til å forstå deres rolle i den. De trenger nødvendige ferdigheter for å kunne gjennomføre kravene i planen, samt fysiske ressurser for å implementere endringene. I tillegg trenger de tid til å vende seg til de nye ideene og rom for å teste dem ut og adaptere dem til sin situasjon. (Kennedy, 1996, s. 81).

Kennedy (1996) sammenfatter en ideell implementering som en prosess som innebærer godt balansert støtte fra det sentrale og det lokale, samt hvordan samarbeid blant lærere, er viktige forutsetninger for en suksessfull implementering. I denne oppgaven vil Kennedy sin artikkel kunne bidra til å forstå lærernes oppfatninger av implementeringsprosessen.

Aasen et al. (2015), vektlegger også innvirkningen graden av sentralisering og desentralisering har knyttet til innføring av læreplan. Deres artikkel fokuserer i motsetning til Kennedy (1996) sin artikkel, spesifikt på den norske konteksten, ved læreplanen LK06. Styringsfilosofien bak LK06 beskrives som at den tidligere statlige regelstyringen og detaljstyringen skal erstattes av målstyring, rammestyring og resultatstyring – som indikerer et større lokalt ansvar (Aasen et al., 2015, s. 418).

Desentralisering av beslutnings- og forvaltningsmyndighet forklares å gi et større lokalt handlingsrom, men denne økte lokale friheten innebærer også tydeligere ansvars plassering. I LK06 viste dette seg gjennom store krav til lokalt læreplanarbeid i form av konkretisering av innhold, arbeidsmåter, organisering av undervisning, progresjon, individuelt tilpasset opplæring og vurderingspraksis (Aasen et al., 2015, s. 420). I forskningen gjennomført av

Aasen et al. (2015) ga deres informanter uttrykk for at alle skoleeiere og skoler ikke vil være i stand til å ivareta de forventningene som reformen stilte. LK06 startet som en desentralisert reform, men underveis i implementeringsprosessen vises det at reformen ble mer orientert mot sterkere nasjonal styring og støtte i form av standardisert informasjon, veiledning og resultatoppfølging. Aasen et al. (2015) hevder grunnen til at dette ikke var på plass først, var fordi man ikke ønsket å underminere kommunenes og skolens frihet og ansvar.

Artikkelen konkluderer med at utfordringen i et utdanningspolitisk perspektiv er å finne riktig balanse mellom legitim nasjonal styring og videreføring av en pedagogisk plattform som fremmer profesjonell autonom yrkesutøvelse. Med andre ord beskriver artikkelen hvordan sentralisering og desentralisering påvirket LK06, som danner grunnlaget for hvordan man kan se elementer av sentralisering og desentralisering i LK20 gjennom informantenes perspektiver i intervjuene i denne oppgaven.

3.2.3. Skoleledelse

Ledelse er et av hovedtemaene i intervjuene med lærere i denne oppgaven, og det vil derfor være relevant å se på forskning som sentrerer om skoleledelse. I Varpanens artikkel (2021), er struktur og agency fokus når han skriver om ledelse ved barneskoler i Finland.

Varpanen (2021) benytter seg av EmirBayer og Misches temporale aspekt innen agency. Det innebærer iterasjon og projeksjon. Iterasjon beskrives som hvordan livshistorier og profesjonelle historier preger perspektiver, mens projeksjon handler om kortsiktige og langsiktige fremtidsperspektiver. Med andre ord, det temporale aspektet er hva man har med seg fra fortiden (iterasjon) og hvordan man ser mot fremtiden (projeksjon). Innen iterasjon fant Varpanen (2021) følgende tre rammer for hva lederne ser som viktig: viktigheten av å vedlikeholde institusjonelle praksiser for å sikre kjernefunksjonen til institusjonen, danne en delt forståelse i kollegiet og sørge for trivsel på arbeidsplass samt sosial rettferdighet. For skolelederne fremkommer det at iterasjon er langt viktigere enn projeksjon, hvor projeksjon nærmest er ikke-eksisterende. Heller enn å se mot fremtiden og se muligheter for endring, er lederne opptatt av å opprettholde eksisterende praksis, hvor eneste endring beskrives å være effektivisering av denne. Lederne vises dermed å være mer fokusert på det strukturelle heller enn agency. (Varpanen, 2021).

Varpanen (2021) konkluderer med at problemet for ledere i barneskolen er at de fokuserer for mye på struktur. Han foreslår at lederne burde fokusere på en mer fleksibel styringspraksis for å utvikle ledere som har agency. Lederne burde, i følge Varpanen (2021), skifte fokus fra en sterk konserveringskultur til et fellesskap av læring og innovasjon. Varpanen (2021) sine funn viser hvordan ledere forholder seg til egen rolle, som igjen kan ha innvirkning på hvordan de handler ved endringer i skolen – som for eksempel ved en læreplanreform.

3.3. FORSKNING PÅ LÆRERES MØTE MED LÆREPLAN

Videre skal oppgavens viktigste fokus belyses, nemlig hvordan lærerne møter læreplanen. Dette innebærer perspektiver på hvordan lærere som blir pålagt å følge nye vedtatte dokumenter kan respondere, hvordan lærerautonomi preger læreres møte med en læreplan og til slutt perspektiver om hvordan lærere lager læreplan i sin lokale kontekst og mulig problematikk koblet til dette.

3.3.1. Noe nytt å forholde seg til

Når en læreplan innføres, blir lærere pålagt å følge et nytt politisk vedtatt dokument – men hvordan forholder de seg til dette? Gloppen (2009) presenterer et bilde på hvordan lærere kan respondere når de står ovenfor et verktøy de har fått pålegg om å bruke. Artikkelenes hovedfokus er forskning på læreres respons på LP-modellen (læringsmiljø og pedagogisk analyse). Videre trekkes det som er spesielt relevant relatert til forskningsspørsmålene frem.

Ved Gloppens (2009, s. 344) beskrivelse av samarbeidskultur benyttes Hargreaves kulturforståelse, som resulterer i inndelingen av samarbeidskultur og individualistisk kultur. Samarbeidskultur beskrives som spontant, preget av frivillighet og utviklingsorientert og prioriterer generelt tid til samarbeidet. Gloppen (2009, s. 344) viser til hvordan samarbeidskultur ifølge Hargreaves kan havne innenfor det han kaller påtvunget kollegialitet, hvor lærerne samarbeider, men hverken frivillig, spontant eller utviklingsorientert. Individualistisk kultur illustreres å ha vært ledende i skolen i lang tid, hvor læreren uten innblanding fra hverken kollegaer eller ledelse, planlegger og gjennomfører undervisning basert på individuell kunnskap og erfaring. Individualistisk kultur beskrives nå som mindre dominerende, grunnet økt forventning om samarbeidskultur i skolen. I arbeidet med LP-

modellen beskrives det at lærere først tok opp egne problemer i lærergrupper, men dette endret seg til et fokus mot felles utfordringer i skolemiljøet. Gloppen fant at flere synes arbeidet med LP-modellen ble mer givende etter dette. (Gloppen, 2009, s. 348). Her viser Gloppen (2009) til en mer fungerende samarbeidskultur. For denne studien vil det være interessant å se informantenes beskrivelse av skolekultur og samarbeid i møte med LK20.

Gloppen (2009) viser til en utvikling blant lærerne, fra å møte den nye modellen med motstand, til å etter hvert oppleve at modellen bidrar til økt refleksjon og endring av praksis. Hunn hevder at det trengs tilstrekkelig hjelp og støtte i den fasen hvor oppgittethet oppstår, da for å sørge for at lærerne opplever trygghet i endringsprosessen, samt at mangel av dette kan resultere i at det aktuelle nye verktøyet ikke blir tatt i bruk (Gloppen, 2009, s. 349).

Rundt ledelsesaspektet viser Gloppen (2009, s. 344) til Larsen og Samdal, som trekker frem ledelsens betydning som tilrettelegger og motivator når endringsprosesser settes i gang. Ledelsens rolle blir å forberede skolen for nye tiltak gjennom diskusjoner i personalet, samt å legge forholdene til rette ved å gi tilstrekkelig tid til gjennomførelse (Gloppen, 2009, s. 348).

Gloppen skriver at når modeller, verktøy eller reformer kommer utenfra eller ovenfra, opplever lærere det ofte som «en inngripen i deres hverdag og en nedvurdering av deres egen kompetanse» (Gloppen, 2009, s. 353). Her hevdes det at implementering av nye modeller i skolen møter motstand dersom det kommer som pålegg, og videre at selvtilliten og tro på egen kompetanse kan styrkes dersom man gradvis blir kjent med prinsippene i nytt vedtatt dokument, og deretter selv velger å arbeide med det (Gloppen, 2009, s. 354). Konklusjonen ved forskningen er at den enkelte lærer burde gis tilstrekkelig oppmerksomhet ved implementering av nye verktøy og planer i skolen for å opprettholde læreres selvfølelse (Gloppen, 2009).

3.3.2. Lærers autonomi ved reformendring

Mausethagen og Mølstad (2015) viser hvordan introduksjonen av en mer utbytteorientert læreplan, LK06, utfordret og endret tradisjonelle ideer om lærerautonomi i Norge. Denne oppgaven vil se på lærerinformantenes opplevde autonomi, og funnene fra denne forskningen vil gi et utgangspunkt og sammenlikningsgrunnlag for forskningen.

Forfatterne (Mausethagen & Mølstad, 2015) hevder Norge historisk sett har vært sentrert om autonomi som pedagogisk frihet og fravær av kontroll, hvor staten definerer og kontrollerer mål for utdanningen, mens læreren kontrollerer metodene. Ved denne formen for autonomi vektlegges læreres pedagogiske frihet. Likevel mener Mausethagen og Mølstad (2015) Norge nå vender seg mot en økt vektlegging på å 'levere' (deliver) en ferdig bestemt læreplanen heller enn å utvikle den. Dette begrenser læreres autonomi i klasserommet ved at den pedagogiske friheten ikke blir tatt i bruk.

Mausethagen og Mølstad (2015) stiller spørsmål ved om det er en tilstrekkelig strategi å beskytte læreres tradisjonelle autonomi i dagens kunnskapssamfunnskontekst. De anbefaler å bygge kollektiv kunnskapspraksis innen læring som også inkluderer kilder til kunnskap og hvordan disse kan brukes for organisatorisk læring. Fokus på kunnskapsdeling innen organisasjoner fremstår også som nyttig når det gjelder endringer innen læreplankontroll og ideer om lærerautonomi. Mausethagen og Mølstad (2015) presenterer en mulig tolkning av lærerne i deres forskning, hvor lærerne ser læreplanendringene tilhørende en ekstern, *managerial accountability*. Det vil si at de ser læreplanen som styringsmaktens ansvarliggjøring av lærere. Lærerne i deres studie beskriver dermed ikke læreplanen først og fremst som et pedagogisk redskap, men setter disse nye endringene utenfor deres eget område for styring (Mausethagen & Mølstad, 2015).

Erss (2018) har i sin forskning utforsket ulike tilnærminger til lærerautonomi i Estland, Finland og Tyskland. Forskingen fokuserer på læreres subjektive oppfatninger når det gjelder læreplanautonomi, hvor også agency er et relevant begrep. Agency har et aktørperspektiv og kan forstås som handlingen man gjennomfører, mens autonomi beskriver hvilket handlingsrom som er til stede, og er dermed mer strukturelt. Agency beskrives som noe læreren gjør, mens autonomi beskrives som noe læreren har (Erss, 2018). Både autonomi og agency nevnes å kunne manipuleres i den politiske diskursen for å legitimere læreres økte arbeidsmengde (Erss, 2018, s. 244).

Erss (2018, s. 240) sine funn viser hvordan finske lærerne anser seg selv som pedagogiske profesjonelle og autonome. Finske lærere rapporterte om stor grad av autonomi; selv med en nasjonal læreplan som bakteppe opplever lærerne å ha mulighet til å gjøre hva de vil i klasserommet, som de beskrives å trives med. Erss (2018) viser til at Estland og Tysklands yngre lærere ønsker tydelige retningslinjer og regler, som begrunnes med at det blir lettere å

forsikre standardisert læringsutbytte. Dette er et relevant funn for denne oppgaven, da informantene ved denne studien også er relativt ferske.

Funnene fra Erss (2018) viser til at lærere fra Estland manglet ressurser som passet til læreplanen. Selv om det førte til at de fikk velge innhold mer autonomt, ble dette oppfattet som påtvunget autonomi. Forskningen viser at lærerne fra Estland ikke mangler autonomi, men agency – grunnet ressurser, miljø, personlige og strukturelle faktorer (Erss, 2018, s. 249).

Denne artikkelen av Erss (2018) viser kompleksitet innen autonomi og agency. Dokumentert gjennom lærere vises det at større grad agency og autonomi ikke nødvendigvis oppfattes som noe bra. Det avhenger av ulike kontekster, som blant annet generell skolekultur i et land. Artikkelen bidrar med begrunnelser på hvorfor mer eller mindre autonomi eller agency mottas av lærerne på måten det gjør, som vil være relevant for å forstå denne oppgavens empiriske materiale.

Lennert da Silva og Mølstad (2020) har sett på autonomi og agency ved en komparativ studie vedrørende grunnopplæringen i Norge og Brasil. Forfatterne (Lennert da Silva & Mølstad, 2020) viser til at læreres autonomi og agency kan kobles positivt til læreres motivasjon og involvering i undervisning. Videre beskrives det hvordan autonomi er regulert og kontrollert av aktører innen og utenfor skolen, mens agency viser til evnen og viljen lærerne har til å konstruere deres agency innen rammene som er satt (Lennert da Silva & Mølstad, 2020). Funnene fra studien viser at lærere navigerer policy på ulike måter, for å få det til å passe med egne behov og forståelser (beliefs), i tillegg til elevenes.

De norske lærerne i studien beskrives å få deres individuelle autonomi begrenset av den statlige kontrollen ved nasjonal læreplan og testing. Skolekulturen i Norge beskrives som en kombinasjon av tillitt og kollektiv kontroll, med gruppemøter (fellestid), delt undervisning og observasjon i klasserommet av eksempelvis kollegaer eller praksisstudenter (Lennert da Silva & Mølstad, 2020, s. 127). Selv om norske læreres individuelle autonomi beskrives å være begrenset, åpner deres praksis og kollektive arbeid for refleksjon og egen konstruksjon av undervisningsplaner og strategier. Dette hevder forfatterne (Lennert da Silva & Mølstad, 2020) at indikerer oppnåelse av agency. Brasil og Norge beskrives å ha flere fellestrekk ved styringsform når det gjelder utdanning, men fremstår likevel ulike i hvordan de responderer til styringsformen. Denne ulikheten begrunnes ved de ulike sosiale, kulturelle og materielle

forholdene (Lennert da Silva & Mølstad, 2018, s.118). Her vises det at en form for lærerautonomi kan fungere i ett utdanningssystem, men ikke i et annet, da det avhenger av om lærerne kan oppnå agency innen deres gitte lærerautonomi.

Funn fra en engelsk studie av Betteney (2010) ser på ulikheten mellom erfarne lærere og mer ferske lærere relatert til hvor mye frihet som er ønsket. Dette støtter opp om artikkelen til Errs (2018) hvor liknende perspektiver på dette temaet presenteres. Studien hennes viser at yngre lærere generelt misliker for mye fleksibilitet fra læreplanen, mens de mer erfarne lærerne er mer komfortable med dette. Dette forklares som at ønsket om å ha innflytelse på deres pedagogiske valg, samt å kunne nyte fleksibiliteten i et dokument – å ha en form for makt innen teksten, er korrelert med erfaring (Betteney, 2010, s. 95). Et rammeverk som i senere tid har blitt vurdert som alt for strengt og rigid, vises likevel å likes av flere av Betteney sine lærerstudenter, da den ikke bare beskriver hva de som lærere skal gjøre, men også hvordan de skal gjøre det (Betteney, 2010). I denne oppgaven intervjues relativt ferske lærere, og artikkelen belyser denne gruppen.

3.3.3. *Læreres læreplanarbeid*

Priestley et al. (2021) beskriver hvordan læreplanarbeid (det norske ordet som i denne oppgaven benyttes for *curriculum making*) handler om å omtolke den offisielle læreplanen inn i den lokale skolekonteksten, samt å få de nasjonale retningslinjene til å gi mening i klasserommet. Priestley et al. (2021) har laget et rammeverk for læreplanarbeid som de kaller ‘sites of acitivity’. Rammeverket presenteres som en tabell, og sorterer aktører og deres aktiviteter, fra supra- til nanonivå.

Site of Activity	Examples of Activity	Examples of Actors
Supra	Transnational curricular discourse generation, policy borrowing and lending; policy learning	OECD; World Bank; UNESCO; EU
Macro	Development of curriculum policy frameworks; legislation to establish agencies and infrastructure	National governments, curriculum agencies
Meso	Production of guidance; leadership of and support for curriculum making; production of resources	National governments; curriculum agencies; district authorities; textbook publishers; curriculum brokers; subject-area counselors
Micro	School-level curriculum making: programme design; lesson-planning	Principals; senior leaders; middle leaders; teachers
Nano	Curriculum making in classrooms and other learning spaces: pedagogic interactions; curriculum events	Teachers; students

Tabell 1: «*Sites of Curriculum Making*» (Priestley et al., 2021, s. 13)

Relevante nivåer for denne studien er mesonivået, mikronivået og nanonivået. Læreplanarbeid på mesonivå handler om støtte til skoler, hvor aktiviteten innebærer produksjon av veiledning og materialer. Mesonivået befinner seg i det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet, altså mellom policy og praktiske settinger. Mikronivået innebærer aktiviteter relatert til utvikling, enten på lærerteam, sammen med skolen som helhet eller på individuelt nivå. Norge trekkes frem som et eksempel på et land hvor lærermiljøene er sterkt involvert i læreplanarbeid. Nanonivået er aktiviteter i klasserommet, når lærere og elever samhandler. I denne oppgaven observeres ikke de faktiske aktivitetene i klasserommet, men nanonivået er likevel relevant for studien, da informantene kan uttale seg i henhold til hvordan de opplever at den nye læreplanen preger deres klasseromspraksis.

Priestley og Philippou (2018, s. 152) viser til hvordan tendensen av autonomi, ferdighetsutvikling og læreres læreplanarbeid ikke nødvendigvis er et godt alternativ til rigid regulering av innhold, da det fører til rigid regulering av utbytte i form av at skoler måles opp mot hverandre. Priestley og Philippou (2018, s. 152) referer til forskning fra Biesta, som viser

til at utbyttstyring er påstått å ha fjernet lærerautonomi i større grad enn det innholdsstyringen gjorde.

Et viktig aspekt innen lærernes læreplanarbeid beskrives å være hvordan lærere gir mening til nye og ofte komplekse ideer innen læreplanpolicy. Dersom lærerne ikke fullt forstår målene i den nye læreplanen, vil deres implementering resultere i å falle tilbake på eksisterende praksis og måter å tenke på (Pristley og Philippou, 2018). Priestley og Philippou (2018) viser til hvordan man burde opparbeide en nyansert tilnærming til læreplanarbeid. Målet beskrives å skulle muliggjøre en praksis som er mer pedagogisk, hvor fokuset ikke ligger i styring på bakgrunn av prestasjoner og utbytte.

For denne oppgaven vil forskningen innen læreplanarbeid bidra med perspektiver på hvordan lærere i dag forholder seg til læreplan. Det å benytte disse to artiklene om læreplanarbeid bidrar med et rammeverk for læreplanarbeid på ulike nivå, samt en forståelse av kompleksiteten innen læreplanarbeid. Læreplanarbeid kan beskrives som hvordan lærere (eller andre aktører) bruker læreplanen. Bruk av læreplan utforskes implisitt ved autonomi og agency i neste kapittel, og i oppgavens drøftingskapittel.

3.4. OPPSUMMERING

Forskningskapittelet viser at læreplanen LK20 ikke bare er preget av det globale og transnasjonale, men også av den norske og nordiske konteksten, hvor evalueringene av LK06 har gitt et utgangspunkt for fagfornyelsen. Forskning trukket frem viser til hvordan det optimale for lærere er en balanse mellom sentralisering og desentralisering. Flere faktorer vises også å spille inn for hvordan lærere møter politisk vedtatte dokument, som blant annet aspekter innen ledelse og støtte. Forskning om lærernes autonomi viser til en endring i Norge, hvor det tidligere var innholdet som ble kontrollert, mens det nå er utbyttet som kontrolleres. Dette hevdes å begrense lærerautonomi i større grad. Her trekkes kunnskapsdeling frem som et virkemiddel i konteksten av endringer innen læreplankontroll og autonomi. Forskningen i kapittelet viser også til hvordan autonomi blir oppfattet i ulike land. Denne forskningen bidrar med perspektiver på læreres oppfattelser som kan benyttes som sammenlikningsgrunnlag i denne oppgaven. Forskningen innen autonomi viser også til aspekter ved autonomi og agency i den norske konteksten, i tillegg til at forskning innen 'ferske' læreres perspektiver på autonomi

inkluderes. Innen læreplanarbeid vises det å innebære flere aktiviteter på flere nivå. Også her vises det til en negativ endring innen læreres autonomi innen rigid utbyttstyring, hvor pedagogisk og praktisk læreplanarbeid heller foreslås.

4.0. TEORETISK OG BEGREPSMESSIG RAMMEVERK

Dette kapitlet benytter fire artikler for å beskrive autonomi og agency. Begge begrepene har delvis blitt introdusert i forskningskapitlet, men her vil det fokuseres spesielt på de teoretiske rammeverk artiklene trekker frem.

Innen autonomi presenteres en artikkel av Cribb og Gewirtz (2007) og en artikkel av Frostenson (2015). Cribb og Gewirtz (2007) sin artikkel bidrar med et tredelt blikk på autonomi: aktørers autonomi, autonomi og kontroll og aktørers kontroll koblet til agency. Frostenson (2015) har også en tredelt forståelse av autonomi, men deler inn i generell profesjonell autonomi, kollegial profesjonell autonomi og individuell autonomi.

Innen agency benyttes en artikkel av Biesta et al. (2015) og en artikkel av Eteläpelto et al. (2013). Artikkelen av Biesta et al. (2015) fokuserer på hvilken grad lærere har mulighet for å oppnå agency, og har produsert en modell for hvordan lærere kan oppnå agency. Modellen er inspirert av Emirbayer og Misches forståelse av iterasjon og projeksjon, tidligere nevnt i forskningskapitlet. Artikkelen av Eteläpelto et al. (2013) presenterer først en grundig gjennomgang av hvordan agencybegrepet tidligere har blitt forstått innen ulike diskusjoner, hvor det trekkes frem styrker og svakheter som er tatt i betraktning i forfatterens egen forståelse av profesjonell agency. Profesjonell agency beskrives ut fra en modell som ligner modellen til Biesta et al. (2015), men modellene har likevel egne styrker og perspektiver som skiller dem.

4.1. AUTONOMI

Hensikten med artikkelen til Cribb og Gewirtz (2007) er å gi et bidrag til forståelsen av sammenhengen og balansen mellom lokal autonomi og statlig kontroll, samt å vise hvorfor det er viktig. Cribb og Gerwirtz (2007) bidrar også med et teoretisk blikk på hvilke aktørers autonomi som eksisterer, som skal benyttes i drøfting av oppgavens analyse.

Forfatterne deler autonomi og kontroll inn i tre kategorier. Det første handler om hvilke aktørers autonomi som er aktuell og hvordan den blir utøvd. Det finnes individuelle, kollektive og institusjonelle aktører innen arenaen for utdanning. Individuelle aktører kan være foreldre, elever og lærere, mens kollektive aktører er eksempelvis lærere som handler i 'team' på skolen.

Institusjonelle aktører innebærer sentrale myndigheter, lokale autoriteter og skoler. Forfatterne hevder at distinksjonene mellom forskjellige typer aktører er viktige, da å øke en type aktørs autonomi ofte innebærer å minke en annens. Den andre kategorien handler om sfærene hvor autonomi og kontroll blir utøvd, altså hva man har autonomi eller kontroll over. Lærere har eksempelvis relativ frihet i klasserom når det gjelder læreplan, pedagogikk og vurderinger, men er likevel pliktige til å følge rammeverk. Den tredje kategorien ser på hvem som er aktører for kontroll og hvordan deres agency utøves, hvor det vises til ulike eksempler for kontroll. Et av eksemplene som trekkes frem er forskjellen mellom direkte og indirekte kontroll innen ulike utdanningssystemer. I Norge har styringsmaktene eksempelvis ikke direkte kontroll over hva de enkelte undervisningstimene skal inneholde, men likevel en indirekte kontroll, da alle elever i Norge måles opp mot en felles standard ved de nasjonale prøvene.

Individuell lærerautonomi hevdes å være en forutsetning for at lærere skal kunne utøve profesjonell ekspertise, samt at det er en kilde til jobbtilfredshet, god mental- og psykisk helse, kreativitet, eksperimentering og variasjon og effektivitet (Cribb & Gewirtz, 2007, s. 206). Likevel trekkes også argumenter for statlig kontroll frem, som dermed begrenser individuell lærerautonomi. Argumentasjonen for statlig kontroll handler blant annet om å beskytte elever mot skade – som overgrep, mobbing og rasisme. I tillegg vil statlig kontroll sikre lik tilgang til utdanning gjennom lik standard, gi rammer og støtte til lærerne samt å forhindre sosial, økonomisk og kulturell fragmentering (Cribb & Gewirtz, 2007, s. 207).

Cribb og Gewirtz (2007) mener man ved evalueringer av blant annet reformer, burde vurdere om balansen mellom autonomi og kontroll er god. For denne oppgaven vil lærernes synspunkter gi en pekepinn på hvordan deres autonomi ved den nye læreplanen blir oppfattet, opplever lærerne selv at balansen innen læreplan mellom autonomi og kontroll er passende?

Frostenson (2015) skiller også, slik som Cribb og Gewirtz (2007), mellom tre former for lærerautonomi, men på en annen måte. Hensikten med artikkelen er å utvikle en trelagsforståelse av profesjonell autonomi innen lærerprofesjonen, nemlig profesjonell autonomi, kollegial profesjonell autonomi og individuell autonomi. Forståelsen av profesjonell autonomi kan benyttes for å bedre helhetlig forstå lærernes autonomi, da det handler om mer enn egen individuell autonomi. Det handler også om mandatet, kollegiet og ledelsen.

Profesjonell autonomi handler ifølge Frostenson (2015) om mandatet til å organisere rammene for skolesystemet, lærerutdanningen og læreplanen. Han viser til at lærere ikke har hatt mandat til å bestemme forholdene og rammene for deres profesjonelle arbeid på høyere institusjonelt nivå, som kan føre til motstand (Frostenson, 2015, s. 23). Dette punktet kan kobles til det Cribb og Gewirtz (2007) beskriver sfærer hvor autonomi og kontroll utøves, da det gjennom lærernes mandat viser hvilke rom lærere har mulighet til å være autonome i og utøve kontroll innen.

Frostensons (2015) beskriver deretter kollegial profesjonell autonomi. Innen lærerprofesjonen beskrives det å omhandle læreres kollektive frihet til å påvirke og bestemme på praksis- og lokalt nivå. Frostenson (2015) hevder det er et alternativ til å la kommunen eller større private utdanningsorganisasjoner ta for seg den lokale, desentraliserte styringen alene. Forfatteren hevder skoleledelse har fått økende bestemmelsesmakt, som har gått på bekostning av lærernes autonomi, og foreslår å arbeide i 'team' som en måte å styrke kollegial profesjonell autonomi (Frostenson, 2015, s. 23-24). Kollegial profesjonell autonomi kan kobles til Cribb og Gewirtz (2007) sine perspektiver på hvem sin autonomi som blir utøvd. Cribb og Gewirtz (2007) viser til hvordan ulike aktørers autonomi kan være på bekostning av andre aktører, hvor Frostenson (2015) foreslår kollegial profesjonell autonomi for å redusere de institusjonelle aktørenes autonomi.

Frostenson (2015) sin tredje kategori er individuell autonomi, som handler om individets mulighet til å påvirke innhold, rammer og kontrollere lærerpraksisen. Det skiller seg fra Frostenson (2015) sitt første punkt ved å ikke fokusere på mandat, men på praksis. Her trekkes den enkelte lærers handlings- og beslutningsmakt frem som høyst aktuelt for å kunne påvirke blant annet valg av læringmateriale, pedagogisk tilnærming og innflytelsen evalueringssystemene skal ha innen den profesjonelle lærerpraksisen. (Frostenson 2015). Dette kan kobles til Cribb og Gewirtz (2007) tredje punkt, hvor eksempelvis hvordan styringsmaktene utøver kontroll også vil kunne ha en innvirkning på lærernes muligheter for å ta valg.

Frostenson (2015) hevder den lokale organisatoriske konteksten, og herunder spesielt skoleledelsen, påvirker hva som menes med å være lærer i større grad enn den generelle utviklingen av lærerprofesjonen. Dette begrunnes ved at skoleledelsen har mulighet og midler til å utfordre og sette den profesjonelle identiteten på skolenivå. Han trekker med andre ord frem at styringsfilosofi er viktig for å forstå profesjonell autonomi og profesjonell deprofesjonalisering, og at filosofisk styringsideologi derfor burde benyttes i sammenheng med

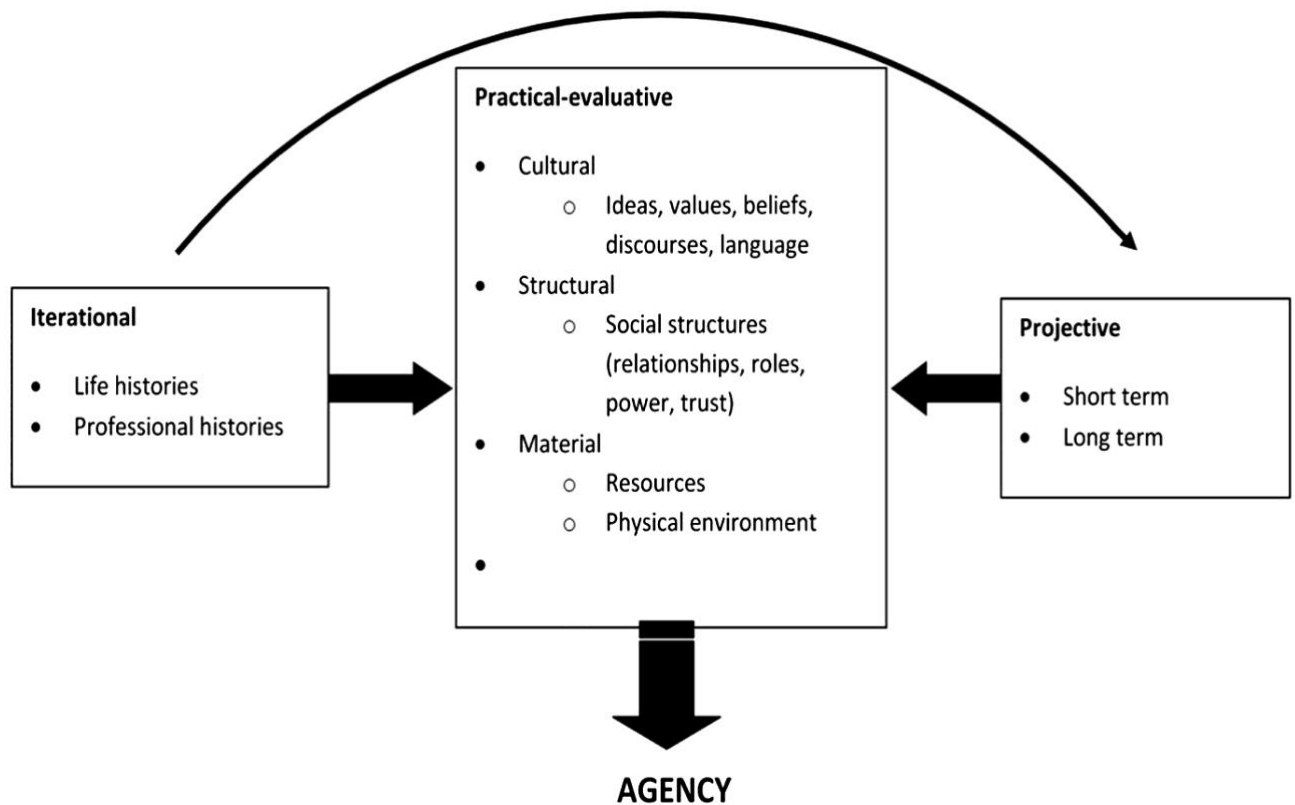
pedagogiske idealer (Frostenson, 2015, s. 26). Frostenson (2015, s. 27) hevder rektorer eller ledere har stor mulighet til å skape både kollegial- og individuell lokal autonomi, og trekker frem en 'superlærer' som en god kandidat til en slik lederposisjon.

4.2. AGENCY

Biesta et al. (2015) skriver om agency koblet til læreren og tar opp debatten om hvor sterk lærerens agency burde være. De beskriver hvordan det de siste tiårene har vært et økt fokus på læreres agency, og stiller spørsmål ved hva som menes med agency, da særlig læreragency. Forfatterne (Biesta et al., 2015) utforsker disse aspektene ved å se på etnografisk forskning om implementering av en ny skotsk læreplan – «curriculum of excellence». Reformen beskrives som moderne, hvor lærere posisjoneres som agenter for endring.

Det er økologiske forhold som vektlegges i Biesta et al. (2015) sin beskrivelse av hvordan agency kan oppnås. Økologiske forhold i denne konteksten, er at agency er et resultat av samspillet mellom individualitet, tilgjengelige ressurser og kontekstuelle og strukturelle faktorer (Biesta et al., 2015, s. 626). Agency omhandler med andre ord aktøren koblet til situasjonen, hvor aktører handler ut fra sitt miljø heller enn bare i miljøet. Ut fra forfatternes økologiske definisjon er ikke agency noe mennesker har som en eiendel, kapasitet eller kompetanse – men det er heller noe mennesker gjør (Biesta et al., 2015, s. 626).

EmirBayer og Misches forståelse av agency benyttes av artikkelens forfattere (Biesta et al., 2015), hvor det temporale aspektet er særs relevant. Som beskrevet i kapittel 3, innebærer EmirBayer og Misches temporale aspekt innflytelse fra fortiden, som inngår i den iterasjonelle dimensjon, samt orientering mot fremtiden, som inngår i den projektive dimensjonen. Den faktiske praktisering i nåtid befinner seg i den praktisk evaluerende dimensjonen. En kombinasjon av økologisk oppfatning av agency og ideer fra teoretikerne EmirBayer og Mische har inspirert modellen under som er produsert av Biesta et al. (2015).



Figur 1: “A model for understanding the achievement of agency” (Biesta et al., 2015, s. 627).

Modellen viser at oppnåelse av agency alltid er informert av tidligere opplevelse, under feltet ‘iterational’, som inkluderer personlig og profesjonell biografi. Individets personlige og profesjonelle biografi orienteres også mot fremtiden, kalt ‘projective’, både når det gjelder kortsiktige og langsiktige perspektiver. Om man handler med agency handler ifølge modellen om de kulturelle, materielle og strukturelle ressursene tilgjengelige i nåtiden, som igjen påvirkes av det iterasjonelle og det projektive.

Biesta et al. (2015) setter lærernes forståelser (beliefs) som et viktig aspekt for denne modellen for agency. Teorien beskrives som at læreres forståelse kommer fra den iterasjonelle dimensjonen, og disse forståelsene motiverer handling rettet mot fremtiden – den projektive dimensjonen (Biesta et al., 2015). Læreres forståelser forklares videre å kunne påvirke hva som gjøres her og nå. Artikkelen konkluderes med at læreragency avhenger av lærernes personlige egenskaper – som i stor grad innebærer deres forståelser. Disse personlige egenskapene og forståelsene innebærer også blant annet kunnskap og ferdigheter, som erfarne lærere har mer av (Biesta et al., 2015).

Forfatterne (Biesta et al., 2015) ser problematiske aspekt ved læreres verdier og forståelser satt i konteksten av skolekulturen til den bestemte skolen læreren jobber på. De peker på at det virker som diskursen i dagens moderne skole preges av en blanding av konkurrerende- og vage ideer. Dette vil si at det finnes flere ideer om hvordan skolen skal være som ikke henger sammen, og at det mangler en felles forståelse. Da mangler man ifølge Biesta et al. (2015) systematiske meninger i skoler, som gjør at lærere blir forvirret ovenfor rollen deres. Skylden legges på eksternt innsatte systemer som endrer skoledynamikken, hvor utvikling av en tydelig utdanningsfilosofi for å støtte opp endringene mangler. Endring forutsetter både en endring i kultur i tillegg til å kreve restrukturering. (Biesta et al., 2015).

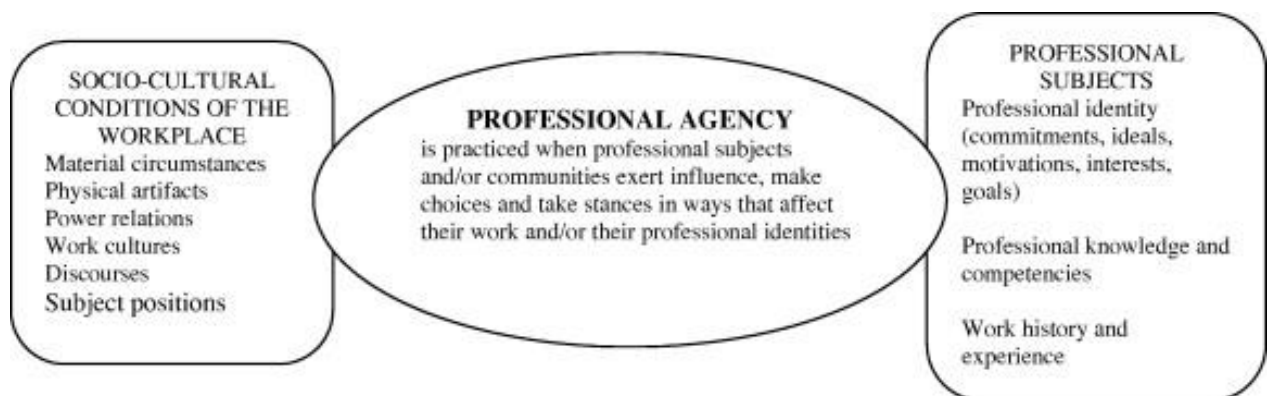
I artikkelen av Eteläpelto et al. (2013, s. 61) er hovedbidraget deres forståelse av profesjonell agency, som blir presentert med en modell av artikkelens forfattere. Profesjonell agency argumenteres for som viktig for flere profesjonelle grupper, ettersom det har hatt en positiv effekt på subjektets kreativitet, motivasjon, tilfredshet og lykke (Eteläpelto et al., 2013, s. 46). I tillegg hevdes det at profesjonell agency trengs for å utvikle arbeidet og arbeidsmiljøet, samt at det er en forutsetning for kreative initiativer (Eteläpelto et al., 2013).

Eteläpelto et al. (2013) presenterer fire hoveddiskusjoner knyttet til agency: 1. den samfunnsvitenskapelige diskusjonen 2. den poststrukturelle diskusjonen 3. sosio-kulturell læringsforskning og 4. identitet- og livsløpsrelatert agency. I en sammenstilling av tilnærmingene beskriver Eteläpelto et al. (2013) at innen sosialvitenskapen, poststrukturalismen og i økende grad sosio-kulturalismen har rollen til- og forståelsen av agency vært kontroversiell. Perspektivet går fra et smalt syn hvor agency kun sees som målorientert rasjonell handling, til et bredere syn hvor agency sees som et diskursivt og sosialt konstruert fenomen.

Forfatterne (Eteläpelto et al., 2013) påpeker at profesjonell agency burde konseptualiseres fra et subjektentrert sosio-kulturelt- og livslangt læringsperspektiv, med oppmerksomhet til subjektets konstruksjon av identitet og posisjon i arbeid. Subjektivitet som fremmer agency beskrives å innebære at subjekter kan bidra med sine kapasiteter, som et ønskende-, skapende og relasjonelt individ, inn i arbeidsliv og organisatoriske deltakelse (Eteläpelto et al., 2013, s. 61). Eteläpelto et al. (2013) påpeker også at for å undersøke profesjonell agency i arbeidslivet trenger man å forstå hvordan agency praktiseres og hvordan det blir utnyttet, begrenset og knyttet til kontekstuelle faktorer – som blant annet maktrelasjoner og diskurs. (Eteläpelto et al.,

2013, s. 59). Disse perspektivene har vært sentrale i utformingen av deres modell, som beskrives under.

Modellen under er utformet av Eteläpelto et al. (2013). På den ene siden demonstrerer modellen hvordan profesjonell agency påvirkes av sosiokulturelle forhold på arbeidsplassen, som for eksempel materielle forhold og maktrelasjoner. På den andre siden vises hvordan profesjonell agency påvirkes av de profesjonelle subjektene for eksempel identitet og profesjonelle kunnskap. Samlet gir dette profesjonell agency som praktiseres av profesjonelle subjekter eller grupper med påvirkningskraft, som tar valg og standpunkt som former deres arbeid og profesjonelle identitet. Profesjonell agency gjenkjennes blant annet ved at profesjonelles unike jobberfaringer, kunnskaper og kompetanser fungerer som individuelle utviklingsmessige forhold og individuelle ressurser for ens praksis av profesjonell agency ved arbeidsplassen (Eteläpelto, 2013). Med andre ord beskrives profesjonell agency ved modellen som prosesser som resulterer i subjekter som er mer eller mindre i stand til å utøve agency.



Figur 2: "Definition of professional agency within a subject-centered socio-cultural framework", (Eteläpelto et al., 2013, s. 61).

Modellen til Eteläpelto et al. (2013) kan kobles til den økologiske modellen til Biesta et al. (2015). Begge viser til hvordan subjektets profesjonelle historier og erfaringer preger utgangspunktet for oppnåelse av agency, hvor modellen til Biesta et al. (2015) også viser til individets generelle livshistorie som et aspekt. Modellen til Biesta et al. (2015) demonstrerer hvordan kortsiktige og langsiktige fremtidsorienteringer preges av idealer, motivasjoner og mål, som modellen til Eteläpelto et al. (2013) også fremsetter som et aspekt ved profesjonelle subjekter. Et særegent bidrag fra Eteläpelto et al. (2013) sin modell er en beskrivelse av hvordan

man spesifikt kan gjenkjenne at *profesjonell* agency praktiseres. Modellen innebærer et overordnet perspektiv på hvordan de sosio-kulturelle forholdene preger arbeidsplassen på generell basis, mens modellen til Biesta et al. (2015) på sin side bidrar med et agency gjennomført her-og-nå perspektiv, som viser til hvordan strukturelle, kulturelle og materielle forhold preger hvordan man handler i nåtiden.

4.3. OPPSUMMERING

Dette kapitlet har vist til forståelser av- og modeller for autonomi og agency. I kapitlet beskrives autonomi og agency hver for seg, men det kan hevdes at det er en tydelig sammenheng mellom disse begrepene. Både autonomi og agency bidrar med perspektiver på hvilket handlingsrom man har. Dette vises til i dette kapitlet ved at lærere på den ene siden får tildelt et handlingsrom fra øvrige hold, med andre ord tildelt autonomi, mens på den andre siden ved hvilke forutsetninger man har til å benytte seg av det tildelte handlingsrommet, altså om man har mulighet til å kunne oppnå agency. I min forståelse av begrepene, er autonomi en forutsetning for agency. Likevel vil det vises i oppgaven at lærere kan ha stor grad autonomi uten å ha mulighet for å oppnå agency. For min oppgave er det fruktbart å benytte meg av disse to begrepene, da de samlet gir en bredere forståelse av kompleksiteten innen læreres handlingsrom. Denne oppgaven skal diskutere hvilket handlingsrom den nye læreplanen, ifølge lærernes beskrivelser, legger opp til. Dette handler blant annet om de overordnede strukturene. Her er autonomi som begrepsmessig verktøy nyttig. Herunder skal det også diskuteres hvordan lærerne beskriver å handle ved den nye læreplanen og hvilke forutsetninger som er utgangspunktet for deres handlinger. Dette relateres til deres praksis, og dermed deres oppnåelse av agency.

5.0. METODE

Dette kapitlet beskriver metoden benyttet for innsamling av datamateriale, samt alle prosessene dette innebærer. Først skal valg av metode begrunnes, deretter utvalg beskrives. Videre beskrives kvalitativ metode generelt og hensyn i sammenheng med det, før kvalitativt intervju gjort i oppgaven blir beskrevet. Avslutningsvis vil aspekter ved forskningens kvalitet og etiske hensyn relatert til oppgaven sees på. Gjennomgående vil kapitlet i stor grad vise til Bryman (2012) og Brinkman og Kvale (2017) for å både begrunne og bedre forstå betydningen av metodiske valg tatt. Bryman (2012) samler teori fra flere forskere og teoretikere, og er anvendt for å beskrive kvalitativ metode og intervju, utvalg og forskningens kvalitet og etiske hensyn. Brinkman og Kvale (2017) er benyttet for å belyse min analysestrategi. I tillegg brukes Alvesson og Sköldbberg (1994) for å beskrive den abduktive tilnærmingen for oppgaven, da deres beskrivelse er best passende med den anvendt i sammenheng med oppgaven.

5.1. VALG AV METODE

I prosessen av å forme en oppgave og problemstilling ble det tidlig klart at mitt engasjement var forholdet mellom den nye læreplanen og lærerne. Fra studier og diverse ytringer i aviser og på nett opplevde jeg et stort fokus på læreplanen og dens innhold, formuleringer og begrepsbruk. Den nye læreplanen har jeg hørt snakk om helt siden mitt første år på lærerutdanningen, i 2016, og i arbeidet med denne oppgaven fått innsikt i at arbeidet mot læreplanen LK20 startet allerede ved evalueringen av LK06. Det fascinerte meg hvordan den nye læreplanen krevde så mye tid og ressurser, og i etterkant hvordan den fikk så mye oppmerksomhet i fagmiljøet og ellers. Dette spesielt da jeg som nyutdannet lærer ansatt som vikar i skolen ikke merket noe til den nye læreplanen blant lærerne rundt meg. De fleste av mine medstudenter har begynt i fast jobb i skolen, men heller ikke blant dem virker det som en ny læreplan har hatt en signifikant betydning.

Jeg begynte å stille spørsmål ved læreplanens verdi. All tid, penger, arbeidskraft og ressurser lagt ned for denne planen, endret det ingenting for praksis? Og dersom den ikke endrer noe for praksis, har den en funksjon i det hele tatt?

Det tok ikke lang tid å oppdage at alle disse store spørsmålene ikke kan besvares i en masteroppgave; oppgaven behøvde et mer snevert fokus. I oppstartsfasen dreide søket seg om å beskrive hvordan læreplanen fungerer i praksis. Dette kunne jeg til en viss grad undersøkt gjennom observasjon av undervisning, gjerne kombinert med intervjuer for å få tak på tankene bak. En slik oppgave ville avdekket hvilke tegn til den nye læreplanen som er å finne i undervisning. Det var likevel ikke dette jeg ønsket å finne svaret på.

Jeg gikk dermed lengre tilbake, reflekterte over min oppfatning av læreres relasjon til læreplanen. Var denne gyldig? Det måtte bli første steg. Før jeg kan finne ut av de store spørsmålene, måtte jeg finne ut hvordan lærere tenker om og oppfatter læreplanen i deres kontekst; å få tak på dette ble en masteroppgave i seg selv.

Metoden for å finne ut læreres tanker og oppfatninger er innlysende, jeg må snakke med dem. Dermed ble løsningen å gjennomføre intervjuer.

5.2. KVALITATIV METODE

I forskningen av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål er kvalitativ metode benyttet. Bryman (2012) beskriver hvordan kvalitativ metode i lang tid har blitt beskrevet som å handle om ord – i motsetning til kvantitativ metode som i all hovedsak handler om tall. I tillegg presenterer han tre trekk for hva kvalitativ metode tradisjonelt sett innebærer. Det innebærer for det første et induktivt syn på forholdet mellom teori og forskning, hvor teori genereres fra forskning. Det andre er en tolkningsbasert epistemologisk posisjon, som betyr at fokuset ligger i å forstå den sosiale verden gjennom utforskning og tolkning av denne verden gjennom deltakerne. Det siste trekket med kvalitativ metode er en ontologisk posisjon beskrevet som konstruktivistisk, hvor våre sosiale egenskaper er et resultat av interaksjoner mellom individer, heller enn fenomener ‘der ute’ og separate fra de som er involverte i dets konstruksjon. (Bryman, 2012, s. 380).

Bryman (2012) presenterer seks steg innen kvalitativ forskning, som er benyttet som bakteppe for arbeidet med denne oppgaven. Steg én er å finne et generelt forskningsspørsmål. Jeg hadde en interesse for læreres møte den nye læreplanen og deres tanker rundt den, og dette var dermed utgangspunktet for oppgaven og dens forskningsspørsmål. Steg to er å velge ut relevante

situasjoner og subjekter, hvor valget falt på å intervjuer relativt ferske lærere. Steg tre er innsamling av relevant data, altså gjennomføringen av intervjuene. Steg fire-, tolkning av data, og fem, konseptuelt teoretisk arbeid, vil kunne gå litt frem og tilbake mellom hverandre, og innebærer også spesifisering av forskningsspørsmål og innsamling av mer data. (Bryman, 2012, s. 384).

I prosessen av å utforme en oppgave koblet til analysen av intervjuene er en abduktiv tilnærming benyttet. Tilnærmingen beskrives av forfatterne (Alvesson & Sköldbberg, 1994, s. 47) som at forskeren beveger seg frem og tilbake mellom empiri og teori, altså at en forståelse vokser frem, ved at man veksler mellom empiriladet teori og teoriladet empiri. I denne oppgaven har jeg har gått frem og tilbake mellom teori og informantenes utsagn; hvor teorien har gitt meg perspektiver på hvordan å tolke informantenes utsagn, og informantenes utsagn har gitt innsikt i deres perspektiver, som teori og forskning er valgt ut fra. Her har fokuset vært på å forstå informantenes forståelser ut fra deres utsagn og finne teori og forskning som gjenspeiler dette.

5.3. UTVALG

I utforskningen av læreres møte med læreplanen har jeg intervjuet syv lærere, fire kvinner og tre menn. Alle jobber på 1. -7. trinn og har ikke tidligere erfaring med læreplanendring. Disse er kategorisert som lærer 1, lærer 2 ... lærer 7, hvor en oversikt over informantenes kjønn, alder og årstallet de var ferdigutdannet er presentert i tabellen under.

DELTAKER	KJØNN	ALDER	ÅRSTALL FERDIGUTDANNET
Lærer 1	Kvinne	24	2020
Lærer 2	Kvinne	26	2020
Lærer 3	Kvinne	26	2019
Lærer 4	Kvinne	38	2007
Lærer 5	Mann	27	2019
Lærer 6	Mann	26	2021
Lærer 7	Mann	25	2020

Tabell 2: *Kategorisering av intervjuinformanter*

I henhold til antall informanter, hevder Warren, referert til i Bryman (2012, s. 425), at minimum antall informanter burde være mellom 20 og 30 for at et kvalitativ intervjustudie skal publiseres. Flere ulike utsagn om minimum antall trekkes frem, men dette gjelder antakeligvis større studier enn masteroppgaver. Med de syv informanter vil oppgaven i større grad kunne gå i dybden i deres utsagn, men analysen vil likevel ha en svakhet i at disse syv ikke er representative (Bryman, 2012, s. 426).

I utvalget av intervjuobjekter er det benyttet en kombinasjon av ‘snowballing’ og generisk formålmessig utvalg. ‘Snowball sampling’ beskrives av Bryman (2012, s. 424) som en form for beleilig måte å samle inn på for forskeren, samtidig som det er en gunstig metode da man i møte med relevante informanter som passer formålet, trolig kan bli ført videre til andre informanter som også gjør det. I mitt tilfelle ble denne metoden relevant grunnet manglende respons på mail sendt til diverse skoler. Gjennom andre informanter fant jeg nye informanter på bakgrunn av relasjonene de hadde seg imellom. Dette var ikke problematisk på noen måte, da oppgavens problemstilling ikke har behov for en spesiell type lærere, foruten noen enkle krav nevnt i påfølgende avsnitt. Grunnet snowball-metoden for utvalg er to av informantene, lærer 1 og lærer 2, fra samme skole. Dette anses verken som en styrke eller en svakhet for oppgaven.

Generisk formålmessig utvalg innebærer at man velger utvalget med hensikt, men ikke nødvendigvis ut fra teori og teoretiske kategorier (Bryman, 2012, s. 422). Det ble satt to krav

for hvilke lærere som skulle intervjues, som for det første var at lærerne skulle være relativt 'ferske'. Konkret ble dette til at de tidligere ikke har vært med på en læreplanendring, altså at de ikke jobbet som lærere før eller i 2006 da LK06 ble innført. Lærerne skulle for det andre jobbe på 1.- 7. trinn. Valget av det første kravet, 'ferske' lærere, ligger i en nysgjerrighet i hvordan denne gruppen håndterer læreplanendring. På den ene siden har de ikke like mye erfaring, og det er derfor en mulighet at de blant annet synes undervisningsplanlegging generelt er vanskeligere og mer tidkrevende enn mer erfarne lærere. På den andre siden er deres praksis ikke like innarbeidet som erfarne læreres praksis, som kan gjøre at de lettere kan forholde seg til endringer. Det er likevel variasjon i utvalget, da noen av informantene har jobbet lengre enn andre. Dette gjelder spesielt lærer 4, som har jobbet siden 2007. Kravet om lærere på 1.-7. trinn ligger i et ønske om en felles ramme for informantene, både for sammenlikning og variasjon.

5.4. KVALITATIVT INTERVJU

Innen kvalitative intervju beskriver Bryman (2012) flere kjennetegn. Han skiller mellom kvalitative og kvantitative intervjuer, hvor kvalitative intervju beskrives å være mindre strukturert enn kvantitative intervju. Her ligger hovedvekten på formuleringen av opprinnelige forskningsideer og informantenes egne perspektiver. Bryman nevner også at i kvalitativt intervju så er «'rambling' or going off at tangents often encouraged» (2012, s. 470), som betyr at informantenes avsporinger sees som positivt, da det kan gi innsikt i hva informantene selv ser som relevant eller viktig. Ellers beskrives kvalitative intervju som fleksible, med rike og detaljerte svar. (Bryman, 2012, s. 470).

I sammenheng med intervjuene til denne oppgaven, ble det utviklet semistrukturert intervjuguide. Semistrukturert intervju beskrives av Bryman (2012) som at man har en intervjuguide med spesifikke emner som skal dekkes, men at informantene har stor frihet i hvordan de svarer. Det innebærer også tillegsspørsmål som ikke er inkludert i intervjuguiden, men som baseres på det informanten sier som fanger intervjuerens interesse – eller som krever oppfølgingsspørsmål. (Bryman, 2012, s. 472). Å benytte semistrukturert intervju var gunstig, da jeg ønsket å få besvart spesifikke spørsmål, men også gi rom for å ta tak i elementer som lærerne selv trekker frem.

Bryman (2012, s. 263) skriver at det er lurt å gjennomføre pilotintervju, da det i tillegg til å sikre at spørsmålene fungerer godt, også har en rolle i å forsikre at forskningsinstrumentet som en helhet fungerer godt. I forberedelsen av å intervju informantene ble det gjennomført et pilotintervju med et familiemedlem som jobber som lærer i videregående skole. Her fikk jeg mulighet til å få et inntrykk av hvordan intervju spørsmålene ble oppfattet - og dermed også besvart. I pilotintervjuet ble det trukket frem hvordan implementeringsprosessen innebar utfordringer i form av at kollegiet ikke var samstemte i deres tanker om den nye læreplanen og hvordan den burde implementeres. Dette fremstod interessant, og ble derfor inkludert som en del av intervjuguiden.

Intervjuene ble i fire av tilfellene gjennomført på et ledig rom ved skolen den aktuelle informanten jobbet på, og i tre av tilfellene gjennomført over zoom, da dette passet bedre for noen av informantene. Selv om rammene for intervjuene var ulike, opplevdes ikke intervju kvaliteten eller informantene preget av dette. Intervjuene hadde en varighet på omtrent 30-45 minutter.

5.5. ANALYSESTRATEGI

Før intervjuer og analyse så jeg på Brinkman og Kvaales (2017) seks trinn innen analyse, som lyder som følger:

1. Å gjennomføre en løpende fortolkning av intervju personene gjennom det de forteller om et emne
2. Intervju personene oppdager selv nye forhold, altså en form for selvanalyse fra intervju personens side.
3. Intervjuerens tolkning av det intervju personene sier, som deretter blir sendt tilbake til dem for å bekrefte eller avkrefte intervjuerens tolkning.
4. Det transkriberte intervjuet tolkes av intervjueren. I selve transkriberingsprosessen struktureres intervjuet for analyse. I analysen utvikles intervjuerens mening, og forskeren presenterer perspektiver på intervju personens forståelse.
5. Gjenintervju for å sikre seg om at intervjuerens forståelse stemmer med intervju personens oppfattelse

6. Fra beskrivelse og forståelse til handling, hvor intervjupersonene begynner å handle ut fra den nye innsikten de har fått fra intervjuet. (Kvale & Brinkman, 2017, s. 221-222).

De første fire trinnene har vært en del av oppgavens intervju- og analyseprosess. Under intervjuene har jeg fortolket informantene fortløpende, samtidig har jeg vært åpen for at denne fortolkningen kan endres ved senere analyse. Gjennom intervjuene ble det flere ganger stilt oppfølgings spørsmål for å sikre at jeg har forstått intervjuobjektet riktig. Under transkripsjon ble det oppdaget nye aspekter ved intervjuobjektens utsagn, og med flere teoretiske og forskningsmessige perspektiver i bakhodet, startet en løs kategorisering av det intervjuobjektene sa. Trinn fem og seks har blitt kuttet ut, da gjenintervjuing ikke opplevdes som nødvendig og målet ikke var å endre lærernes praksis.

Etter intervjuene var gjennomført og transkripsjon påbegynt, begynte tolkningen. Jeg satt igjen med flere inntrykk. Det var overraskende hvor mye informantene hadde å si om ledelsens rolle i implementeringen av LK20, og hvordan ledelsens rolle virket til å ha preget informantene og deres lærerarbeid og holdninger i stor grad. Utsagnene hadde en fellesnevner i å handle om skolens styring av lærerne. Jeg begynte å lure på hvordan både ledelsens- og læreplanens styring virker inn på lærerne, og da særlig hvordan graden av styring oppleves for lærerne. Dermed falt valget på å benytte agency og autonomi som teoretiske rammeverk for oppgavens analyse.

Når teoretisk rammeverk benyttes i fortolkningen av intervjuene på denne måten, brukes det Brinkman og Kvale (2017) kaller teoretisk forståelse innen meningstolkning. Dette innebærer «å gå lengre enn til intervjupersonens selvforståelse, og også lenger enn en fortolkning basert på sunn fornuft» (Kvale & Brinkman, 2017, s. 242). Å benytte meningstolkning passer godt, da jeg er interessert i lærernes egne meninger og tanker om den nye læreplanen, forholdene rundt den og videre tolke deres oppfattede handlingsrom innen disse forholdene. Denne tolkningen går lengre enn intervjupersonenes selvforståelse, da de ikke eksplisitt blir stilt spørsmål om deres oppfattede handlingsrom. Det er likevel ved flere tilfeller blitt stilt kritikk til det å tolke og å finne mening ved, for eksempel ved å vise til at dette begrenser utsagnene til det en utenforstående tolker det til å bety (Kvale & Brinkman, 2017, s. 246).

Formen for koding benyttet, kan gå innenfor det Brinkman og Kvale (2017) kaller 'begrepsstyrt koding'. Dette innebærer at man før allerede før kodingen har utviklet koder gjennom å for eksempel konsultere litteratur på området (Kvale & Brinkman, 2017, s. 227). Jeg lagde først

koder for å finne ut om inntrykket om at utsagn kan kobles til autonomi og agency stemmer. Utgangspunktet var modellen om profesjonell agency av Eteläpelto et al. (2013) og modellen om agency av Biesta et al. (2015), og så etter utsagn som kunne relateres til disse i transkripsjonene. Videre ble blikket rettet mot autonomi gjennom Cribb og Gewirtz (2007) og Frostenson (2015) koblet opp mot transkripsjonene. Her oppdaget jeg hvordan flere av utsagnene til informantene kunne kobles til både autonomi og agency, ut fra hvilke 'briller' man så med. Kodene har vært prosessuelt utformet, da jeg startet med noen koder som var koblet til teori og forskning, men også har fått nye perspektiver for hver gjennomgang av transkripsjonene og dannet nye koder ut fra dette. Disse kodene handlet gjerne om et tema som er felles for informantene i intervjuene.

Å benytte seg av en kodingsstrategi beskrives av Brinkman og Kvale (2017) å kunne være positivt i form av at det kan hjelpe forskeren å bli kjent med de små detaljene i et datasett, samt at det kan gi en nyttig oversikt. Likevel beskrives negative sider ved koding, som at man reduserer meninger til å passe inn i en enkel kategori, og videre at man skaper konklusjoner basert på utsagn (Kvale & Brinkman, 2017, s. 227-228). På tross av dette fungerer koding godt som analysestrategi, da en del av oppgavens hensikt er å undersøke om det informantene ytrer kan kobles til blant annet teoretiske rammeverk innen autonomi og agency. Jeg utelukker ikke at analysen av datamaterialet hadde blitt betydelig annerledes med et annet fokus – og dermed også andre koder.

Avslutningsvis må det også nevnes at flere av funnene som gjelder for en eller to informanter, er funnet på annet vis enn ved koding. Jeg har i kodingen av materialet, flere ganger oppdaget noe utenfor kodene som har fremstått som interessant. Det er spesielt knyttet til tilfeller hvor den aktuelle informanten har trukket inn egne perspektiver som ikke er direkte koblet til spørsmålet, eller som Bryman (2012, s. 470) ville beskrevet det: «rambling' or going off at tangents». I de tilfellene jeg har oppfattet disse perspektivene som både spennende og relevante for oppgaven, ble utsagnet markert i transkripsjonen, og senere utforsket i form av hvordan utsagnet kan sees i lys av teori og forskning.

En fordel med oppgavens få informanter, er muligheten til å nærlese intervjutranskripsjonene – flere ganger. Dette har gitt en bedre forståelse av informantene for hver gjennomlesning, og et bedre overblikk over dataen. Måten jeg har kodet på muliggjør en oversikt over

datamaterialet på en måte som er meningsfull for problemstillingen, hvor nærlesingen har bidratt med en mer grundig forståelse.

5.6. FORSKNINGENS KVALITET OG ETISKE HENSYN

Dette delkapittelet vil se på forskningens kvalitet og etiske hensyn. Innen kvalitet benyttes begrepene reliabilitet og validitet, og etiske hensyn beskrives blant annet ved begrepene troverdighet og autensitet. Hensikten med dette delkapittelet er å gi en beskrivelse av fremgangsmåten for å sikre oppgavens troverdighet og gyldighet.

Oppgaven har en gyldighet i form intern validitet, som Bryman (2012) viser til gjennom Kirk og Miller. Intern validitet beskrives som at styrken av den kvalitative forskningen relateres til forholdet mellom forskerens observasjoner og de teoretiske ideene de utvikler (Bryman, 2012, s. 390). I denne oppgaven er forholdet mellom teori og empiri legitimt, da teorien og utsagnene i intervjuene har en sammenheng i form av den abduktive tilnærmingen beskrevet tidligere i kapittelet.

Den eksterne validiteten beskrives av Mason, referert til i Bryman (2012), å innebære forskjellige måter å måle kvalitet, grundighet og bredere potensiale av forskning. Her vises reliabilitet, validitet og generalisering svært relevant. Videre beskrives det at oppnåelsen av ekstern validitet avhenger av metodologiske og disiplinære konvensjoner og prinsipper. (Bryman, 2012, s. 389). Videre i dette delkapittelet vil oppgavens fremgangsmåte, koblet til disse elementene, vise til oppgavens eksterne validitet.

Denne studien har få informanter og kan derfor ikke gjøres igjen med samme resultat, da det finnes langt flere enn syv lærerperspektiver på hvordan man møter læreplan. Ifølge Kirk og Miller, referert til i Bryman (2012, s. 390), kan det å gjøre studien igjen med samme resultat være en måte å heve en studiets kvalitet gjennom ekstern reliabilitet. Likevel er ikke oppgavens hensikt å finne generelle funn for læreres møte med læreplan, men å kunne si noe om de syv informantene og deres møte med den. For å sikre at kvaliteten med tanke på hensikten, har jeg hatt fokus på å underveis i intervjuet beskrive hvordan jeg forstår deres utsagn, og få informantenes vurderinger på om forståelsen er korrekt.

Innen Lincoln og Gubas troverdighet, referert til i Bryman (2012, s. 390), er et av punktene kredibilitet. Det trekkes frem at forskerens kredibilitet avgjør hvordan den sosiale realiteten forstås, og at forskeren dermed burde benytte seg av en god praksis. Å stille kontrollspørsmål kan være et steg innen god praksis for å sikre at man har forstått informantenes sosiale realitet. Bekreftelse, som også er et punkt innen Lincoln og Gubas troverdighet, handler om at forskeren oppfører seg passende og ikke lar personlige verdier eller teoretiske overbevisninger påvirke forskningen og funnene fra den (Bryman, 2012, s. 392-393). Dette har vært et viktig element for å sikre oppgavens kvalitet. Jeg jobber selv i skolen som vikar, og har tatt den fireårige lærerutdanningen, som skapte forventninger rundt funnene fra intervjuene. Antakelser var i stor grad sentrert om et inntrykk av at lærere ikke hadde endret praksis etter LK20. Jeg tenkte grunnen til dette var manglende eksempler, inspirasjon og ressurser fra nasjonalt hold koblet opp mot den nye læreplanen, hvor jeg videre hadde en antakelse om at læreplanen ikke hadde hatt noen særlig innvirkning på lærerne. Jeg var svært bevisst på å ikke vinkle spørsmålene i en bestemt retning eller dele synspunkter, og det har vist seg at informantenes perspektiver var veldig ulike fra forventningene.

Underveis i intervjuene forsøkte jeg gjennom spørsmål og oppfølgingsspørsmål å få informantene til å reflektere over sine synspunkter og forhold, i form av å få deres perspektiver på ting de kanskje ikke selv hadde tenkt over før. Dette kan bidra til oppgavens ontologiske autensitet, som Lincoln og Guba, referert til i Bryman (2012, s. 393), viser til at handler om forskerens støtte i å få informantene til å komme til en bedre forståelse av deres sosiale miljø.

I henhold til det Bryman (2012, s. 390) viser til av Kirk og Millers definisjon på intern reliabilitet, er det viktig at observatørene av oppgaven er enige i det de ser og hører. For denne oppgave vil dette handle om å være transparent slik at leseren kan følge hvordan man har gått frem, hvordan man har endt opp med funnene man har og på hvilke måter man har koblet det til teori. En slik redegjørelse vil gi leseren en mulighet til å selv kunne vurdere om de er enige i oppgavens premisser. Når det gjelder beskrivelser, benyttes også det Bryman (2012, s. 390) viser til gjennom Lincoln og Guba i form av overførbarhet, nemlig rik beskrivelse som grunnlag for å gi andre en database for å kunne dømme mulig overførbarhet av funnene til andre miljøer.

I arbeidet med denne oppgaven har notater og tidligere problemstillinger, samt forskningsspørsmål og hovedinnhold, blitt beholdt. Dette for å huske hvordan oppgaven har endt opp slik den er – og for å sørge for at begrunnelsen og valgene bak den fortsatt gir mening.

Dette vil i følge Lincoln og Guba styrke oppgavens troverdighet i form av pålitelighet, da det vil bidra til å kunne vurdere i hvilken grad de teoretiske slutningene kan rettfærdiggjøres (Bryman, 2012, s. 392).

Når det gjelder autensitet presenterer Bryman (2012, s. 393) kravene fra Lincoln og Guba. Det første kravet, kravet om rettfærdighet, handler om hvordan forskeren rettfærdig presenterer forskjellige synspunkter blant medlemmene. Dette elementet har vært viktig for denne oppgaven, og noe som kontinuerlig har blitt fokusert på. Ved noen anledninger har jeg fått inntrykk av at alle informantene er enige og må da sørge for å lese gjennom transkripsjonene en ekstra gang for å sikre at dette faktisk er tilfelle. Det har derfor blitt arbeidet med å få frem nyansene innen de ulike informantenes utsagn.

Bryman (2012) viser også til nyere ideer innen krav å stille til kvalitativ forskning. Han trekker frem Yardleys fire kriterier:

1. Sensitivitet til kontekst, - som innebærer sensitivitet ovenfor den sosiale settingen hvor forskningen gjennomføres i tillegg til potensielle relevante teoretiske posisjoner og etiske emner.
2. Forpliktelse og grundighet, - som går ut på å ha et betydelig engasjement ovenfor temaet, samt å ha de nødvendige ferdighetene og grundig datainnsamling og analyse.
3. Åpenhet og sammenheng, - hvor forskningsmetoden tydelig skal være spesifisert, med tydelig artikulerte argument og et refleksivt standpunkt.
4. Innvirkning og betydning, - som beskriver viktigheten av å ha en betydning for teori for miljøet som forskningen er gjennomført innen. (Bryman, 2012, s. 393).

Alle disse punktene har blitt tatt i betraktning i arbeidet med datainnsamling, både i forkant av intervjuene, under selve intervjuene og i etterkant.

Selv ved hensynene tatt i oppgaven, vil kvalitativ metode (som andre metoder) ha sine uunngåelige svakheter. Kvalitativ forskning har blant annet blitt kritisert for å i for stor grad være preget av inntrykk og subjektivitet. Forskningsmetoden anklages grunnet den store avhengigheten av forskerens syn på hva som er viktig, samt forskerens personlige forhold til de som studeres. (Bryman, 2012, s. 405). Dette vil også gjelde for denne oppgaven, da oppgavens essens i stor grad er preget av meg og min subjektivitet.

Et annet aspekt ved kritikken handler om problemer relatert til å kunne gjøre studien om igjen og ende med samme resultat. Det som observeres og høres, i tillegg til hva forskeren bestemmer seg for å fokusere på, beskrives å være et produkt av forskerens forutsetninger. (Bryman, 2012, s. 405). Dette er også nevnt tidligere, hvor det poengteres at transkripsjonene kunne endt i et mangfold av ulikt vinklede oppgaver. Oppgaven har også få informanter, og Bryman (2012) påpeker hvordan flere viser til at kvalitative funn derfor ikke kan generaliseres. I tillegg kan være vanskelig å vite hva forskeren faktisk gjorde, og hvordan vedkommende kom frem til konklusjonene i forskningen (Bryman, 2012, s. 406).

Før intervjuene ble gjennomført, søkte jeg om tillatelse ved NSD (nå SIKT). Her ble intervjuguiden benyttet lagt ved, samt en beskrivelse av hensikten med oppgaven. Som tidligere nevnt, har oppgavens hovedfokus endret seg underveis – ut fra både teoretiske- og forskningsmessige perspektiver og analyse av informantenes utsagn. Likevel benyttes kun grønne data i denne oppgaven, og det endrede fokuset vil derfor ikke være problematisk. Slik som forventningene til forskningens etiske hensyn og personvern ved NSD (SIKT) tilsier, har anonymisering blitt ivaretatt i arbeidet med informantene. Dette innebar å benytte UiOs app ‘Diktafon’, hvor man ikke kan lytte til intervjuene direkte, men via den passordbeskyttede nettsiden ‘nettskjema.no’. Transkripsjonene har blitt lagret på UiOs passordbeskyttede ‘onedrive’. I transkripsjonene har sensitiv informasjon blitt byttet ut med markeringen *. Dette gjelder eksempelvis hvilken skole informantene jobber på og navn på kollegaer. På denne måten har transkripsjonene kunne blitt printet ut for koding, uten bekymring for ivaretagelse av informantenes personvern.

5.7. OPPSUMMERING

Dette kapittelet har vist fremgangsmåten når det gjelder metode, samt hvilke overveielser dette har innebåret. Kapittelets hensikt er å gi en mest mulig transparent beskrivelse, slik at oppgavens analyse og drøfting kan sees i lys av hele prosessen bak.

6.0. ANALYSE

Analysen av funn fra intervjuene er sortert i ulike kategorier. Først vil det vises til hvordan informantenes beskrivelser kan relateres til hvordan de oppfatter, forstår og vurderer læreplanen. Dette har ikke blitt eksplisitt spurt om i intervjuene, men det har likevel fremkommet flere perspektiver på bakgrunn av informantenes utsagn. Videre vil kapittelet ta for seg informantenes utsagn relatert til ferdighet og kompetanse, skolens lokale forhold, lærernes forståelse av nasjonal styring og støtte og handlingsrom.

6.1. *OPPFATNING, FORSTÅELSE OG VURDERING AV LÆREPLANEN*

Dette delkapittelet vil se spesielt på lærernes oppfattelser, forståelser og vurderinger når de møter den nye læreplanen, i tillegg til deres holdninger. Delkapittelet inneholder to underoverskrifter: tanker om læreplanens funksjon og rolle og forhold til læreplanen. Gjennom disse to underoverskriftene vil det fremkomme hvilke forutsetninger informantene har, som fungerer som et bakteppe for de andre funnene beskrevet senere i oppgaven.

6.1.1. *Tanker om læreplanens funksjon og rolle*

I dette delkapittelet presenteres funn relatert til hvordan lærerne oppfatter læreplanen som et dokument. Informantenes holdning til læreplan generelt varierer noe blant de ulike informantene.

Lærer 1 beskriver hvordan læreplanen i seg selv ikke er et diskusjonstema på arbeidsplassen, da man uansett må forholde seg til den som et politisk vedtatt dokument. Hun uttrykker at læreplanen ikke er noe som lærerne trenger å ta stilling til, men fokuserer heller på hvordan lærerne kan og burde ta den i bruk. Lærer 3 viser til en liknende forståelse av læreplan, og svarer på spørsmålet om de har diskutert læreplanen på team at:

Nei vi har egentlig ikke prata om den så mye, og det tror jeg ligger litt i at den på en måte er vårt styringsdokument, det er den som sier hva vi skal lære bort, så jeg kan ikke komme på at vi har pratet spesifikt om det.

Her gir hun uttrykk for at læreplanen er et fastsatt dokument, som ikke åpner for lærernes synsing om dens innhold.

Lærer 5 presenterer et litt annet perspektiv, da han sier i sammenheng med den nye læreplanen at «jeg er ganske positiv til, ja til den nye tankegangen», og nevner flere ganger at man må «tenke litt nytt» - mer som en ny måte å tenke på enn som en bestemt måte man må være lærer på. Til sammenlikning med lærer 1 og lærer 3, gir lærer 5 uttrykk for å vektlegge hvordan læreplanens elementer kan fungere som forslag og inspirasjon, mens lærer 1 og lærer 3 vektlegger læreplanens funksjon som styringsdokument.

Noen av informantene uttrykker eksplisitt hvordan læreplanen blir brukt til å sjekke at undervisningen er i tråd med læreplanen. Lærer 2 sier at ved planleggingen av årsplaner så «bruker vi jo læreplanen mye, for å sjekke at vi får med alle målene». Lærer 4 har en litt annen tilnærming, og sier i spørsmålet om hvilke elementer i den nye læreplanen som har fått mest fokus at:

Sånn alt i alt synes jeg vi har hatt mest fokus på den overordna delen, frem til nå hvertfall, og vi er veldig opptatt av å se den enkelte elev og det står det masse om i den overordna delen, så jeg føler vi har mest fokus på det egentlig.

Her beskriver informanten at hun og kollegiet fortsatt er opptatt av det samme som før. Hun viser i til å oppleve et handlingsrom innen læreplanen, hvor hennes beskrivelse gir uttrykk for å velge ut elementer man selv ønsker å fokusere på. Dette indikerer at man ikke nødvendigvis må fokusere på alle læreplanens elementer.

Lærer 6 sier han finner inspirasjon til undervisning fra andre steder enn læreplanen, men prøver å kombinere inspirasjonen til undervisningsoppleggene han finner med den nye læreplanen. Han beskriver også at fordi han er ny og ikke har en eksisterende praksis (da han har kort arbeidserfaring), er det lettere å fokusere på den nye læreplanen og det han kaller dens «prinsipper». Her beskriver informanten et forhold til læreplanen hvor han forsøker å få undervisningen til å passe sammen med læreplanen, heller enn å ta utgangspunkt i læreplan og lage undervisning ut fra den.

Lærer 3 sier at ved den nye læreplanen, må lærerne tolke i større grad. Hun forklarer det slik: «hva som går igjen (i den nye læreplanen) er formuleringer av kompetansemålene, at de har blitt mer generelle. Det har blitt mer ... hva skal jeg si, lærere må tolke på sin måte». Selv om hun beskriver å måtte tolke, nevner hun også flere ganger at læreplanen er ganske styrende - at man skal lære bort det som står i den. Hun presenterer læreplanen som et dokument man må følge, men at læreplanen som den er i dag fører til at man selv må tolke hvordan man skal gjøre det i praksis.

6.1.2. Forhold til- og vurdering av læreplanen

Dette underkapittelet vil se på informantenes forhold til læreplanen og deres vurderinger av innholdet. Det har skjedd endringer fra den forrige læreplanen, LK06, og deres tanker om disse endringene trekkes frem.

Flere av informantene trekker frem positive aspekter ved den nye læreplanen. Lærer 1 mener styrker ved den nye læreplanen er at den gir mer mulighet til å vekke nysgjerrigheten hos elevene, samt at den passer bedre til alle typer elever. Hun hevder dette gjør at også elever med atferdsproblemer og elever som trolig ikke kommer til å studere også får noe ut av elementene læreplanen innebærer, da den er mer hverdagsaktuell. Lærer 5 synes arbeid med planen er mer motiverende, da han hevder den tillater å dykke litt dypere inn i temaene. Lærer 2 beskriver den nye læreplan som mer «dagsaktuell», mer rettet mot slik samfunnet er nå, i form av blant annet vektlegging av utforskning og digitale hjelpemidler. Lærer 6 beskriver at på teamet er de samstemte om tankene rundt den nye læreplanen, hvor han sier at:

Jeg har jo et ganske ungt team, så jeg føler at vi er ganske samstemte da – når det kommer til den nye læreplanen, og jeg tror alle er enige om at (...) hovedprinsippene er hensiktsmessige da, og (vi ønsker) å få til dybdelæring og ta oss ekstra tid til å gjøre ting skikkelig og få et ordentlig sluttprodukt og få til et godt tverrfaglig samarbeid.

Han beskriver senere hvordan han nå i arbeid med den nye læreplanen får bedre mulighet til å gi elevene en annen måte å lære på, at de lærer selv og lærer å ta i bruk de verktøyene som finnes.

Lærer 3 mener den nye læreplanen har ført til mer dybdelæring i hennes tilfelle, da hun tidligere hadde inntrykk fra praksis av at man måtte skynde seg for å rekke alt man måtte gjennom. Hun beskriver nå at hun kan ta seg god tid – selv om det går på bekostning av å ikke rekke noe annet. Lærer 4 beskriver hvordan hun og hennes kollegaer er enige om at det var et behov for en ny plan. Hun beskriver at den nye planen er god, da den lar lærerne tenke litt nytt – samt at planen legger opp til at lærerne fritt får legge opp undervisning selv.

I spørsmål om læreplanen var det generelt flere kommentarer fra informantene på positive aspekter, heller enn negative. På spørsmålet om hva som er svakheter ved planen sier lærer 6 at:

Den tidligere var mer spesifikk på hva man skulle gjennom, nå er det større og vagere formuleringer, og det blir litt upresist språk kanskje. Jeg tror det skaper forvirring, særlig dersom den gamle læreplanen sitter i ryggmargen og man har jobbet i mange år, men for meg som er ny går det greit å fokusere på den nye læreplanen og de prinsippene.

Lærer 7 har liknende synspunkt, og nevner hvordan den nye læreplanen fortsatt har mange mål, men som er vide. Han legger også til at: «det står ikke svart på hvitt hva man skal gjøre, så du har frihet til å gjøre hva du vil». Et fellestrekk for alle informantene er at de benytter ord som vag, flytende, vid og lite presis for å beskrive læreplanen.

6.2. FERDIGHET OG KOMPETANSE

Dette delkapittelet vil se på funn relatert til problematikk rundt informantenes uttrykte ferdighet og kompetanse. Det handler både om lærernes uttalte ferdigheter og kompetanse knyttet til deres klasseromspraksis og om lærernes tanker om muligheter for å kunne iverksette læreplan basert på deres oppfatning av egen kompetanse.

Flere av informantenes utsagn omhandler spørsmålet om egen kompetanse knyttet til realiseringen av den nye læreplanen. I spørsmålet om svakheter ved den nye læreplanen, sier lærer 1 at «det jeg kanskje oppfatter er jo at noen begreper kanskje kan oppfattes ulikt sted til sted, skole til skole, person til person. Det burde kanskje vært en tydeligere (...) begrepsavklaring da ...». Samme informant svarer også i spørsmålet om det er noe hun savner ved den nye læreplanen - at det hadde vært fint med en ressurside med eksempler på hvordan man kan gjøre ting i praksis. Liknende ytringer er å finne hos lærer 5, som sier han skulle ønske han fikk mer støtte i å få det han kaller «den ordentlige forståelsen av læreplanen». Her handler det ikke nødvendigvis om informantens egen kompetanse, men heller om et uttrykt ønske om kompetansefremmende tiltak i sammenheng med den nye læreplanen. Lærer 7 nevner også problemer med manglende kompetanse blant ledelsen for å få læreplan til praksis.

Lærer 2 beskriver utfordringen med å la elevene bruke den tiden de trenger for å lære, og å gi mindre av den typen hjelp som er ment for å få elevene raskere til å forstå det du ønsker. Hun sier at:

Som lærer er det veldig fort gjort å på en måte tenke at man har en viss tid man kan bruke på dette her, så å la elevene bruke masse tid på å utforske – og kanskje de da ikke kommer frem til det som du håpet, det er litt det med å slippe kontrollen jeg synes er utfordrende.

Hun beskriver hvordan hun selv både liker og er vandt til å ha kontrollen, men at hun opplever at den nye læreplanen i større grad legger opp til at elevene skal utforske mer på egenhånd, i en egen prosess, hvor læringsutbytte for den enkelte undervisningstimen ikke er like satt. Hun beskriver en ny måte å være lærer på, som en veileder som ikke skal styre elever mot et bestemt mål, men være en støtte i prosessen av elevens egen læring og forståelse. Her beskriver hun sin manglende kompetanse i hvordan å være en slik lærer.

Lærer 5 uttrykker tilfredshet når det gjelder UDIRs planleggingsverktøy, selv om det går i glemmeboka å ta det i bruk. Han nevner også at flere av de eldre lærerne var misfornøyde med brukervennligheten. Informantene jeg har intervjuet er alle relativt unge og som informantens

utsagn peker på kan dette innebære mindre problemer med de teknologiske elementene av både implementeringsprosessen og den praktiske gjennomførelsen av den nye læreplanen.

Lærer 5 ytrer flere ganger sin bevissthet i kreative og praktiske opplegg, som skal være til fordel for elevene, og velger derfor bevisst bort læreboka ved flere anledninger. Han beskriver hvordan han er opptatt av undervisning som elevene selv setter pris på, og han ønsker at undervisningen skal oppleves som morsom, gøy og givende. Her kommer hans kreative kompetanse til syne. Lærer 3 ytrer at hun tror mye avhenger av lærernes kreativitet når det gjelder om de mestrer å tilpasse opplegg til den nye læreplanen.

Når det gjelder kompetanse og ferdighet til å kunne forstå og iverksette læreplanen har informantene ulike utgangspunkt. Lærer 6 har for mindre enn et år siden levert en masteroppgave hvor temaet var den nye læreplanen, og beskriver at han derfor er godt satt inn i dens innhold. Han trekker frem at kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang er helt naturlig for han å fokusere på, da han tok master i samfunnsfag. Også lærer 2 beskriver å i stor grad ha blitt introdusert for spesielt utforskning, undersøkelse, tværfaglighet og det å la elevene være mer aktive i egen læring på studiet med tanke på den nye læreplanen.

6.3. SKOLENS LOKALE FORHOLD

Dette delkapittelet vil se funn relatert til informantenes beskrivelse av skolens lokale forhold. Dette i form av skolens rutiner, lærernes beskrivelser av ressurser og ressursmangler, skoleledelse og lærernes kollegium.

6.3.1. Skolens rutiner

Flere av informantene tok opp hvordan skolen de arbeider på har felles rutiner for når de tar i bruk læreplanen. Alle informantene understreker hvordan læreplanen er en større del av planleggingen ved skolens organiserte planleggingsperioder, hvor det lages blant annet halv- og helårsplaner. De fleste informantene beskriver hvordan de i planleggingen av enkelttimer ikke går direkte ut fra det som står i planen. Lærer 1 beskriver at «jeg vil jo si at jeg slår i hovedsak opp i læreplanen når jeg lager altså oversiktsplaner, altså enten halvårsplaner eller helårsplaner eller sånn – da bruker jeg det på en måte aktivt». Lærer 3 forteller at de

hovedsakelig tar opp læreplanen i begynnelsen av hvert semester, hun beskriver prosessen slik: «okei nå må vi ta opp denne planen, hva er det vi ser, (...) er man på en måte innafor, er man på vei dit man skal». Lærer 4 beskriver hvordan hun opplever læreplanen som god støtte i starten av året, når de skal lage en grovplan.

Ellers beskriver alle informantene å i større eller mindre grad ha hatt fellestid arrangert og organisert av ledelsen, hvor temaet har vært den nye læreplanen og implementering av den. Lærer 5 beskriver hvordan fellestiden har hjulpet på hans forståelse slik:

Først slet vi litt med å forstå hva vi egentlig skulle - hva er det som skal endres, så tror jeg at det har endra seg litt, at jeg har blitt mer positiv til det etter hvert som jeg har forstått mer av den og, ja, erfart den mer i jobbhverdagen selv også.

Dette er likevel ikke erfaringen til alle informantene. Lærer 2 beskriver fellestiden som å innebære beskrivelser av hvordan de skal jobbe. Hun beskriver generelt mye snakk, hvor hun i sammenheng med dette sier at:

Hos oss har det vært kjerneelementene, og det tverrfaglige – det synes jeg vi har snakket i hjel (...) og dette med begrepsbruken da, på verbene (...) vi har kanskje ikke gjort så mye med det men det har blitt snakket mye om, og jeg føler på en måte at det har blitt gjentatt så mye.

Her viser informanten til hvordan fellestiden ikke oppleves nyttig, da den er gjentakende og ikke har medbrakt endringer i praksis.

6.3.2. Ressurser

I form av ressurser er utdaterte lærebøker og manglende tid en gjenganger. Lærer 1 beskriver dette i sammenheng med hverandre – da man må bruke mer tid på å finne lærestoff når skolen ikke har oppdaterte versjoner tilgjengelig. Hun sier at det fører til at hun bruker flere timer på arbeid enn det arbeidsavtalen tilsier, men at hun ikke har noe alternativ, da hun må få jobben

gjort. Lærer 2 beskriver hvordan lite tid virker inn på hennes eget oppfattede lite fokus på dybdelæring, og dermed påvirker hennes mulighet til å kunne gjennomføre den type undervisning som hun ønsker. Lærer 5 fryktet i forkant at arbeidet med den nye læreplanen og planlegging i sammenheng med den skulle kreve mye ekstra tid, men er positivt overrasket over at det ikke tar noe særlig mer tid enn ved LK06.

I henhold til ressurser til timeplanlegging forklarer lærer 5 hvordan han bruker en idébank som er laget av lærerne ved skolen han jobber på, hvor det ligger linker til presentasjoner og opplegg. Han beskriver likevel at de ikke har noen nye læreverk som er i tråd med planen, men at han uansett har blitt mer bevisst på å «legge bort boka». Lærer 6 forklarer også hvordan læreverkene er utdaterte, og at han derfor ikke bruker dem stort, men heller legger inn et arbeid selv for å finne på undervisningsopplegg. Lærer 3 bruker i stor grad læreverk til inspirasjon til undervisning. Hun forteller at de har flere å velge i ved skolen, både gammelt og nytt som er i tråd med LK20. Likevel nevnes en utfordring fra i fjor, da de ikke hadde noen oppdaterte læreverk, og derfor brukte de som var basert på LK06. Lærer 4 beskriver at selv om de har tilgang på nye læreverk, virker de nye læreverkene forhastede og innebærer flere feil og mangler.

Lærer 7 trekker frem kroppsøving som et problematisk fag ved fagfornyelsen, da faget innebærer mye friluft som krever mye utstyr, tid og plass. Informanten trekker frem hvordan de nye kompetansemålene krever nytt utstyr – som for eksempel kart, kompass og telt, samt mye organisering, som gjør det tidkrevende. Med tanke på plass, sier informanten at noen skoler befinner seg i områder hvor man har nærere tilgang på friluft og natur, og at skolen der han jobber ikke like lett kan benytte seg av slikt. I tillegg til å handle om ressurser, handler dette om kompetanse, da hans lærerutdanning ikke har inneholdt friluft.

Korona trekkes frem av alle informantene som noe som har tatt tid fra både lærere og ledelse, og dermed også fra arbeid med den nye læreplanen. Lærer 6 trekker frem det økte behovet for vikarer grunnet sykdom som et påvirkende element på undervisningen. Lærer 6 nevner videre at han tror koronapandemien er en grunn til at «jeg tror på en måte at læreplanen har vært et dokument som har støvet ned i en skuffe til de fleste da». Koronapandemi som kontekst er ikke noe oppgaven vil fokusere spesielt på, men det er likevel et aspekt som har preget implementeringsprosessen.

6.3.3. Ledelsen

Ledelsen viste seg gjennom intervjuene å være et viktig element av arbeidsplassens forhold for informantene, og virker til å prege deres tilværelse i stor grad. Lærer 1 beskriver en skoleledelse som har innsatt implementeringsgrep som hun hevder flere av de ansatte ved skolen ikke støtter. Et eksempel er ved planlegging i UDIRs verktøy, hvor informanten uttrykker at «UDIR planleggeren, som jeg hater, over alt på jord (...) det har på en måte bare blitt til at vi har plotta inn der fordi vi – vi er plikta til å gjøre det». Ledelsens grep beskrives derfor å føre til dobbelt arbeid, da hun velger å gjøre planlegging og lignende på egen måte i tillegg til de måtene hun forventes å planlegge av ledelsen. Hun sier også at:

Det er på en måte ikke noen som lytter til om det fungerer eller ikke da, fordi det er sånn (ledelsen) vil gjøre det, de har liksom bare bestemt at nei det er sånn, synd for deg om du ikke liker det.

Lærer 2, som jobber på samme skole som lærer 1, beskriver et liknende forhold til bruken av UDIRs planleggingsverktøy, og sier den er tidkrevende å bruke i og med at egne planer blir laget i tillegg, og arbeidet gjort i planleggeren forblir ubrukt. Hun beskriver videre hvordan ledelsen ikke setter av tid for lærerne til å lage årsplan, slik at de selv må ordne dette etter arbeidstiden.

Lærer 6 beskriver hvordan ledelsen har laget en egen oppdeling av de tverrfaglige temaene, som han ikke selv er enig i, da han mener at oppdelingen er kunstig, og at alle de tverrfaglige temaene ifølge han burde arbeides med kontinuerlig der de kan trekkes inn. Han mener oppdelingen virker mot hensikten med tverrfaglighet.

Lærer 5 er fornøyd med ledelsen, selv om han ytrer at de ikke har fått gjort mye i sammenheng med den nye læreplanen – har de heller ikke lagt press på lærerne om å komme raskt i gang. Han sier at:

Det har vi fått beskjed av ledelsen om også, at vi ikke skal stresse med å få inn denne nye læreplanen noe voldsomt, at vi (...) ja det er jo på grunn av korona da, at det har blitt sånn, sånn at vi har fått beskjed om å bare ... ja, gjøre det langsomt og innenfor hva vi har kapasitet til.

Lærer 6 forklarer hvordan ledelsen har satt i gang prosjekter hvor alle trinnene skal presentere hvordan de har jobbet med den periodens tverrfaglige tema. Informanten synes dette var en god løsning for deling av erfaringer og gode undervisningsopplegg som skaper en bedre arbeidskultur. Lærer 3 har liknende erfaringer som lærer 6, og beskriver at:

Vi har alltid fått en (...) agenda for møtet, (...) sånn at man har kunnet gjøre seg tanker, ikke at alle har gjort det, men man har kunnet gjøre det. (Ledelsen) har gått gjennom dette felles, og så har vi fått tid til å bearbeide og prosessere, både alene og sammen på team etterpå.

Skolen hvor lærer 3 jobber har også organiserte plangrupper, som består av en representant fra hvert klassetrinn, en fra ledelsen og en pedagog. Her beskriver hun at de kan ta opp diverse tema relatert til blant annet læreplanen.

Lærer 7 beskriver fellestiden hvor læreplanen er i fokus, som monolog fra rektor. Han sier om rektoren at:

Du snakker om det her og det her, fint - vi skal få elevene til å forstå at vi har litt nytt innen kompetansemål, men hvordan konkret vil du at vi skal gjøre det i klasserommet, og det stopper litt der da, for (...) der er ikke erfaringen til rektoren vår veldig stor da.

Han legger også til at: «det blir veldig langt da, fra kontoret og ned til klasserommet».

Lærer 4 beskriver agendaen til deres møter om den nye planen slik: «hovedmålet (...) har jo blitt å bli kjent med den, å se hva som står der og innholdet den innebærer (...) men også hvordan vi kan planlegge ut fra den». Informanten beskriver at de ikke har måttet bruke UDIRs

planleggingsverktøy, men heller sett den som en inspirasjon til å lage deres egen mal for planlegging.

6.3.4. Kollegiet

Kollegiet blir ved flere sammenhenger beskrevet av informantene. I spørsmålet om de er samstemte rundt tanker om læreplanen sier lærer 6, 4 og 1 at de er samstemte, mens lærer 7, 3 og 2 ikke har noen formening om dette – da det ikke har blitt diskutert. Lærer 5 beskriver at de stort sett er samstemte, men likevel merker at de yngre på teamet virker mer positive til den nye læreplanen enn de eldre.

Samarbeidet i kollegiet beskrives av flere av informantene å ha blitt bedre ved den nye læreplanen. Lærer 5 beskriver hvordan de jobber mye sammen i team, hvor han forklarer at de blant annet bruker læreplanen og snakker om den, men at det til tider kan glemmes i hverdagen. Han nevner senere at han opplever at læreplanen legger opp til en endring av lærerpraksis i form av et bedre samarbeid mellom lærere i de ulike fagene. Han sier til spørsmålet om hva han opplever som den største endringen fra LK06 til LK20 er at:

Det som vi har fokusert mest på, kanskje derfor jeg synes det er den største endringen, er dette her med mer samarbeid mellom fagene, at vi har like temaer samtidig, så vi kan spille på hverandre og spille hverandre gode, sånn sett.

Også lærer 2 nevner at hvorvidt man lykkes i implementering av tverrfaglighet avhenger av et godt samarbeid i teamet, hvor hun ved flere anledninger nevner at de samarbeider mye. Lærer 3 snakker også om samarbeid, og nevner hvordan skolen forventer dette når det gjelder spesielt planlegging. Hun beskriver å jobbe spesielt nært læreren på trinnet som har samme fag som henne, for å kvalitetssikre og forhøre seg om ideer til undervisning. Lærer 4 beskriver å i stor grad planlegge sammen med andre lærere, for å sikre tverrfaglighet. Dette nevner også lærer 6, ved at de benytter tverrfaglig samarbeid for å få en rød tråd mellom flere fag. Lærer 1 sier de har jobbet mye med den nye læreplanen på både trinn og team, og at en god del av planleggingen foregår i form av samskriving i Google docs-dokument. Lærer 7 skiller seg fra de andre informantene, ved å beskrive å i størst grad arbeide alene. Han forklarer hvordan det var en større delingskultur og samarbeid i teamet han var på i fjor.

Selv om lærer 1 beskriver et godt samarbeid, forteller hun også at hun ønsker mer arbeid i faggrupper, da hun opplever dette som nyttig for å planlegge undervisning opp mot den nye læreplanen. Dette kan være en indikasjon på at samarbeidet handler mer om det praktiske enn det faglige.

6.4. LÆRERNES FORSTÅELSE AV NASJONAL STYRING OG STØTTE

Det nasjonale styringsnivået og eventuelle ressurser de bidrar med blir ikke trukket frem av informantene selv, og informantene ytrer heller ikke direkte at de forventer at det nasjonale styringsnivået skal bidra mer. Likevel er flere av informantenes utsagn relevante når det gjelder den nasjonale styringen og deres ressurser til skolen og lærerne. Dette delkapittelet ser på hvordan planleggingsverktøyet fra Utdanningsdirektoratet (UDIR) har fungert som ressurs for informantene og på hvilke måter læreplanen som et verktøy fungerer og ikke fungerer som en ressurs.

Lærer 4 har benyttet seg av planleggingsverktøyet til UDIR for å lage en egen mal, og nevner at UDIRs planlegger har vært nyttig for å få forslag til hvordan «ting kan se ut og noe som vi kan starte opp med». Lærer 2 uttrykker misnøye med dette redskapet, da hun mener det er lite oversiktlig og vanskelig å jobbe sammen med. Dette gjør at hun ikke får benyttet seg av planene hun lager i praksis. Lærer 1 er også misfornøyd med verktøyet, da hun hevder det er vanskelig å navigere, samt at samskriving ikke er mulig. Lærer 3 og 7 synes planleggingsverktøyet har vært greit, men ikke nyttig nok til at hun har valgt å benytte seg av det på eget initiativ. Lærer 6 beskriver UDIRs nettside som stor hjelp i sammenheng med læreplanen, da man kan trykke seg inn på et tema og få opp elevens kompetansemål, de tverrfaglige temaene man berører og kjerneelementene. Også lærer 5 nevner at planleggingsverktøyet gir en god oversikt, men har likevel ikke valgt å ta det i bruk utenom de gangene det blir initiert av ledelsen.

Læreplanen i seg selv kan sees som en del av nasjonal støtte. Likevel beskrives den av lærer 4 å ikke være til stor hjelp i form av undervisningsplanlegging, da hun «synes det er veldig vidt på en måte, det er jo ikke veldig konkrete mål som står der». Lærer 6 hevder at lærere kan bli forvirret av den nye læreplanens vage mål og upresise språk, og derfor ikke få til å gjennomføre endringer – selv om de ønsker det. Lærer 5 kommer med liknende utsagn, og forklarer hvordan

den nye læreplanen krever mye av den enkelte lærer i form av å skape ny undervisning og benytte nye undervisningsformer. Ut fra disse utsagnene, gir informantene uttrykk for hvordan den nye læreplanen ikke fungerer som støtte.

6.5. *HANDLINGSROM*

Denne delen av oppgaven ser på funn relatert til informantenes utsagn om handlingsrom når det gjelder å få læreplan til praksis, forskjeller i handlingsrom fra LK06 til LK20, hvilket handlingsrom informantene viser til ved beskrivelse av deres fokus innen den nye læreplanen og hvordan de beskriver sitt individuelle og kollektive handlingsrom.

6.5.1. *Fra læreplan til praksis*

Følgende del viser hvordan informantene oppfatter sitt handlingsrom fra læreplan til praksis. Lærer 1 beskriver hvordan hun forholder seg til elementene i læreplanen og gjør dette om til praktisk undervisning. Hun sier at «... så bruker jeg kompetansemålene til å se hva slags kompetanse de skal tilegne seg og hvordan kan vi da for eksempel bruke disse temaene eller disse ... bøkene eller de læreverkene eller ressursene vi har tilgjengelig da». Informanten beskriver her, og ellers i intervjuet, hvordan hun tar i bruk tilgjengelige ressurser ut fra kompetansen LK20 viser til at skal tilegnes. Senere beskriver samme informant hvordan inspirasjonen til undervisning blir funnet fra diverse steder, og at «læreplanverket bare styrer altså type tema og innhold».

Lærer 2 beskriver også hvordan ressursene tilgjengelig påvirker hvor mye læreplanen blir brukt. I matematikk ser hun nesten ikke på læreplanen i det hele tatt da «multiboka er på en måte veldig satt opp og da er det fort gjort å bare følge det som er i boka på en måte, og da fikk vi jo nye bøker til den nye læreplanen ...». Lærer 7 beskriver hvordan han i matematikken er opptatt av å «slavisk følge målene, mens i de andre fagene så (...) kan jeg ta dette her i år, så kan jeg bygge litt videre neste år». Lærer 5 finner inspirasjon til undervisningsopplegg fra et mangfold steder, blant annet fra andre lærere, lærebøker ved skolen, digitale sider og generelle internettsøk. Han nevner likevel også problematikk når det gjelder matematikkundervisningen, hvor han stiller spørsmål til kvaliteten av elevenes progresjon dersom det ikke er tydelige rammer for hva de skal gjennom de ulike årene. Lærer 2 beskriver å i stor grad benytte seg av

læreverk for å enklere finne tema for undervisning. I disse utsagnene viser lærerne til en stor grad av handlingsrom når det gjelder å selv kunne planlegge undervisning, samtidig som ressursene tilgjengelig virker å i en viss grad styre hvordan de planlegger og underviser. Matematikken ytres av lærer 7, 5, 4 og 2 å planlegges mindre fritt, bundet av enten læreplan eller læreverk.

Lærer 7 beskriver hvordan han i hovedsak planlegger etter elevgruppen, og at arbeidsformene bestemmes ut fra hva som gruppen trenger å jobbe med, eventuelt noe som det er lenge siden de har vært innom. Han nevner også hvordan han tar seg god tid til temaene han underviser i, og sier «har de først begynt på noe så må vi avslutte ordentlig». Han fokuserer på arbeidsmetoder, som kommer frem ved hans eksempler hvor han sier at: «har vi jobbet lite med skriving så tar vi en skriveoppgave, har vi jobbet lite med gruppearbeid så er det på tide å få det opp igjen». Han hevder også at «det er ikke så mye endringer i den nye læreplanen i forhold til hva du skal gjøre i klasserommet, du skal gjøre gruppeprosjekter, du skal fremdeles kombinere (...) mat og helse og brøk eller annen type regning». Her viser han til å ha en stor grad handlingsrom, hvor verken de tilgjengelige ressursene eller læreplanen virker å styre undervisningen og planleggingen i en betydelig grad.

Flere nevner at de har læreplanen i bakhodet deres både under undervisning og planlegging. Lærer 4 beskriver hvordan hun stort sett vet hva som forventes og hva elevene skal kunne etter at de har fullført skoleåret. Lærer 6 har nylig skrevet masteroppgave om den nye læreplanen, og beskriver derfor å huske den og ha den med seg, mens lærer 1 beskriver å ha overordnet del i bakhodet – «altså læreplanens prinsipper som tverrfaglighet og dybdelæring», mens kompetansemålene må sjekkes opp i læreplanen. Også lærer 5 beskriver å ha den i bakhodet, og slår sjelden opp i planen. Dersom informantene i størst grad bare har læreplanen i bakhodet og ikke sjekker den opp, vil de mulig ha større mulighet til å ha et større handlingsrom. Da vil undervisningen bære preg av lærerens forståelse og husk av hva læreplanen innebærer, heller enn å basere undervisning på konkrete utdrag av planen. Lærer 1 sier at: «jeg vil jo si at jeg i hovedsak slår opp i læreplanen når jeg lager oversiktsplaner (...) så er det litt sånn det jeg på en måte har skrevet inn (i oversiktsplanen) når jeg detaljplanlegger».

6.5.2. Forskjeller fra LK06 til LK20

Når det gjelder endringer fra LK06 til LK20, påpeker lærer 1 hvordan den nye læreplanen er «litt mer utforskende (...) nå enn tidligere, at elevene skal liksom undre seg, finne ut av mer (...), og på en måte at det er litt mer fritt da hvordan vi skal finne ut av det». Her referer hun til 'vi', som i dette tilfellet er lærere. Denne friheten beskrives også av flere informanter, på ulike måter. Lærer 5 beskriver hvordan han mener den nye læreplanen legger opp til å gå mer i dybden og å ha mer samarbeid mellom lærerne i de ulike fagene. Han legger til at den kan motivere til å skape et bedre undervisningsprodukt, mer interessant undervisning og bedre læring for elevene. Han definerer de nye kompetansemålene som mer abstrakte, og sier han liker dette, da «det gir mer rom for å jobbe inni de».

Lærer 6 beskriver hvordan han synes det nye fokuset er positivt, og sier at:

Det tror jeg er veldig viktig for at man skal utdanne liksom samfunnsengasjerte, reflekterte borgere liksom, mens tidligere så har det vært litt mer sånn 'vite-hva' kunnskap, tidligere læreplanen var litt mer sånn husker du dette og dette, fokus på årstall og sånn type (...) faktakunnskap.

Han sier senere at man nå med den nye læreplanen står mye mer fritt, som både kan være positivt og negativt. Han synes selv det er positivt, da han kan tolke kompetansemålene og ha undervisning på sin måte.

Lærer 7 tenker den største forskjellen er at man ved den nye læreplanen har mer tillit til læreren, som han synes er veldig flott. Lærer 4 beskriver at man med den nye læreplanen står friere til å legge opp undervisningen selv, og dermed må man også i større grad vurdere hva som er best for elevene. Hun beskriver at dette tar mer tid, men at det også engasjerer elevene veldig – særlig når det gjelder tverrfaglige prosjekter. Hun ser læreplanen som en styrke da den gir rom for å bruke mer tid på elever som sliter både faglig og sosialt, spesielt i en tid hvor pandemi kan ha preget elevene. Hun ser ikke noen mangler med planen, da hun hevder hun har frihet til å kunne ta inn det som eventuelt mangler.

6.5.3. Informantenes fokus innen den nye læreplanen

Et fellestrekk blant informantene er deres fokus på den overordnede delen, hvor særlig tverrfaglighet trekkes frem. Tverrfaglighet er i stor grad sentrert om å arbeide med samme temaer på tvers av fag. Et eksempel er fra lærer 2, som beskriver hvordan de har jobbet med temaet 'vaksiner og sykdommer' i både norsk, naturfag og matte. I læreplanen er det tre tverrfaglige temaer; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Ingen av informantene nevner disse i sammenheng med tverrfaglighet og deres arbeid og forståelse av det.

Flere av informantene viser til at fokuset på tverrfaglighet har ført til at de samarbeider mer med de andre lærerne på trinnet, da ofte i form av større tverrfaglige prosjekter. Lærer 2 beskriver likevel at:

Jeg tror det som er litt faren er at man tenker at det skal være så veldig omfattende hele tiden, for det gjorde vi med det prosjektet der (...) vi gikk liksom 'all in', og det ble stort og vi skulle gjøre det - og vi skulle gjøre det, og da tok det veldig mye tid.

Disse større prosjektene beskrives likevel å ta mye tid å planlegge og organisere av samtlige. Lærer 5 forklarer hvordan de på skolen har satt en konkret plan for å få inn de tverrfaglige temaene i skoleåret, som har gjort det lettere å gjennomføre dette.

Innen grunnleggende ferdigheter beskriver lærer 6 hvordan de ved hans skole har egne lese-, skrive- og regne-dager i regi av ledelsen, et større opplegg som han viser til at også er «kos for elevene». Flere av informantene sier de fokuserer på grunnleggende ferdigheter, men at dette ikke er en endring fra LK06. Lærer 5 mener likevel at hans økte benyttelse av muntlige ferdigheter som diskusjon og argumentasjon er grunnet den nye læreplanens kompetansemål og generelle overordnede fokus.

Dybdelæring trekkes ikke frem av informantene på eget initiativ, men det virker å ha hatt en innvirkning på dem. Dette vises eksplisitt ved lærer 5, som sier at de har fokusert mer på dybdeundervisning, og at «det er mer motiverende arbeid rundt å faktisk dykke litt dypere i temaene». Lærer 1 nevner at dybdelæring har fått et fokus i form av å ta opp kunnskap i flere

former. Et implisitt fokus på dybdeløring vises hos informantene som ikke selv trekker frem begrepet 'dybdeløring', men nevner at de nå kan ta seg bedre tid til å gå ordentlig gjennom temaene, og som lærer 3 sier: «ikke rushe gjennom». Dette tilsier dermed at de går mer i dybden. Lærer 2 sier også at hun tror at «vi driver jo sikkert med dybdeløring uten at vi på en måte har tenkt at nå har vi dybdeløring her».

6.5.4. Individuelt og kollektivt handlingsrom

Fra svar på diverse spørsmål gjennom intervjuene vises flere tegn på et sterkt kollektivt handlingsrom. Når det gjelder språk, bruker lærerne i flere tilfeller 'vi' istedenfor 'jeg'. Dette forekommer naturlig når lærerne blir spurt om teamsamarbeid og liknende, men ved flere anledninger når spørsmålet rettes direkte mot læreren, besvares det også i 'vi'-form. Et eksempel er lærer 2, som i spørsmålet om på hvilke måter hun har opplevd læreplanen som støtte i undervisningsplanlegging svarer at: «vi bruker den jo, stort sett hele tiden på en måte (...) så jeg føler vi – selv om vi ikke har den, at vi går inn og sjekker for alt vi planlegger, har vi den jo i bakhodet på en måte når vi lager planer». Videre beskriver flere av informantene hvordan de samarbeider med andre lærere i planlegging av undervisning i større eller mindre grad. Ingen av lærerne beskriver å arbeide helt alene med fagene sine, med unntak av lærer 7, som beskriver hvordan han planlegger gymtimene alene og finner dette krevende. Han beskriver også å være på et team hvor delingsgleden ikke er så stor. Lærer 5 beskriver hvordan han oppfatter at den nye læreplanen legger opp til endring av lærerpraksis i form av større samarbeid mellom lærere i de ulike fagene. Han sier også at en del av det han opplever som den største endringen fra LK06 til LK20 er at ved å ha mer samarbeid mellom fagene kan lærerne spille på hverandre og spille hverandre gode.

På tross av at mange av informantene beskriver å i stor grad samarbeide, uttrykker mange også en frihet til å kunne gjøre som de selv ønsker. Lærer 4 svarer på spørsmålet om eventuelle svakheter eller mangler ved den nye planen at hun ikke opplever at det er noen, da «vi har stor frihet til å liksom kunne dra inn det som vi eventuelt mangler». Selv om informanten her benytter ordet 'vi' heller enn 'jeg', gir utsagnet uttrykk for en kollektiv frihet i gruppen. Det burde likevel nevnes at informanten som i størst grad beskrev stor individuell frihet, lærer 7, også er den informanten som uttrykte minst grad av samarbeid med team og ledelse.

6.6. *OPPSUMMERING*

Dette kapitlet har benyttet fem delkapitler for å sortere analysen: oppfattelse, forståelse og vurdering av læreplanen, ferdighet og kompetanse, skolens lokale forhold, lærernes forståelse av nasjonal styring og støtte og handlingsrom. Analysen har en tydelig sammenheng med spørsmålene fra intervjuguiden. Videre vil analysen sees i lys av oppgavens forskning og teori. Her vil informantenes utsagn bli benyttet i nye kontekster, sortert ut fra forskningsmessige og teoretiske perspektiver.

7.0. DRØFTING AV ANALYSE

Dette kapitlet vil se funnene fra intervjuene opp mot tidligere beskrevet forskning og teori. Her er intensjonen blant annet å utdype hvorvidt funnene om lærernes oppfatninger reflekterer høy grad av autonomi og agency, og hvordan de gjennom sine utsagn uttrykker om graden autonomi og agency er passende. Først vil det likevel diskuteres hvordan lærerne gjennom sine utsagn beskriver den generelle implementeringsprosessen. Dette kobles til oppgavens problemstilling, og viser til hvordan informantenes utsagn relateres til deres møte med læreplan. Dette kapitlet vil implisitt besvare oppgavens forskningsspørsmål implisitt, altså:

1. Hvordan forholder informantene seg til den nye læreplanen?
2. Hvordan beskriver informantene implementeringsfasen i henhold til skoleledelsen og kollegiet?
3. Hvilke utfordringer beskriver informantene i møte med den nye læreplanen?

7.1. IMPLEMENTERING AV LK20

Denne delen vil se på elementer av det informantene tar opp relatert til implementeringsprosessen, som her er nasjonale ressurser i sammenheng med den nye læreplanen, lærernes rolle i implementeringen og samarbeid i kollegiet koblet til implementering. Her kunne også andre aspekter ved implementering, eksempelvis ledelsens rolle, vært inkludert. Disse aspektene vil bli tatt opp, men i underkapitlene om autonomi og agency.

7.1.1. Nasjonale ressurser

Denne delen vil se på hvordan det nasjonale bidrar til læreres implementering av læreplanen. Det vil dermed innebære å se hvordan læreplanens utseende og innhold virker inn på informantenes mulighet for å implementere læreplan, samt hvordan ressursene som eksisterer fungerer og hva som ifølge informantene mangler.

Den norske læreplanen er i dag desentralisert, som ifølge Kennedy kan resultere i kaos om det er i for stor grad (Kennedy, 1996, s. 78). Gjennom informantenes utsagn fremstår det ikke som de presenterer et kaos i sammenheng med den nye (og desentraliserte) læreplanen, men de viser

likevel til tendenser av det. Som tidligere nevnt har blant annet lærer 2 og lærer 3 ytret bekymring for om de har tilstrekkelig oversikt til å sikre at man har lært elevene det de trenger å kunne, da de hevder at de ikke-konkrete kompetansemålene medfører at læreren selv må sørge for at elementer ikke blir glemt. Dette kan oppfattes som kaos, i form av manglende kontroll og overblikk over hva som skal gjennomgås, som dermed på nasjonal basis kan føre til store forskjeller i hva elever lærer og hvordan.

I form av ressursstøtte fra nasjonalt hold, nevnes UDIRs planleggingsverktøy av alle informantene, men om denne har vært en god ressurs for informantene er et annet spørsmål. Selv om noen informanter synes den gir en god oversikt, blir den likevel ikke tatt i bruk. Flere av informantene ytrer også at verktøyet har større mangler som gjør at det i praksis blir lettere å ikke benytte seg av den. De mener de kunne trengt ressurser i form av en bedre forståelse av læreplanens innhold og begreper, og lærer 1 og 5 ønsker en ressurside for hvordan å implementere den nye læreplanen. Som beskrevet i oppgavens forskningskapittel, hevder Kennedy (1996) at en suksessfull implementering benytter en kombinasjon av det sentrale og det lokale, hvor det sentrale bør sørge for langsiktig politisk- og ressursstøtte. Han foreslår nasjonale utviklere for materialer, ressurser, lærerutvikling og evaluering (Kennedy, 1996). Ut fra informantenes utsagn virker ikke ressursstøtten til den nye læreplanen å være tilstrekkelig. Gloppen (2009) viser også til at lærere trenger tilstrekkelig hjelp og støtte i faser hvor de kan oppleve oppgitthet, både for å sørge for en opplevelse av trygghet, men også for at verktøyet faktisk skal bli tatt i bruk. En risiko ved manglende støtte kan dermed være at endringene som er ønsket ikke blir implementert.

Selv om informantene ser problematikk ved den nye læreplanens abstrakte form, kan man likevel forstå hvorfor den har blitt slik. Slik som Sivesind og Wahlström (2016) beskrev, er den globale trenden marked, valg og accountability – som i praksis i form av valg gjerne kan bety en mer abstrakt læreplan med flere valg for både elever og lærere, og accountability kan bety at lærere kan undervise hva og hvordan de ønsker, men måles opp mot felles standard gjennom eksempelvis nasjonale prøver. Slik Aasen et al. (2015) beskriver, innebar LK06 et skifte mot større lokalt ansvar. Med LK20 virker friheten og det lokale ansvaret enda større.

Informantene ytrer også at de setter pris på den friheten ved den nye læreplanen. Likevel fremstår det som at elementer av støtte til å gi inspirasjon til undervisning og planlegging fra nasjonalt hold, som ikke innebærer økt grad av styring, kunne blitt godt mottatt av

informantene. Dette virker spesielt å være gjeldene for matematikk, hvor lærer 2 nevner at hun følger boka direkte, lærer 5 nevner problematikk i form av hvordan man kan sørge for god nok opplæring i faget og lærer 4 beskriver å være spesielt bundet til læreverket i matematikk. I henhold til spesielt lærer 5 sitt utsagn, beskriver Erss (2018) hvordan lærere i Estland og Tyskland ønsker tydeligere retningslinjer og regler, for å lettere sørge for standardisert læringsutbytte. Det kan virke til at lærer 5 ønsker tydeligere retningslinjer innen matematikk. Mausethagen og Mølsted (2015) viser til hvordan et perspektiv sentrert om pedagogisk frihet og fravær av kontroll innebærer at staten definerer og kontrollerer mål for utdanningen mens lærerne kontrollerer metodene. Dette perspektivet virker å være gjeldene for informantene, hvor informantene indirekte og direkte beskriver metodefrihet.

Priestley et al. (2021) viser til flere nivåer av aktiviteter for læreplanarbeid. Mesonivået, som befinner seg i rekontekstualiseringsfeltet mellom policy og praksis, innebærer produksjon av materialer og veiledninger. Flere av informantene viser til at de benytter seg av flere ulike læreverker, og selv om flere av informantene ytrer at de ikke har oppdaterte fysiske bøker, virker det til at de likevel har mulighet til å benytte seg av en del materiale og læreverker på internett. Mangelen ligger dermed i veiledningen, og ettersom Priestley et al. (2021) viser til at aktører på mesonivå blant annet er nasjonale styringsmakter, er det ikke urimelig å forvente mer veiledning for lærere i møte med den nye læreplanen fra nasjonalt hold. Informantenes uttrykte mangel på veiledning og inspirasjon i sammenheng med den nye læreplanen vil sees nærmere på senere i kapittelet.

7.1.2. Lærerens rolle i implementering

Når det gjelder lærerens rolle i implementering av læreplanen, har informantene ulik forståelse av hvordan de skal forholde seg til det politisk vedtatte dokumentet. Noen informanter vektlegger eksplisitt at de er lovpålagt å følge planen, mens andre informanter trekker frem læreplanen som en ny tankemåte. Noen tar utgangspunkt i læreplanen og lager undervisningsopplegg ut fra den, mens andre tar utgangspunkt i eget undervisningsopplegg og forsøker å få det til å passe sammen med læreplanen. Likevel er en fellesnevner at den nye læreplanen er et dokument de skal forholde seg til, som vil ha en innvirkning og betydning for deres hverdag som lærere.

Slik som Priestley et al. (2021) beskriver, innebærer læreplanarbeid for lærere i dag å omtolke den offisielle læreplanen inn i den lokale skolekonteksten og gi mening til de nasjonale retningslinjene i klasserommet. Ut fra dette, kan man si at selv om lærerne er enige i at de nå skal benytte seg av den nye læreplanen, kan selve implementeringen av den være svært ulik fra lærer til lærer. Dette kan eksemplifiseres ved lærer 2, som beskrev at hun og hennes kollegium velger å fokusere på det å se den enkelte elev, som uttrykkes i den overordnede delen, da dette er noe de er opptatt av. Lennert da Silva og Mølstad (2020) viser også til at lærere navigerer policy på ulike måter for å få det til å passe med egne behov og forståelser, samt elevenes behov og forståelser. Dette virker til å være tilfelle for lærer 2 og 5, hvor sistnevnte uttrykker at han er opptatt av undervisning som er morsom, gøy og givende. Rammeverket til Priestley et al. (2021) viser at ledelsen også omtolker læreplanen inn i den lokale konteksten på mikronivå, som kan bety at lærerens rolle i implementeringen kan påvirkes av hvordan ledelsen omtolker i deres læreplanarbeid.

Informantene beskriver hvordan de stort sett benytter seg av læreplanen i større planleggingsperioder, som planlegging av halv- og helårsplaner. Implementeringen kan dermed beskrives å i størst grad befinne seg på det Priestley et al. (2021) kaller mikronivået av læreplanarbeid – hvor aktivitetene innebærer blant annet planlegging av undervisning. Likevel beskrives læreplanens prinsipper og verdigrunnlag å være i bakhodet til flere av informantene, som kan bety at informantene også lager læreplanen på nanonivå - i klasserommet sammen med elevene gjennom å eksempelvis benytte seg av prinsippene som en slags pedagogisk praksis. Dette vil man likevel ikke kunne få sikkerhet i gjennom intervjuer, det må heller observeres.

Som nevnt i analysen, uttrykker lærer 2 at det er vanskelig å legge om til en form for undervisning hvor elevene får utforske på egenhånd i større grad, og dermed gi fra seg en større del av kontrollen for hva det konkrete læringsutbytte skal være for hver enkelt undervisningstime. Kennedy (1996) viser til hvordan lærere ved nye reformer vises å bli forventet å endre rollene deres, samt tidligere holdninger og forståelser. Kennedy (1996) hevder derfor at lærere trenger støtte i å forstå læreplanen og egen rolle i den, samt nødvendige ferdigheter og fysiske ressurser. Lærer 2 virker ikke å ha en trygghet i sin oppfattede nye rolle i sammenheng med den nye læreplanen, og støtte til forståelse av denne, eksempelvis fra ledelsen, kunne ifølge Kennedy vært et tiltak som kunne hjulpet lærer 2.

Gloppen (2009) foreslår i sammenheng med reformendring å la lærere gradvis bli kjent med prinsippene i den, for så å selv velge å arbeide med det. Dette er for å styrke læreres selvtillit og tro på egen kompetanse (Gloppen, 2009, s. 354). Lærer 2 beskriver hvordan ledelsen har 'prakket' på dem implementeringstiltak, som ikke virker til å implisere selvstendige valg rundt å arbeide med implementeringen. Mausehagen og Mølstad (2015) foreslår å bygge en kollektiv kunnskapspraksis, hvor kunnskapsdeling er sentralt både ved endringer av læreplankontroll og lærerautonomi. Lærer 2 trekker frem flere aspekter ved samarbeid på skolen, men ikke i form av det hun oppfatter som lærerens endrede rolle i den nye læreplanen.

De andre seks informantene trekker ikke frem utfordringer eller synspunkter ved ny rolle i sammenheng med den nye læreplanen. På spørsmålet om de har fått nye perspektiver på undervisning eller lærerrollen sier de andre informantene enten at de ikke har det, eller så trekker de frem hvordan den nye planen endrer deres syn på undervisning eller planlegging av den. Hva kan grunnen være til at flertallet av informantene ikke reflekterer over sin rolle som lærer i sammenheng med den nye læreplanen? En mulig forklaring er å finne i forskningen til Erss (2018). Hun beskriver hvordan de finske lærerne anser seg selv som pedagogiske profesjonelle, som autonome selv med en nasjonal læreplan som bakteppe (Erss, 2018). Det er en mulighet at de seks informantene også i stor grad anser seg selv som profesjonelle og autonome, som kanskje innebærer at ved læreplanendring endrer man den konkrete undervisningen, men ikke rollen man har som lærer. En annen forklaring kan være at lærer 2 i større grad enn de andre informantene reflekterer over lærerrollen. Hun nevner å i stor grad ha blitt introdusert for ideen om at elever skal være mer aktive i egen læring under hennes utdanning i sammenheng med den nye læreplanen. Dette kan ha gjort at hun er mer bevisst på det enn de andre informantene.

7.1.3. Samarbeid på team i implementeringsprosessen

Kennedy (1996) hevder ved forskning fra Dalin at samarbeidskultur er nødvendig for en suksessfull implementering. Ved implementeringen av LK20 virker det til at de fleste informantene, med unntak av lærer 7, opplever en god samarbeidskultur. SMUL- prosjektet viser til at lærersamarbeidet ved LK06 hadde mye fokus på utveksling av informasjon, samarbeid om praktiske forhold og koordinering av aktiviteter, med mindre fokus på profesjonelt og faglig samarbeid (Hodgson et al., 2012). Lærerne i denne studien virker til å ha et større fokus på det faglige samarbeidet, som av flere legitimeres gjennom det nye fokuset på

tverrfaglighet. Likevel kan lærer 1 trekkes frem som en motsats, hvor hun ytrer et ønske om mer arbeid i faggrupper for å kunne forbedre undervisningen i sammenheng med den nye læreplanen. Det profesjonelle samarbeidet er ikke like tydelig til stede, som det at informantene ikke diskuterer innholdet i den nye læreplanen kan være et eksempel på. Implikasjonene dette kan ha for informantenes agency er interessant, og vil tas opp i delkapittelet om agency senere i drøftingen.

Flere av informantene beskriver som nevnt å samarbeide i stor grad. Hvordan samarbeidskulturen er blir likevel vanskelig å definere. Samarbeidet kan enten kjennetegnes ved spontanitet, frivillighet og utviklingsorientering, eller befinne seg innen påtvunget kollegialitet, hvor ingen av disse karakteristikene finner sted (Gloppen, 2009, s. 344). Informantene i denne studien viser til hvordan det er fastsatte rammer for hvordan de skal samarbeide, men ingen av informantene uttrykker misnøye med dette, og dermed blir det lite korrekt å kalle samarbeidet påtvunget. Innenfor mer individualistisk tilnærming, viser Gloppen (2009) til lærere som planlegger og gjennomfører undervisning på egenhånd basert på individuell kunnskap og erfaring, uten innblanding fra hverken kollegaer eller ledelse. En slik form for skolekultur passer lærer 7, som beskriver å stort sett jobbe alene, og uttrykker også tilfredshet i denne situasjonen. Gjennom intervjuet kommer det likevel innimellom frem et ønske om praktisk hjelp for hvordan å implementere den nye læreplanen. Kennedy (1996) viser til at læreryrke innebærer en god dose individualitet, men at individer som arbeider alene kan slite med å oppnå det de ønsker, og at samarbeidskultur derfor er nødvendig for en suksessfull implementering.

7.2. LÆRERES AUTONOMI I MØTE MED LK20

Dette delkapittelet vil se ulike utsagn fra informantene koblet til diverse aspekter ved autonomi. Det starter med å se på informantenes uttrykte individuelle og kollektive autonomi, deretter sees ledelsens påvirkning på lærernes autonomi, så hvor mye autonomi lærerne uttrykker å ønske og til slutt autonomi koblet mot lærernes læreplanarbeid.

7.2.1. Ulike aktører og autonomi

Analysen av funn indikerer at informantene opplever stor grad av kollektiv autonomi, heller enn individuell. Cribb og Gewirtz (2007) skriver om hvem sin autonomi som er aktuell og hvordan den blir utøvd, hvor individuelle, kollektive og institusjonelle aktører trekkes frem. Forfatterne hevder at å øke en aktørs autonomi ofte innebærer å minke en annens (Cribb & Gewirtz, 2007, s. 204). Ut fra studiens funn virker dette å stemme til en viss grad, da informantenes kollegiale samarbeid trolig er en av grunnene til at lærerne arbeider mindre individuelt og tar færre individuelle valg relatert til undervisning og planlegging. Om dette påvirker informantenes opplevde følelse av å ha individuell autonomi er likevel ikke sikkert. Informantenes formuleringer gir uttrykk for at de opplever frihet til å kunne gjøre det de vil, men at de sammen med kollegaer finner ut hvordan de vil bruke denne friheten.

Frostenson (2015) hevder at kollegial profesjonell autonomi er et alternativ til å la kommunen eller større private utdanningsorganisasjoner ta for seg styringen alene. På institusjonelt aktørnivå, vises det at skolens autonomi i form av dens ledelse varierer. Flere av informantene uttrykker at ledelsen tar valg på vegne av kollegiet relatert til hvordan læreplanen skal implementeres, som kan fungere som et eksempel på hvordan økt institusjonell autonomi fører til mindre kollektiv autonomi. Frostenson (2015) ser på kollegial profesjonell autonomi, hvor han viser til at lokal skoleledelse har fått økende bestemmelsesmakt på bekostning av læreres autonomi. Likevel trekker han frem å arbeide i 'team' som en måte å styrke kollegial profesjonell autonomi (Frostenson, 2015, s. 24), og teaminndeling er en ordning som alle informantene nevner er i bruk. Den uttrykte styrken av samarbeidet på teamene varierer.

Frostenson (2015) påpeker at profesjonell autonomi handler om mandatet til å organisere innrammingen av læreres arbeid. Her vises det til at profesjonelle lærere ikke har hatt mulighet til å bestemme forholdene og rammene for deres profesjonelle arbeid på høyere institusjonelt nivå, som igjen kan føre til motstand fra lærere (Frostenson, 2015, s. 23). Dette aspektet vises likevel ikke gjennom mine funn i sammenheng med læreplanen, hvor informantene ikke uttrykker noe motstand relatert til å forholde seg til en nasjonalt vedtatt læreplan. Som nevnt i kapittel 2, har veien mot den nye læreplanen inkludert flere lærere som har hatt mulighet til å ytre seg om læreplanverket ved blant annet høringer (Karseth et al., 2020b). Dette kan være en mulig grunn til lite motstand blant informantene; dokumentet oppleves muligens ikke som å komme hierarkisk ovenfra fra styringsmakter og ned til lærerne. Lærerne aksepterer i stor grad

læreplanen som et styringsdokument og ingen av informantene gir uttrykk for motstand til læreplanens styring. Det kan også være grunnet måten kontrollen fra nasjonalt hold er utøvd på. Ved Frostensons tredelte forståelse av autonomi, fremkommer det ved hans tredje punkt at kontroll kan utøves på ulike måter (Frostenson, 2015). Selv om informantene presenterer ulike forståelser av hvilken grad læreplanen må følges, uttrykker alle informantene at den nye læreplanen innebærer en større grad av frihet enn tidligere. Ingen av informantene trekker frem problematikk i henhold til ansvarliggjøring ved nasjonale prøver eller utbyttstyring, som blant annet Priestely og Philippou (2018) beskriver er en tendens i dagens utdanningspolitikk. Måten kontrollen utøves på kan dermed også relateres til hvorfor lærerne ikke gir uttrykk for motstand.

7.2.2. Ledelse og autonomi

Gloppens forskning viser til at implementering av en ny modell i skolen medfører motstand dersom modellen innebærer et pålegg fra ledelsen (Gloppen, 2009, s. 354). Frostenson (2015) viser til at skoleledelsen, i større grad enn den generelle utviklingen av lærerprofesjonen, påvirker hva det vil si å være lærer. Han påpeker videre at den enkelte rektor kan ha stor betydning, og at en 'superlærer' kan være en god rektorkandidat (Frostenson, 2015). Det informantene uttrykker stemmer godt overens med Frostensons perspektiver. Lærer 7 beskriver hvordan avstanden fra kontoret til klasserommet er stor, og dersom han trenger støtte i praktisk gjennomføring av læreplanen, velger han heller å gå til en erfaren lærer.

I sammenheng med ledelse og autonomi skriver Varpanen (2021) hva skoleledere opplever som viktig i sin praksis, hvor blant annet det å danne en delt forståelse i kollegiet og sørge for trivsel på arbeidsplassen samt sosial rettferdighet trekkes frem. Funnene hans indikerer at skoleledere er opptatt av at kollegaenes velvære, men det nevnes likevel senere at lederne ikke er like opptatt av et proaktivt fremtidsperspektiv rettet mot endring, og heller er opptatt av å vedlikeholde eksisterende praksis (Varpanen, 2021, s. 526). Varpanens (2021) forslag er dermed endringer innen skoleledelse i form av et skifte bort fra konserveringskultur til et fellesskap av læring og innovasjon. Ut fra funnene i denne studien, virker spesielt fokus på et fellesskap av læring og motivasjon gunstig for lærernes tilfredsstillelse i henhold til ledelsen. De lærerne som fikk medvirke i initiativer for læreplanimplementering ga uttrykk for å være fornøyd med ledelsen, mens de lærerne som beskrev at ledelsen hadde egenbestemte initiativer for læreplanimplementering ga uttrykk for misnøye.

Ledelsen trekkes også frem i Gloppens artikkel (2009) ved Larsen og Samdal, i form av ledelsens betydning som motivatorer i endringsprosesser. Ledelsens rolle beskrives å skulle forberede skolen på nye tiltak (i denne settingen læreplanendring), ved å invitere til diskusjoner i personalet, gi personalet tid og legge til rette for gjennomførelse av tiltakene (læreplanendringen) (Gloppen, 2009, s. 348). Informantene hadde utsagn som kan stemme overens med disse perspektivene. Gloppens (2009) perspektiver på diskusjoner som ledelsen inviterer til, virker dermed som et viktig aspekt for motivasjon til endring ved studiens informanter. Det blir også påpekt av Kennedy (1996) at det lokale burde sørge for lærergrupper for diskusjon og forbedring av praksis, som styrker argumentasjonen fra både Gloppen (2009) og Varpanen (2021).

Når det gjelder å ha tid til å implementere endringene, uttrykte lærer 5 at grunnet den spesielle situasjonen (koronapandemien), presset ikke ledelsen på å benytte seg av den nye læreplanen. Dette sa informanten han var fornøyd med. Det betydde likevel ikke at han ikke implementerte læreplanen i noen grad, da han kom med flere eksempler på hvordan han selv valgte å benytte seg av den nye denne i praksis. Denne observasjonen fremstår som interessant, da informanten selv med manglende press fra ledelsen om å implementere, velger å gjøre dette. Da kan man stille seg spørsmål ved om en ledelse med en rigid implementeringsplan faktisk resulterer i en mindre grad av implementering blant lærerne.

Kennedy (1996) viser til at lærere i en implementeringsfase trenger tid til å ta til seg nye ideer, samt støtte fra det både det sentrale og det lokale. Han presiserer også i sammenheng med sentralisering hvordan rigiditet kan føre til stagnering av utvikling av kreativitet og utvikling blant lærere (Kennedy, 1996, s. 78), som mulig også kan overføres til denne konteksten. Aasen et al. (2015) beskriver hvordan målet innen det utdanningspolitiske perspektiv er god balanse mellom legitim nasjonal styring og en pedagogisk plattform som fremmer profesjonell autonom yrkesutøvelse. Ut fra dette, sett i sammenheng med utsagnet fra lærer 5, kan det virke til at det ikke er hensiktsmessig at ledelsen setter en rigid plan for læreres implementering, og at ledelsen heller burde fokusere på å gi lærere tid og støtte, samt å ivareta lærernes profesjonelle autonome yrkesutøvelse.

7.2.3. *Ønsket grad av autonomi*

Cribb og Gewirtz (2007, s. 206) beskriver hvorfor det er viktig å fokusere på individuell lærerautonomi, da det vises å være en kilde til profesjonell ekspertise, jobbtilfredshet, god mental- og psykisk helse, kreativitet, eksperimentering, variasjon og effektivitet. Likevel uttrykker informantene ikke bare positive aspekter ved individuell lærerautonomi. Analysen tyder på at lærerne setter pris på frihet til å selv kunne bestemme, men flere trekker likevel frem hvordan det i møte med en friere læreplan kan være vanskeligere å legge opp undervisning som passer til denne. Friheten og autonomien de beskriver å ha kan dermed beskrives å være såpass stor at den ikke lengre fører til kreativitet, eksperimentering og variasjon. Lærer 2 beskriver å velge temaer ut fra læreverkene, og begrunner dette med at det er mer lettvent og «for at vi ikke skal finne opp alt kruttet på nytt». Her viser hun hvordan friheten ikke fører til at hun finner helt egne måter å gjøre ting på, men heller forholder seg til noe bestemt. Lærer 7 var den læreren som uttrykte størst grad av frihet i form av undervisning og planlegging av den. Han nevner at målene i den nye læreplanen er vide, som han mener gir planen et lærerfokus i form av at læreplanforfatterne stoler på og har tillitt til at lærerne går gjennom de rette tingene. Han virker dermed å være fornøyd med den store graden av autonomi.

I tillegg viste flere av lærerne til mangel på ressurser i sammenheng med den nye læreplanen. Informantene beskriver også hvordan de mangler erfaring som kan hjelpe innen undervisningsplanlegging, og derfor kan planlegging av undervisning i tråd med den nye læreplanen bli vanskelig. Her kan spesielt lærer 7 trekkes frem, som ikke vet hvordan han skal få til å gjennomføre kroppsøvingfaget i tråd med den nye læreplanen. Som nevnt i avsnittet over er han likevel fornøyd med stor grad frihet, men uttrykker heller misnøye med de nye kompetansemålene i det bestemte faget. Erss (2018) funn viser til hvordan lærere fra Estland hadde en oppfatning av tvungen autonomi i en setting hvor man selv får velge innhold autonomt, men mangler ressurser som er tilpasset læreplanen. Her hevder Erss (2018, s. 249) at lærerne fra Estland ikke mangler autonomi, men agency, da deres mulighet for agency begrenses av ressurser, miljø, personlige og strukturelle forhold. Dette kan gjerne også være tilfelle for lærerne intervjuet, da flere nevner hvordan bestemmelsen av undervisning hovedsakelig bygger på de ressursene de har tilgjengelig. Dette er dog motsatt av oppfatningen til Lennert da Silva og Mølstad (2020), som viser til at norske lærere har begrenset autonomi, men likevel oppnår agency ved deres praksis og kollektive arbeid. Det kan tenkes at

informantene i denne studien til dels oppnår agency i møte med den nye læreplanen, men at det enda er en vei igjen å gå.

7.2.4. Autonomi og læreplanarbeid

I artikkelen om læreplanarbeid av Priestley og Philippou (2018) fremkommer det at dagens fokus på autonomi, ferdighetsutvikling og læreres læreplanarbeid ikke nødvendigvis er et bedre alternativ til rigid regulering av innhold, da det fører til rigid regulering av utbytte, for eksempel ved høyt fokus på elevenes resultater ved nasjonale prøver. Analysen av informantene viser ikke til en opplevelse av rigid regulering av utbytte, da dette ikke tas opp av dem. Likevel kan det hende fokuset på autonomi, ferdighetsutvikling og læreplanarbeid ikke fungerer så godt for informantene. Flere av informantene beskriver deres arbeid med undervisningsplanlegging, hvor flere beskriver at de jobber svært nært læreverkene de har tilgjengelige. Her vises de å ikke autonomt bedrive læreplanarbeid, men heller stole på at læreverkene de bruker er koblet til læreplanen. Er det da autonomi? Er læreplanarbeidet da tilstrekkelig? Mausethagen og Mølstad (2015) hevder Norge vender seg mot å levere læreplan heller enn å utvikle den, og at dette begrenser læreres autonomi i klasserommet.

Som det nevnes av Erss (2018, s. 244) kan autonomi manipuleres i den politiske diskursen for å legitimere læreres økte arbeidsmengde. Her beskrives ikke arbeidsmengden av informantene i studien som økt, men heller informantenes manglende støtte i hvordan lage undervisningsopplegg knyttet til den nye læreplanen. Begreper som lærerautonomi kan fungere som en form for ansvarsfraskrivelse fra nasjonalt hold – hvor det blir lærernes ansvar å finne ut hvordan man kan implementere den nye læreplanen. Dersom lærere likevel ikke vet hvordan de skal implementere den nye læreplanen, kan resultatet være enten valg av undervisningsopplegg alene basert på læreverk - tilfelle ved noen av mine informanter, eller at lærere må bruke mye tid på undervisningsplanlegging, og dermed får en økt arbeidsmengde - slik Erss (2018) viser til.

Slik som Priestley og Philippou (2018) beskriver, avhenger læreplanarbeid av hvordan lærere forstår de nye ideene innen læreplanpolicy, og dersom de ikke fullt forstår, vil de falle tilbake på eksisterende praksis og måter å tenke på. For de mer ferske informantene i intervjuene, som ikke har noe å falle tilbake på, kan dette være problematisk. Som tidligere nevnt, viste Betteney (2010) til at hennes lærerstudenter, som dermed også mangler erfaring, likte en rigid læreplan

hvor man både fikk beskrevet hva som skal gjøres og hvordan det skal gjøres. Det er usikkert om dette ville vært tilfellet for studiens informanter, da de kommer med flere positive utsagn om friheten ved den nye læreplanen. Det at ferske lærere mangler erfaring er likevel et faktum som gjør at de kanskje krever andre tilleggsressurser for å få til en implementeringsprosess som bærer preg av deres læreplanarbeid og autonomi.

Lærer 1 og 5 beskrev et ønske om begrepsavklaring, som kan være et eksempel på en oppfattet ufullstendig forståelse av læreplanen. Dette var likevel ikke tilfelle blant alle informantene. Lærer 6 trakk selv frem hvordan han hadde jobbet tett på den nye læreplanen i form av en diskursanalyse i hans masteroppgave. Her vises det faktum at han nylig var ferdigutdannet som en styrke, da han har hatt den nye læreplanen som en del av studiet, og dermed har bedre forutsetninger for å forstå den og også bedrive læreplanarbeid. Også lærer 2 trekker frem å ha fokusert på den nye læreplanen i lærerutdanningen. Hos informantene virker det dermed til å være en splittelse. Betteney (2010) viser til at det å være fersk lærer kan sees som en hemmende faktor, men noen av informantene viser også til hvordan å være fersk kan være en fremmende faktor for læreplanarbeid og autonomi i møte med den nye læreplanen.

7.3. LÆRERES AGENCY I MØTE MED LK20

7.3.1. Styring og subjektivitet

Når det gjelder lærernes forståelse av læreplan som styringsdokument, er det ulike ytringer som tyder på at dokumentets grad av styring er ulikt oppfattet. Noen av informantene beskrev læreplanen som en inspirasjonskilde, mens andre la mer vekt på hvordan læreplanen er et lovfestet dokument man må følge. Med dette kan man si at lærernes oppfatning av læreplanen kan påvirke deres opplevde grad av agency. Dette kan gå innenfor både det Eteläpelto et al. (2013) skriver om profesjonell agency, og Biesta et al. (2015) om agency.

Fra Eteläpelto et al. (2013) sin profesjonelle agency kan man koble dette opp mot lærernes subjektivitet. Subjektivitet som fremmer agency beskrives som å innebære at subjektene kan bidra med sine kapasiteter, som et ønskende-, skapende- og relasjonelt individ, inn i ens arbeidsliv og organisatoriske deltakelse (Eteläpelto et al., 2013, s. 61). Når lærerne opplever at læreplanen i stor grad styrer dem, vil den ikke fungere som et dokument som fremmer deres

subjektivitet. Prosessen med å skape subjektivitet vil heller ikke blomstre i et slikt tilfelle, da læreren inntar en objektiv heller enn subjektiv stilling til planen. Likevel viser utsagn fra informantene til at læreplanen kan fremme profesjonell agency innen subjektivitet, da læreplanen av enkelte blir sett som et dokument som setter rammer på en kreativitetsskapende måte, hvor man kan innta en subjektiv holdning og tolkning av læreplanen. Utsagnene som ga informasjon om informantenes syn på læreplanens rolle, fremstod som fakta – som en selvfølge. Likevel vises det at selvfølgeligheten rundt læreplanens rolle uttrykkes ulikt fra informant til informant, som dermed i større eller mindre grad kan prege deres profesjonelle agency. Ved Biesta et al. (2015) sin modell beskrives agency mer som noe man gjør her og nå. Forståelsen til informantene inngår i iterasjonsfeltet, innen det Biesta et al. (2015) referer til som ‘beliefs’ – eller forståelser. Forståelsen når det gjelder læreplanen kan dermed prege hvordan lærerne setter mål for fremtiden, og hvordan de handler her og nå. Måten de handler på kan være preget av agency eller ei, avhengig av for eksempel hvilke forståelser de har av eget handlingsrom. Informantene i denne studien vises som sagt å ha delvis ulike forståelser av deres handlingsrom, som vil resultere i ulik grad av oppnådd agency.

Flere av informantene nevner hvordan læreplanen i det daglige hovedsakelig befinner seg i bakhodet, heller enn å fysisk bli tatt i bruk. En slik tilnærming til læreplan kan også føre til økt agency for informantene, da dette kan bidra til en subjektiv stilling til læreplanen (Eteläpelto et al., 2013). Lærerne benytter seg da av det overordnede inntrykket de har av læreplanen, som vil si at de benytter egen forståelse og subjektive tolkning av læreplanens helhetlige mål i undervisningsplanleggingen. På denne måte vises lærerne også å bedrive læreplanarbeid på en nyansert måte slik Priestley og Philippou (2018) beskriver. Ved å ikke fokusere spesifikt på hvert enkelt kompetansemål i læreplanen, vil undervisningen i større grad gi rom for en pedagogisk praksis, hvor fokuset ikke er på utbytte styrt av læreplanen (Priestley & Philippou, 2018). Som tidligere nevnt, beskrives informantenes samarbeid å være sentrert om praktiske- eller profesjonelle forhold. I form av Eteläpelto et al. (2013) sin beskrivelse av profesjonell agency, kan subjektets utvikling innen det profesjonelle feltet ansees som en måte å oppnå profesjonell agency. Manglende profesjonelt samarbeid vil kunne stagnere den profesjonelle utviklingen, og dermed medføre mindre profesjonell agency blant informantene.

7.3.2. Aksept av læreplanen

I utforskning av læreres blikk på læreplanen som et dokument, viste forskningen fra Mausestaden og Mølstad (2015) til at lærere ser læreplanendringer som tilhørende en ekstern *managerial accountability*, heller enn som pedagogiske redskaper, og at lærerne setter de nye endringene utenfor deres eget område for styring. I tilfelle ved informantene, viser dette seg delvis å stemme, og delvis ikke. At læreplanendringer er en del av styringsmaktens ansvarliggjøring av lærere fremstår som å være oppfatningen til alle informantene, i større eller mindre grad. Gjennom deres utsagn kommer det frem at læreplanen som dokument er noe som man blant annet er lovpålagt å følge, hvor ingen av informantene kommer med utsagn som bærer preg av at de skal kunne påvirke den. Likevel virker informantene til å sette pris på tankesettet, og dermed pedagogikken, bak den nye læreplanen – og flere kommer med ytringer koblet til endring av pedagogisk praksis i en retning de selv er enige i. Dette kan eksemplifiseres ved lærer 1, som beskrev den nye læreplanens styrker i form av at den gir mulighet til å vekke nysgjerrigheten til elevene, samt at den passer bedre til alle typer elever.

Flere av lærerne benytter positive begrep koblet opp mot den nye læreplanen, hvor det blant annet nevnes at den er motiverende, bidrar til en positiv endring for elevene, inneholder hensiktsmessige hovedprinsipp, gir bedre tid til å kunne gå i dybden og legger opp til at lærerne får legge opp undervisning fritt selv. Disse forståelsene kan innen profesjonell agency være koblet til lærernes egne idealer, motivasjoner, interesser og mål – altså til det profesjonelle subjektet, men også kunne ha preget av de sosio-kulturelle forholdene ved arbeidsplassen, som for eksempel arbeidskultur. (Eteläpelto et al., 2013). Det at læreplanen stemmer overens med lærernes idealer gir en bedre forutsetning for at lærere både kan handle med profesjonell agency, og samtidig handle i tråd med den nye læreplanen. Dersom det motsatte hadde vært tilfelle, at lærerne hovedsakelig trakk frem negative aspekter ved planen, ville lærerne i større grad måtte tatt stilling til om de skulle følge egne profesjonelle idealer og mål eller læreplanens.

7.3.3. Utdanningsfilosofi

Biesta et al. (2015) peker på at det virker som diskursen i dagens moderne skole preges av en blanding av konkurrerende- og vage ideer, og at når man mangler muligheter for systematiske meninger i skoler, vises lærere å bli forvirret ovenfor egen rolle. Informantenes forståelse av læreplanens utdanningsfilosofiske grunnlag kom implisitt frem i deres utsagn. Alle

informantene beskriver i større eller mindre grad hvordan implementeringsperioden innebar et fokus på den overordnede delen, som kan sies å være hvor filosofien befinner seg. Selv om flere av informantene ytrer blant annet å ønske en tydeligere begrepsavklaring, bidrar alle informantene med en egen nokså tydelig forståelse av elementer av hvordan utdanningsfilosofien er i den nye læreplanen. Et eksempel er lærer 2, som beskriver at læreplanen er mye mer rettet mot slik samfunnet er nå, når det gjelder blant annet digitale hjelpemidler og utforskning.

Det virker heller ikke til at informantene opplever at læreplanen inneholder konkurrerende ideer. Flere trekker eksempelvis frem hvordan læreplanen har mindre kompetansemål, som passer godt sammen med dybdelæring. Elementet om vage ideer vil likevel passe med informantenes utsagn, da flere av informantene nevner at målene i seg selv-, begrepenes betydning- og intensjonen om hvordan læreplanen skal gjennomføres i praksis, er vag. Ved evalueringene av LK06 ble kompetansemålene beskrevet som vage (Hodgson et al., 2010), og selv om studiens analyse tyder på at vaghet er et problem for informantene, kommer det ikke frem om LK20 blir oppfattet som mer eller mindre vag enn LK06. Biesta et al. (2015) foreslår endring i kultur og restrukturering som en løsning for oppfattet vaghet, noe som innebærer en innsats fra skolens ledelse. Skoleledelse relatert til agency beskrives senere i kapittelet.

7.3.4. Ressurser og agency

Informantene fremhever tidsaspektet som en egen ressurs, hvor mangelen på tid er betydningsfull for kvaliteten på undervisningsplanlegging. Dette kan ha implikasjoner for lærernes agency. Slik som Eteläpelto et al. (2013) beskriver profesjonell agency, praktiseres agency når profesjonelle subjekt og/eller grupper utøver innflytelse, tar valg og standpunkt på måter som påvirker deres arbeid og/eller deres profesjonelle identitet. Manglende tid til planlegging vil antakeligvis resultere i at lærerne i mindre grad utøver innflytelse, tar valg og standpunkt.

Flere av lærerne beskriver bruken av skolens tilgjengelige læreverk. De fleste lærerne benytter disse i større eller mindre grad, uavhengig av om de er oppdaterte og om de synes disse er gode. Kreativt og tverrfaglige opplegg beskrives å kreve mer tid, og blir dermed sjeldnere enn ønsket gjennomført. Da mange av lærerne er nyutdannede, er det en sannsynlighet for at de behøver lengre tid på å planlegge undervisningsopplegg. Biesta et al. (2015) skriver hvordan personlige

egenskaper – som kunnskap og ferdigheter, påvirker graden av agency, hvor det trekkes frem at erfarne lærere har mer av dette. Dette kan mulig være en grunn til mindre agency-pregede undervisningsopplegg.

Som Eteläpelto et al. (2013, s. 62) beskriver, begrenses og muliggjøres profesjonell agency på bakgrunn av sosiokulturelle- og materielle forhold, hvor kunnskapene og ferdighetene i dette tilfelle kan begrense lærernes agency. Lærer 5 skiller seg ut her. Han har tatt et bevisst valg: når det er mulig, legger han bort læreboka. Gjennom intervjuet beskriver han hvordan han er opptatt av kreativ og praktisk undervisning. Selv om læreren er relativt nyutdannet, og i følge Biesta et al. (2015) har mindre grad av kunnskap og ferdigheter enn de erfarne lærerne, preger hans egne forståelser og verdier hvordan han underviser, og han kan derfor sies å i større grad oppnå agency i sammenheng med undervisning og planlegging. Et aspekt ved oppgavens informanter er at de alle er relativt unge. Ingen av dem uttrykker problemer koblet til de teknologiske elementene i læreplanen og implementeringsprosessen. Som en av informantene nevnte, kan det hende at deres alder også impliserer mer erfaring med, og derfor mer kunnskap om, teknologiske hjelpemidler. Deres eventuelle kunnskap på dette området kan gi dem større muligheter for å kunne handle, altså oppnå agency, i tråd med den nye læreplanen.

Dybdelæring beskrives av informantene å frigjøre tid. Ved det ny-introduserte begrepet opplever lærerne at dybdelæring fungerer som en legitimering av å ta seg god tid til å fullføre undervisningen i temaene klassen holder på med. Når lærerne kan ta seg bedre tid til å fullføre undervisning slik de ønsker, vil lærernes agency ut fra beskrivelsene til Eteläpelto et al. (2013) og Biesta et al. (2015) bli bedre ivaretatt. I tillegg vil undervisningen få en mindre overflatisk tilnærming, da informantene beskriver å i større grad ta seg tid til å gå i dybden. Som beskrevet i synteserapporten av Sivesind (2012), innebar LK06 et innholdsfokus som førte til en breddeorientering og en overfladisk tilnærming til vurdering og læring. Når det gjelder studiens informanter, har det skjedd en positiv endring på dette punktet. Likevel har datamateriale et unntak. Lærer 2 mener at hun har hatt lite fokus på dybdelæring i hennes undervisning, da hun har for lite tid til å tenke ut hvordan hun skal gjennomføre den typen undervisning. Her vises dybdelæring altså bare å frigjøre tid og føre til mer agency dersom man har en oppfatning om hvordan dette kan se ut i praksis.

Fellestiden er en del av den norske skolekulturen beskrevet av Lennert da Silva og Mølstad (2020), hvor dette er et av aspektene som fungerer som en kombinasjon av tillitt og kollektiv

kontroll. I henhold til ressurser, kan fellestid fungere som en ressurs – men også som det motsatte. Dette kan illustreres på følgende måte: lærere har åtte timer de skal være på skolen hver dag, hvor alt av undervisningsplanlegging, foreldresamarbeid, teamsamarbeid, møter og praktiske forberedelser ønskelig gjøres i dette tidsrommet. Det som defineres som fellestid, hvor lærere er sammen med resten av kollegiet i organisasjon av ledelsen, tar tid fra den åttetimers arbeidsdagen hvor lærere skal gjøre sine arbeidsoppgaver. Da vil det være viktig at denne tiden er en god prioritering.

Dersom lærerne opplever at fellestid til implementering i stor grad bærer preg av kun ledelsens perspektiver på aspekter relatert til den nye læreplanen, får lærerne mindre agency, ikke bare fordi fellestiden ikke bærer preg av læreres agency, men også fordi lærere får mindre tid til å selv kunne tenke og ta valg om hvordan de ønsker å implementere læreplanen. Det hevdes likevel ikke at fellestid er en sikker vei mot mindre læreragency. Dersom fellestiden bærer preg av blant annet medvirkning, hvor lærere sammen kan komme frem til løsninger, kan det være en god ressurs som kan føre til at lærere faktisk klarer å handle ut fra sine mål og idealer – som ifølge både Eteläpelto et al. (2013) og Biesta et al. (2015) er en essensiell del av agency.

Samtlige informanter nevner hvordan koronapandemien har vært ressurskrevende, ettersom den har krevd at de benytter tid de ellers kunne brukt på læreplanimplementering på koronaplanlegging - som trafikklysmodellen med egne regler for hvert nivå. Noen av informantene nevner også hvordan korona førte til ressursmangel i form av sykdom blant lærere og ledelse, og dermed også flere vikarer som ikke var like godt satt inn i rutinene og forholdene på arbeidsplassen. Koronapandemien har trolig virket inn på informantenes mulighet for å kunne handle med agency, da reglene og rutinene det medbrakte var lovpålagt og derfor har måttet komme foran alt annet. Informantene går ikke selv i dybden på hvordan korona har preget deres arbeid (dette var heller ikke fokuset), men det er ikke utenkelig at elementer som én meters-regel også ga begrensninger på læreres planlegging og gjennomføring av undervisning.

7.3.5. Ledelse og agency

Ledelsen fremstår å ha preget lærernes agency i stor grad. Forholdet til ledelsen virker å frustrere lærerne i større grad enn de andre aspektene hittil diskutert og koblet til agency. Selv om eksempelvis tiden lærerne har tilgjengelig også vil kunne påvirke deres grad av agency,

ettersom de ikke får tiden de trenger for å ta valg preget av agency, er holdningen blant lærerne litt mer i gaten av sånn-er-det-bare. Lærerne blir derimot i større grad preget når det kommer til ledelsen. I de tilfellene hvor informantene beskriver at ledelsen bestemmer hvordan den nye læreplanen skal implementeres, eksempelvis ved at lærerne skal benytte seg av UDIRs planleggingsverktøy, uttrykker også informantene misnøye med ledelsen og deres tiltak. I disse tilfellene vil lærerne trolig ikke oppleve at deres unike jobberfaringer, kunnskaper og kompetanser fungerer som individuelle utviklingsmessige forhold og individuelle ressurser for praksisen av profesjonell agency ved arbeidsplassen, noe som Eteläpelto et al. (2013) beskriver som et viktig element av profesjonell agency. Eteläpelto et al. (2013) beskriver hvordan profesjonell agency trengs for å utvikle ens arbeid og arbeidsmiljø og for å ta kreative initiativer. Ut fra Eteläpelto et al. (2013) sin profesjonelle agency virker det til at lærerne er mer fornøyde dersom ledelsen gir mer rom for deres agency. Det burde også nevnes i denne sammenhengen at det spesifiseres ved UDIR sine sider at planleggeren «er frivillig å bruke» (UDIR, 2022b).

Graden ledelsen bestemmer over lærerne kan relateres til maktrelasjoner på arbeidsplassen, som kan kobles til både Eteläpelto et al. (2013) sin modell for profesjonell agency og Biesta et al. (2015) sin modell. Biesta et al. (2015) viser til at maktrelasjonen preger hvordan du velger å handle her-og-nå, mens Eteläpelto et al. (2013) viser til at maktrelasjoner er en del av de sosiokulturelle forholdene på arbeidsplassen, som dermed også påvirker om man kan handle med profesjonell agency. Det kan ut fra studiens funn være vanskelig å beskrive hvordan ledelsen preger informantenes handlinger i nåtid. Likevel vil ledelsens påtvungne implementeringstiltak innebære at de aktuelle informantene ved flere anledninger på deres arbeidsplass handler alene ut fra ledelsens bestemmelser, som indikerer at de ikke handler med agency. Informantene som uttrykte misnøye med ledelsens implementeringstiltak, gjennomførte de likevel i tilfellene de ble bedt om det, som lærer 1 blant annet sa, «fordi vi er plikta til å gjøre det». Her kommer maktrelasjonene til syne, hvor ledelsens bestemmelser blir ansett å ha en høyere hierarkisk posisjon enn lærernes synspunkter.

7.4. OPPSUMMERING

Dette kapittelet har drøftet implementeringen av LK20 og læreres autonomi og agency i møte med denne. Forskningen og teorien benyttet gir innsikt i disse tre temaene, og sammen med analysen, belyser drøftingen spennet mellom individet, verden rundt dem og praksis. For det

første avhenger læreres møte med læreplan av det individuelle i form av hvilke forståelser lærerne har og hvilke tanker de gjør seg. For det andre avhenger møtet av verden rundt lærerne, som vises eksempelvis ved ulike former for styring, ressurser og kollegaer. For det tredje avhenger lærernes møte med læreplan av praksis, i form av lærernes beskrivelser av koblingene mellom egen lærerpraksis og læreplanen. Drøftingen i dette kapitlet bærer dermed preg av et sosio-kulturelt syn, da dette spennet tas opp. Det kunne likevel vært hensiktsmessig å fokusere på bare ett av de tre elementene, individet, verden rundt eller praksis, da dette ville tilført større dybde i det aktuelle elementet. Oppgavens drøfting har blant annet utforsket hvordan informantenes beskrivelser av deres møter med læreplan kan kobles til de teoretiske perspektivene innen autonomi og agency, men konklusjonene er ufullstendige. For å sikkert kunne vurdere informantenes autonomi og agency kreves videre forskning. Spennet beskrevet i dette kapitlet vil likevel tilføre verdi, da informantenes unike lærerperspektiver i møte med en ny læreplan kommer frem og kan gi en smakebit på hvilke elementer som kan være viktige for lærere i møte med LK20.

8.0. KONKLUSJON

Denne masteroppgaven har sett på læreres møte med læreplanen LK20, samt deres handlingsrom i den, ut fra tre forskningsspørsmål. Disse tre forskningsspørsmålene vil benyttes for å konkludere denne oppgaven.

1. Hvordan forholder informantene seg til den nye læreplanen?

Hvordan informantene forholder seg til den nye læreplanen har jeg gjennom oppgaven fått flere perspektiver på. Det har gjennom intervjuene kommet frem at informantene i stor grad aksepterer den nye læreplanen som et styringsdokument, og dette uttrykkes av informantene som en selvfølgelighet. Det kunne kanskje vært annerledes om tilfelle var en uenighet med innholdet i læreplanen, men det er overhodet ikke tilfelle hos disse informantene. Informantene uttrykker tilfredshet med flere av læreplanens elementer og er stort sett positive til den nye læreplanen og verdiene som følger med. Informantene skilles til en viss grad rundt deres forståelser av læreplanen som dokument – hvor noen vektlegger læreplanen som ansvarliggjøring av lærere, mens andre vektlegger læreplanen som en inspirasjonskilde. Deres negative perspektiver når det gjelder læreplanen vises å være dens vagheter.

2. Hvordan beskriver informantene implementeringsfasen i henhold til skoleledelsen og kollegiet?

Ved beskrivelser av ledelsen fremkommer det ulike forhold, som kan kobles både til lærernes autonomi og agency. Når det gjelder autonomi, viser Gloppen (2009) til at implementering av nye modeller kan medføre motstand dersom modellen innebærer et pålegg fra ledelsen. Dette vises i stor grad å stemme overens med informantene; de som beskrev elementer av implementering som ble påtvunget uttrykte også misnøye med det. Skolens ledelse fremstår i denne oppgaven som en faktor som både kan fremme og hemme opplevelsen av autonomi og agency. Når det gjelder kollegiet, vises alle informantene å samarbeide i team, men dette samarbeidet varierer. Informantenes utsagn koblet til kollegiet og samarbeid gir uttrykk for en større grad av kollektiv heller enn individuell autonomi. Samarbeidet fremstår som å være mer praktisk rettet enn profesjonelt, hvor funnet om manglende diskusjoner om den nye læreplanen på teamnivå er interessant. De manglende profesjonelle diskusjonene kan bidra til et lavere nivå profesjonell agency, da det kan stagnere profesjonell utvikling.

3. Hvilke utfordringer beskriver informantene i møte med den nye læreplanen?

Utfordringene informantene uttrykket i møte med den nye læreplanen innebærer for enkelte informanter å fullt forstå begrepene i læreplanen, samt å ta læreplanen i bruk. Dette kobles til at læreplanen oppleves som vag. Informantene uttrykker også varierende grad av problematikk rundt å være ferske lærere – hvor det blant annet trekkes frem at de mangler erfaring. Likevel vises det å være fersk lærer av enkelte informanter som en styrke, da det er lettere å tilpasse seg den nye læreplanen dersom den gamle ikke «sitter i ryggmargen».

Samlet vil jeg konkludere med at de syv informantene intervjuet i stor grad har beskrevet hvordan de opplever læreplanen som et dokument – hvor den lokale konteksten vises å prege deres møte med læreplanen. Dette virker ut fra analysen av funn å være fordi konteksten deres påvirker handlingsrommet, som kobles til både positive og negative opplevelser. Det har vist seg å være nyttig å benytte agency og autonomi som et teoretisk rammeverk for å se på informantenes utsagn, da det har gitt en forståelse av om deres positive og negative opplevelser kan være koblet til deres handlingsrom. Det teoretiske- og begrepsmessige rammeverket viser til hvilke forhold som definerer autonomi og agency. Mer komplekse aspekter ved autonomi og agency tas også opp, som hvor stor grad av det som er hensiktsmessig for lærere.

Når det gjelder forventninger til hvordan lærere møter den nye læreplanen, var jeg innstilt på at læreplanens utforming og de nasjonale styringsmaktens ressurser skulle være av større betydning for lærerne. Det har likevel vist seg å ikke være et viktig aspekt for studiens informanter. Selv om informantene blant annet nevner at LK20 er vag og at de ønsker bedre beskrivelser av begrepene som benyttes, uttrykker informantene flere positive aspekter ved tankegangen bak læreplanen og finner heller lokale forhold problematiske.

I denne oppgaven har fokuset vært på lærernes perspektiver. Hvordan ledelsen beskrives og oppleves av informantene, i form av blant annet manglende støtte, har derfor blitt trukket inn. Jeg vil likevel nevne avslutningsvis at en desentralisert reform, som blant annet Aasen et al. (2015) har beskrevet, innebærer at ledelsen har fått et økt ansvar. En tanke som til stadighet har kommet i arbeidet med denne oppgaven, som muligvis kunne blitt en annen masteroppgave, er hvordan ledelsen oppfatter deres rolle i den nye reformen – og om de har ressursene og handlingsrommet de trenger for å sørge for en god implementering for lærerne. Slik som for

lærerne, er også reformen ny for dem, og det kunne vært interessant å sett på de samme elementene som ved lærerne fra denne studien med de ansatte i skoleledelsen.

VEDLEGG

1. TABELL SØKESTRENGER

SØKESTRENG	DATABASE	TREFF
«curriculum» OR «policy» AND «teacher perceptions»	ERIC	65
«new curriculum» OR «new policy» OR «policy implementation» AND «teacher» OR «lesson planning»	ERIC	2604
«teacher» AND «agency» OR «accountability»	ERIC	3032
«teacher» AND «agency» OR «accountability»	Web of Science	26 472 (highly cited, research areas: 'Education Educational Research': 18)
«curriculum making» AND «reform»	Web of Science	12
«curriculum making» AND «teachers» OR «educators	EBSCO	463 924 (peer reviewed, 2000 – 2022: 183 596)
“curriculum making” AND “teachers” OR “educators”	Web of Science	73
“curriculum making” AND “teachers” AND “reform”	EBSCO	94
«agency» AND «teachers» AND «reform»	EBSCO	840
«agency» OR «autonomy» AND «teachers» AND «reform”	EBSCO	96 908 (peer reviewed, 2000 – 2022: 41 877)
“agency” OR “autonomy” AND “teachers” AND “reform	Web of Science	15
«læreplan» OG «innføring» ELLER «implementering»	Idunn	14

2. SAMTYKKESKJEMA

UiO : Universitetet i Oslo

Institutt for pedagogikk

Til lærere i grunnskolen

Dato: 14. juni 2022

Vil du delta i forskningsprosjektet ” lærernes bruk av læreplanen ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i læreres oppfatninger om læreplanen. Forskningsprosjektet er en masteroppgave. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å få innsikt i hvordan lærere bruker læreplanen. Jeg har utformet tre forskningsspørsmål som beskriver hovedpunktene av hva jeg ønsker å finne ut.

1. Hvordan opplever lærere at den nye læreplanen har blitt jobbet med i skolen, gjennom ledelse og på kollegialt nivå? 2. På hvilke måter opplever lærere at de har endret praksis etter innføringen av ny læreplan? 3. På hvilke måter speiler disse eventuelle endringene de politiske intensjonene i reformen? Til sammen vil disse spørsmålene belyse om den nye læreplanen (LK20) og dens politiske intensjoner henger sammen med læreres tanker om deres hverdag i form av spesielt undervisning og undervisningsplanlegging.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for masterprosjektet. Cecilie Årsland skriver oppgaven og gjennomfører intervjuene.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervjuere lærere som er relativt nyutdannede og som ikke har erfaring fra implementering av nye lærerplaner før LK20.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelsen innebærer et intervju på inntil 1 time. Intervjuet vil tematisk handle om bruken av læreplan, tanker om den nye læreplanen og hvilke endringer den innebærer og skolens arbeid i å innføre den ny læreplanen. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene.

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

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålet med prosjektet slik jeg har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare jeg (Cecilie Årslund) som har tilgang til lydopptaket. Veileder vil kunne lese transkripsjon av intervjuet før levering av oppgaven.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en forskningsserver med kodeinnlogging.

Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Opplysningene dine anonymiseres. Når prosjektet er avsluttet slettes lydopptak og transkripsjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Det vil si 31. desember 2022.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Cecilie Årsland – epost: cecilie.arsland@hotmail.com - telefon: 93 65 45 69
- Berit Karseth – epost: berit.karseth@iped.uio.no
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye personvernombud@uio.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Cecilie Årsland
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*læreres bruk av læreplanen*", 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)

3. GODKJENNELSE AV PROSJEKT

23.05.2022, 10:05

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Lærernes bruk av læreplanen](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

707421

Prosjekttittel

Lærernes bruk av læreplanen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektperiode

01.12.2021 - 31.12.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
02.12.2021	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 2.12.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61a7694f-a462-4180-8295-b28a0d4fa172>

1/2

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal

Lykke til med prosjektet!

4. INTERVJUGUIDE

INTRODUKSJON: Når ble informanten ansatt på skolen, alder, hvilke fag underviser informanten i (fag eller kontaktlærer), når informanten fullførte lærerutdanningen.

TEMA 1 : Eget forhold til læreplanen

- På hvilke måter har du i din tid som lærer opplevd læreplanen som støtte i undervisningsplanlegging?
 - Oppfølging: Opplevs læreplanen som hjelp – eksempelvis i henhold til å finne tema for undervisningen som planlegges eller for å finne mål elevene kan jobbe mot.
- Hvordan har du i din tid som lærer brukt læreplanen?
 - Oppfølging: slår du opp i læreplanen? Har du den i bakhodet i planlegging og gjennomføring av undervisning?
- Hvordan er det du planlegger undervisning?
 - Oppfølging: planlegger du alene eller i samarbeid med kollegaer? Hvor finner du inspirasjon til undervisning? Hvordan bestemmes tema for undervisning?

TEMA 2 : Innføring av ny læreplan på skole- og teamnivå

- Hvordan har skolen forberedt dere på den nye læreplanen?
 - Oppfølging: har dere hatt egne møter for å forberede dere til den nye læreplanen? – og i så fall, hvor mange møter og hva har disse møtene hatt som agenda?
- Har dere jobbet i teamet ditt med den nye læreplanen?
 - Oppfølging: hvordan har dere snakket om hva den nye læreplanen vil bety for dere? Hvordan er samarbeidet om undervisningsplanlegging – og på hvilke måter virker den nye læreplanen inn på denne planleggingen? Er dere samstemte om tanker om den nye læreplanen?
- Når dere har arbeidet med den nye læreplanen: hvilke elementer i planen har fått mest oppmerksomhet?

- Oppfølging: har dere fokusert på de konkrete kompetansemålene eller overordnede tema – hvilke.
- Har dere benyttet kompetansepakken som UDIR har utarbeidet for implementeringen av LK20, eventuelt andre kompetansetiltak?
 - Oppfølging: har dere fått opplæring i digital læreplanvisning – og tatt det i bruk? Har du fått erfaring med planleggingsverktøyet? Hvordan har dette vært?
- På hvilke måter har ledelsen fungert som støtte i møte med den nye læreplanen?
 - Oppfølging: har støtten opplevdes tilstrekkelig nok?

TEMA 3: Den nye læreplanen

- Oppfatter du at den nye læreplanen legger opp til endring av den generelle lærerpraksis?
 - Oppfølging: hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva oppfatter du er de største endringene fra LK06 til LK20?
 - Oppfølging: i hvilken grad tenker du at disse største endringene påvirker den daglige undervisningen og planleggingen?
- Hva oppfatter du som styrker med den nye læreplanen?
 - Oppfølging: hva – og hvorfor? Hvilken grad?
- Hva oppfatter du som svakheter med den nye læreplanen?
 - Oppfølging: hva – og hvorfor? Hvilken grad?
- Er det noe du savner i den nye læreplanen?
 - Oppfølging: er det noe du ser på som mangler? Noe du skulle ønsket var mer vektlagt eller mindre?

TEMA 4: Foreløpig endringer etter ny læreplan

- Har du gjennomgått endringer i undervisningspraksis etter innføringen av ny læreplan?
 - Oppfølging: hvorfor/hvorfor ikke? (eks. Manglende ressurser, manglende inspirasjon, manglende kunnskap om hvordan, manglende støtte, ikke et ønske om å gjennomgå endringer, ikke et behov å endre)
- Har du endret synet på undervisning/din rolle som lærer etter innføringen av ny læreplan?

- Oppfølging: har den overordnede delen, med blant annet tverrfaglige emner og dybdelæring, tilført noe nytt til synet ditt på undervisning/din rolle som lærer? Har kompetansemålene tilført noe nytt til synet ditt på undervisning/din rolle som lærer? – evt: har du noen tanker om hvorfor/hvorfor ikke
- Opplever du at det er lettere å jobbe med dybdelæring etter innføringen av ny læreplan? – og er dybdelæring noe du fokuserer på i undervisning (hvordan)? Har det ført til at man har bedre tid?
- Opplever du at det er lettere å jobbe med grunnleggende ferdigheter etter innføringen av ny læreplan? – og er grunnleggende ferdigheter noe du fokuserer på i undervisningen (hvordan)?
- Opplever du at det er lettere å jobbe med tverrfaglige temaer etter innføringen av ny læreplan? – og er tverrfaglige temaer noe du fokuserer på i undervisningen? (hvordan?)
- Hva opplever du som mest utfordrende i møte med ny læreplan?

Helt til slutt: Noe du vil legge til som du mener er viktig for undersøkelsen min

KILDER

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Betteney, M. (2010). All for one, and one for all: If texts hold power, to what extent does current Primary and Early Years documentation empower teachers?: All for one, and one for all. *Literacy*, 44(2), 91–97. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2010.00551.x>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4.). Oxford University Press.
- Cribb, A., & Gewirtz, S. (2007). Unpacking Autonomy and Control in Education: Some Conceptual and Normative Groundwork for a Comparative Analysis. *European Educational Research Journal*, 6(3), 203–213. <https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.3.203>
- Erss, M. (2018). ‘Complete freedom to choose within limits’ – teachers’ views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal*, 29(2), 238–256. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28464. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28464>
- Gloppen, B. H. (2009). Kollektiv implementering av en arbeidsmodell i skolen – Kan praksis endres uten å gå veien om den enkelte lærer? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 341–355. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-04>
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet* (NF-rapport Nr. 4/2012). Nordlandsforskning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf>
- Hodgson, J., Rønningen, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom* (NF-rapport Nr. 3/2010).
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020a). *Dette sier EVA2020—Fagfornyelsens læreplanverk—Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. Det

utdanningsvitenskapelige fakultetet.

<https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/dette-sier-eva2020-1.pdf>

Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020b). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020 Nr. 1). Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>

Karv, H., & Rødal, A. (2018). *Dybdeløring og nye fag i fremtidens skole*. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet.

<https://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/innovasjonshistorier/dybdeløring-fremtidens-skole.html>

Kennedy, C. (1996). Teacher roles in curriculum reform. *English Language Teacher Education and Development*, 2(1), 77–89.

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

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Strategi for fagfornyelsen*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794/>

Kvale, S., & Brinkman, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.). Gyldendal Akademisk.

Lennert da Silva, A. L., & Mølsted, C. E. (2020). Teacher autonomy and teacher agency: A comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal*, 31(1), 115–131. <https://doi.org/10.1002/curj.3>

Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *Kunnskapsdepartementet*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Kunnskapsdepartementet*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Midtsundstad, J. H. (2017). Reformen og risiko; et nordisk grunnlag for skoleutvikling? *Nordic Studies in Education*, 37(03–04), 133–149.

<https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-02>

Priestley, M., & Philippou, S. (2018). Curriculum making as social practice: Complex webs of enactment. *The Curriculum Journal*, 29(2), 151–158.

<https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1451096>

Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D., & Soini, T. (2021). Curriculum Making: A

Conceptual Framing. I *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice within and Across Diverse Contexts* (s. 1–28). Emerald Publishing Limited.

Sivesind, K. (2012). *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen*.

Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet (Synteserapport Nr. 2/2012).

Universitetet i Oslo. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/synteserapport-sivesind-endelig-jan-2013.pdf)

[forskning/rapporter/2013/synteserapport-sivesind-endelig-jan-2013.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/synteserapport-sivesind-endelig-jan-2013.pdf)

Sivesind, K., & Wahlström, N. (2016). Curriculum on the European policy agenda: Global transitions and learning outcomes from transnational and national points of view. *European Educational Research Journal*, 15(3), 271–278. <https://doi.org/10.1177/1474904116647060>

UDIR. (2022a). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

UDIR. (2022b). *Planleggingsverktøy i læreplanvisningen*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/lk20/lk20-pil-innstillinger-og-spraktekster/Planleggingsverktoy-i-lareplanvisningen/#a163174>

Varpanen, J. (2021). Early childhood education leadership in Finland through the lens of structure and agency. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 518–533. <https://doi.org/10.1177/1741143220903727>

Aasen, P., Prøitz, T., & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417–433. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03>

