

Fra læreplan til klasserom

En studie av erfaringene norsklærere i ungdomsskolen har med kjerneelementer, kompetansemål og undervisvurdering i Læreplanen 2020.

JULIE BERG PEDERSEN

VEILEDER

Nils Rune Birkeland

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Forord

Skolen har vært en del av livet mitt de siste 18 årene. Barneskolen, ungdomsskolen, videregående, og nå universitetet. Gjennom 1. – 13. trinn fikk jeg en grunnleggende innføring i hvordan samfunnet og livet utenfor skolens fire vegger fungerer. Likevel var det ikke før min tid på Universitetet i Agder (UiA) at jeg fikk en forståelse for hvordan skolen styres på et overordnet plan. Det finnes lovbestemte dokumenter for hvilke temaer en lærer skal undervise i, og hva elevene skal sitte igjen med etter endt opplæring. Læreplanverket var lenge noe stort, fremmed, uforståelig og litt skremmende. Jo mer jeg leste og lærte om det, jo mindre skummelt og mer spennende ble det. For å virkelig få en forståelse av hvordan den er bygget opp, samt hvordan man kan jobbe med den, valgte jeg å vie masteroppgaven til den nye læreplanen i norskfaget 2020.

Oppgaven har preget mitt liv det siste året, og jeg har gjort endringer underveis for at den skulle bli slik som den ser ut i dag. Tidvis har det vært en krevende prosess, men jeg har lært mye. Det er ikke et forskningsprosjekt jeg utfører kun for mastergraden, men i aller høyeste grad for min videre karriere som norsklærer. Oppgaven vil være et verktøy i mitt yrkesaktive liv – ikke bare som norsklærer, men som samfunnskunnskapslærer og generelt i skolehverdagen.

Jeg ønsker å takke dem som har hjulpet meg med å komme i mål med forskningsprosjektet. Takk til min dyktige veileder Nils Rune Birkeland. Din kompetanse har vært viktig for oppgavens fremgang, form og innhold. Tusen takk til ei god studievenninne, Maiken Feyling. Jeg gleder meg til ferden vår videre, og til å en dag bli din kollega! En stor takk rettes til informantskolene som tok meg godt imot, og til de ti dyktige og reflekterte norsklærerne jeg fikk gleden av å intervju. Tusen takk til hjelpsomme og tålmodige kollegaer ved Blomdalen ungdomsskole, og en spesiell takk rettes til alle dem som har tatt seg tid til å dele av sin kunnskap, komme med motiverende ord og vist sin interesse for skriveprosessen. Prosjektet ville aldri blitt det samme uten dere! En ekstra stor takk rettes til en god venn, Hilde Witsø. Takk for alle samtaler og innspill underveis i oppgaveskrivingen. Til slutt ønsker jeg å takke min familie. I krevende og frustrerende perioder har dere kommet med kjærlige og oppmuntrende ord.

Mandal, våren 2022

Julie Berg Pedersen

Sammendrag

Høsten 2020 startet innføringen av Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne ble gjerne kalt *fagfornyelsen*. Bakgrunnen for dette var at skolen skulle tilpasses det samfunnet elevene skulle bli en del av, og for å få det til måtte fagene fornyes. På mange måter kan det se ut som om norskfaget har blitt totalrenovert. Den nye læreplanen i norsk inneholder seks kjerneelementer som skal representere det viktigste faglige innholdet (Utdanningsdirektoratet, 2019b), en omtrentlig halvering av kompetansemålene etter 10. trinn fra den foregående læreplanen, i tillegg er det først her at undervisvurderingen er konkretisert i en læreplan. Masteroppgaven tar sikte på å belyse ulike aspekter ved hvordan et utvalg norsklærere i ungdomsskolen har arbeidet med disse delene av LK20 i sin egen undervisning. Hensikten med denne studien er å gi lærerstudenter som skal ut i arbeidslivet en god start på yrkeskarrieren. Den kan også være nyttig og veiledende for lærere som ønsker å få en bedre innsikt i hvordan LK20, og de ulike delene av den, har blitt jobbet med.

Studien omhandler hvordan norsklærere i ungdomsskolen arbeider med kjerneelementer, kompetansemål og undervisvurdering i LK20 i egen undervisning. Den er basert på resultater fra en spørreskjemaundersøkelse som omhandlet de seks kjerneelementene i norskfaget. I tillegg ble det utført tre gruppeintervjuer med til sammen ti norsklærere i ungdomsskolen. Her ble det blant annet stilt spørsmål rundt hvilke kjerneelementer de opplevde som mest utfordrende for elevene, og hvordan de arbeidet med kompetansemålene og undervisvurdering i faget. Svarene fra gruppeintervjuene inneholder betraktninger rundt hvordan undervisningen og vurderingssituasjoner kan tilpasses LK20. Funnene inkluderer også norsklæreres egne skildringer av klasseromssituasjoner, metodevalg og læringsformer. Det inneholder også tanker om hvor godt forberedt ungdomsskolelærerne opplever at de er i møte med LK20.

Nøkkelord: LK20, norskfaget, ungdomsskolen, kjerneelementer, kompetansemål, undervisvurdering, arbeidsmetoder, erfaringer

Abstract

The autumn of 2020 marked the introduction of the new curriculum: «Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020» (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020). It was often referred to as «Fagfornyelsen». Our community has changed since the last renovated curriculum, and therefore needed an upgrade to meet new demands. In order to achieve this, the subjects had to be renewed. In many ways, it appears that the subject, *Norwegian*, has been completely renovated. The new curriculum in *Norwegian* contains six core elements that represents the most important academic content (Utdanningsdirektoratet, 2019b), an approximate halving of the competence aims after the 10th grade from the previous curriculum. In addition, it is only now that the formative assessment is specified in a curriculum. The master's thesis aims to shed light on different aspects of how a selection of teachers of the subject *Norwegian* in lower secondary school have worked with these parts of LK20 in their own teaching. The purpose of this study is to give fresh teachers a good start to their professional careers. It can also be useful and guiding for teachers who want to gain a better insight into how LK20, and the different parts of it, have been worked with.

The study discusses how teachers in this subject work with core elements, competence aims and formative assessment in LK20 in their own teaching in lower secondary schools. It is based on results from a questionnaire survey that dealt with the six core elements of the *Norwegian* subject. In addition, three group interviews were conducted with a total of ten teachers of *Norwegian* in lower secondary school. Here questions were asked about which core elements they found most challenging for the pupils, and how they worked with the competence aims and formative assessment in the subject. The findings include the informants' own depictions of classroom situations, choice of methods and forms of learning. It also contains reflections of how well prepared they feel that they are, meeting LK20.

Keywords: LK20, the subject *Norwegian*, lower secondary school, core elements, competence aims, formative assessment, working methods, experiences

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Abstract	IV
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.1.1 Et kunnskapsløft?	2
1.1.2 Henvisning til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020	2
1.2 Avgrensning og forskningsspørsmål	2
1.3 Formål, norskdidaktisk relevans og overføringsverdi	3
1.4 Oppgavens struktur	4
2. Teori.....	5
2.1 Læreplanen i et historisk perspektiv	5
2.2 Et bredt kompetansebegrep.....	6
2.3 Kjerneelementer i LK20	7
2.3.1 Kjerneelementer i norskfaget.....	7
2.4 Kompetansemål	12
2.5 Læreplanteori	13
2.5.1 «Læreplanens fem ansikter»	13
2.5.2 Benjamin Blooms taksonomi.....	15
2.5.2.1 Verb i kompetansemål	15
2.6 Undervisvurdering.....	16
2.6.1 Satsingen <i>Vurdering for læring</i>	18
2.7 Oppsummering av teorikapittel	19
3. Metode	20
3.1 Mixed methods.....	20
3.1.1 Den kvantitative fasen.....	21
3.1.2 Den kvalitative fasen	23
3.2 Intervjuguide	25
3.3 Utvalg.....	25
3.3.1 Strategisk utvalg og eksklusjonskriterier	25
3.3.2 Rekrutteringsprosessen.....	26
3.3.3 Hvem og hvor mange?.....	27
3.4 Gjennomføring av fokusgruppeintervju	28
3.5 Analyseprosess	30
3.5.1 Transkripsjon	31
3.5.2 Forskningsspørsmålets tredeling	31
3.5.3 Kategorisering av empiri	32

3.6 Etiske retningslinjer	32
3.6.1 Fortrolighet, informert samtykke og konsekvenser	33
3.6.2 Forskerens rolle	34
3.7 Validitet og reliabilitet	35
4. Analyse	38
4.1 Kjerneelementene i norskfaget	38
4.1.2 Kritisk tilnærming til tekst	40
4.1.3 Muntlig kommunikasjon	42
4.1.4 Skriftlig tekstsaking	43
4.1.5 Språket som system og mulighet	44
4.1.6 Språklig mangfold	46
4.1.7 Norskfagets mest utfordrende kjerneelement for elevene	47
4.1.8 Oppsummering av kjerneelementer	49
4.2 Kompetansemål	51
4.2.1 Verbenes kompleksitet	51
4.2.2 Arbeidsmåter	52
4.2.3 Læreplanskifte og pensum	57
4.2.4 Et ønske om en strukturert hverdag	59
4.2.5 Oppsummering av kompetansemål	61
4.3 Undervisvurdering	63
4.3.1 Undervisvurdering før LK20	63
4.3.2 Undervisvurdering under LK20	63
4.3.3 Oppsummering av undervisvurdering	67
5. Drøfting	68
5.1 Fra læreplan til klasserom	68
5.2 Et splitter nytt norskfag?	69
5.3 Å slanke en plan	70
5.4 Å arbeide med kjerneelementer	73
5.4.1 Tekst i kontekst	74
5.4.2 Kritisk tilnærming til tekst	75
5.4.3 Muntlig kommunikasjon	77
5.4.4 Skriftlig tekstsaking	78
5.4.5 Språket som system og mulighet	78
5.4.6 Språklig mangfold	79
5.5 Hvordan ble kjerneelementene oppfattet?	79
5.6 Å arbeide med kompetansemål	82
5.6.1 Enhver klasses smak	82

5.7 Undervisvurdering før og etter 2020	84
5.7.1 Å arbeide med undervisvurdering	84
6. Avslutning	86
6.1 Oppsummering og svar	87
6.2 Videre forskning	88
7. Litteraturliste	90
Vedlegg 1 - Godkjenning fra NSD	96
Vedlegg 2 - Spørreskjema	98
Vedlegg 3 – Spørreskjema med antall svar	100
Vedlegg 4 - Informasjonsskriv	102
Vedlegg 5 - Intervjuguide	104
Vedlegg 6 – Læreplanens kompleksitet	106

1. Innledning

I innledningen til denne masteroppgaven gjør jeg rede for hva den handler om, samt hva den har som mål å finne i forskningsprosessen. Både bakgrunnen for oppgaven, avgrensning, presisering, forskningsspørsmål, formål, overføringsverdi og den videre strukturen vil presenteres her.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

I takt med den raske samfunnsmessige endringen som finner sted i verden i dag, må også skolen følge med. Elevene vi utdanner må ha kunnskaper og ferdigheter for å kunne mestre deres fremtidige hverdag på best mulig måte. Reformerte læreplaner har med jevne mellomrom forsøkt å tilpasse seg denne samfunnsendringen (NOU 2014: 7). Disse læreplanene er en del av de styringsdokumentene som norske skoler må forholde seg til. Læreplanverket, omfattet av overordnet del og læreplaner i alle fag, har en viktig rolle som i skolehverdagen. Dokumentene er styrende for skolen og læreres undervisningspraksis, og dermed forventes det kompetanse innenfor disse. Høsten 2020 ble det nye Læreverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) innført, og dermed ble Kunnskapsløftet 2006 (LK20) erstattet.

Formålsparagrafen, § 1-1 i *Opplæringslova*, legger frem hva formålet med opplæringen er. Kort sagt skal elevene læres opp til å mestre livet i og utenfor skolen. De skal være kritiske, demokratiske og miljøbevisste borgere. Ikke minst skal skolen «[...] møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). For å fremme blant annet lærelyst, er det viktig at lærerne vet hva som forventes av dem og undervisningen deres. Etter innføringen av LK20, har skolene fått en revisjon av hva skolehverdagen skal omfatte. Er det slik at arbeidsmåter, vurdering og innhold er endret fra Kunnskapsløftet 2006?

Ved innføringen av den nye læreplanen i norsk 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020), måtte lærere sette seg inn i hvordan deres undervisning måtte endres. Innføringen av seks kjerneelementer var kanskje noe av det mest iøynefallende, og også en av de mest sentrale endringene (Hagelia, 2021, s. 54). Denne endringen gjaldt ikke bare norskfaget. Kjerneelementer er noe som er nytt og som er gjennomgående i alle fag i LK20.

LK20 har kun vært innført i to skoleår, og innføringsprosessen har vært gradvis. Delene av læreplanen som jeg har valgt å utforske – kjerneelementene, kompetansemål og undervisningsvurdering – har vært forsket på i varierende grad, og det fantes svært liten forskning

som knyttet det direkte til læreplanen 2020. Faktumet at det var et relativt utforsket område, gjorde det spennende og utfordrende å skrive en masteroppgave om.

1.1.1 Et kunnskapsløft?

Det at læreplanverket betegnes som et kunnskapsløft handler ikke om at vi får mer lærestoff inn i skolen, men at kunnskapen som formidles skal føre til et løft. Både Læreplanverket for 2006 og 2020 har blitt definert som et slikt *kunnskapsløft*. Hva vil det si? At læreplanverket er et kunnskapsløft i skolen, har bakgrunn i at skolehverdagen skulle føre til mer læring hos elevene (Imsen, 2020, s. 349). Selv om de siste læreplanverkene har blitt omtalt som kunnskapsløft, har det vært fokus på kunnskap tidligere også. Skolen har arbeidet med å tilpasse seg den stadige endringen i samfunnet, og siden denne endringen skjer raskere nå enn før, stilles det også høyere krav til kunnskapsformidlingen og -innholdet. Aldri før har vi gått på skole lenger enn nå, og skolen har heller aldri vært så omfattende med tanke på mangfold (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 145).

1.1.2 Henvisning til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

I starten av høstsemesteret 2021 var det fremdeles uenighet rundt hva forkortelsen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* skulle være. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 hadde forkortelsen LK06, og dermed var det nærliggende å tenke at den nye planen ville få forkortelsen LK20. Likevel ble planen også referert til som L20. Rogne (2021), refererte til planen på denne måten. Utdanningsdirektoratet kom imidlertid med en artikkel om hvordan læreplanene skulle refereres til (Utdanningsdirektoratet, 2022a). I denne masteroppgaven vil Læreplanverket for Kunnskapsløftet for 2020 bli henvist til som «LK20».

1.2 Avgrensning og forskningsspørsmål

Å avgrense oppgaven var tidkrevende, men jo mer jeg avgrenset, jo mer spennende syntes jeg oppgaven ble. Det kan komme av at jo flere avgrensninger jeg gjorde, jo dypere fikk jeg anledning til å dykke inn i forskningen. En utfordring var også at oppgaven skulle plasseres innenfor det norskfaglige, og at den ikke ble for pedagogisk vinklet. Ved å se nærmere på hvordan norsklærere arbeidet med ulike deler av læreplanen i norskfaget, ble oppgaven både mer håndterlig og faglig forankret.

Både kjerneelementene, dybdeløring og de tverrfaglige temaene er nye begreper og deler i LK20. Likevel avgrenser oppgaven seg fra dybdeløringen og de tverrfaglige temaene. Det kommer av at det til dels er felles for alle fagene i skolen. Oppgaven vil kun ta for seg deler

av læreplanen som spesifikt tilhører norskfaget. De tverrfaglige temaene – *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, samt bærekraftig utvikling* – er hentet fra det samfunnet vi lever i (Kunnskapsdepartementet, 2020, 2.5 Tverrfaglige temaer). Disse er felles for alle fag i skolen, men er tilpasset planene for hvert enkelt fag. På den måten skal elevene se sammenhenger og oppnå en større forståelse for disse samfunnsutfordringene som krever oppmerksomhet og handlekraft i dag (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12). Målet med dybdelæring er å få elevene til å se sammenhenger og å utvikle en helhetlig forståelse innenfor fag. Anvendelsen av dybdelæringskunnskaper trer i kraft når elevene også klarer å se sammenhenger innenfor et enkelt fag, i tillegg til å kunne se sammenhengene mellom ulike fag i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14).

I prosessen med å utforme et godt forskningsspørsmål, måtte jeg først sette meg inn i hva som kjennetegnet slike. Et forskningsspørsmål skal både være aktuelt og mulig å forske på, men det skal også være til interesse for andre enn kun for forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57). Jeg mener at mitt forskningsspørsmål kan være med å bidra til å utvikle generell kunnskap om gjennomføringen av LK20 i norskfaget. Det forskningsspørsmålet jeg utviklet for masteroppgaven var: *Hvordan arbeider norsklærere i ungdomsskolen med kjerneelementer, kompetansemål og underveisvurdering i LK20 i egen undervisning?* I tillegg hadde jeg underspørsmålene:

1. Hvilke arbeidsmetoder tar norsklærere i ungdomsskolen i bruk for å nå kompetansemålene?
2. Hvordan stiller norsklærerne seg til kjerneelementene i faget?
3. Hvordan gjennomfører norsklærerne underveisvurderingen i faget?

1.3 Formål, norskdidaktisk relevans og overføringsverdi

Jeg valgte å skrive en oppgave jeg kommer til å få bruk for i min yrkeskarriere. Når jeg har benyttet anledningen til å skrive masteroppgave til å fordype meg i LK20, vil jeg være relativt godt rustet for planleggingen og gjennomføringen av undervisning. Det var også et ønske at lærerstudenter, lærere eller andre som ønsket mer innsikt i hvordan LK20 arbeides med, fikk tilgang på denne kunnskapen.

Først og fremst er dette en oppgave med norskdidaktisk relevans. Jeg har intervjuet ti norsklærere fordelt på tre grupper om hvilke erfaringer norsklærere i ungdomsskolen har med LK20; hvilke arbeidsmetoder de bruker, hvordan de legger til rette for bruk av kjerneelementene, samt hvordan de selv har gått frem for å vurdere elevene underveis i faget. Hvordan mine informanter har lagt til rette for dette arbeidet, vil kunne gi meg grunnleggende kunnskap i hvordan undervisningen kan legges opp i norskfaget. Hvor god kunnskap

informantene kan bidra med avhenger av hvor representative de er eller hvilken kompetanse i faget og bruk av læreplanen de besitter. Masteroppgavens tittel, *Fra læreplan til klasserom*, beskriver oppgavens innhold. Den er inspirert av Sunde & Willes verk fra 2017 med samme tittel.

Ved at oppgaven tar for seg nye deler av LK20, vil den ha stor betydning for flere fag enn norsk. Både kjerneelementene, kompetansemålene og underveisvurdering er deler som alle læreplanene består av – uansett fag. Med bakgrunn i at kjerneelementene er et helt nytt innslag, finnes det dermed et snevert utvalg av studier utført med bakgrunn i disse. I tillegg til kjerneelementene har også underveisvurderingen kommet inn i læreplanene. Selv om denne formen for vurdering lenge har vært et nasjonalt satsingsområde er det først nå at det er konkretisert i en læreplan. Kompetansemålene er ikke et nytt innslag, men disse har også gjennomgått endringer. Læreplanene har kuttet ned på antall mål, men man kan argumentere for at dette har gjort dem mer komplekse. Denne tredelingen av forskningsspørsmålet, som omfatter deler av alle læreplaner – uansett fag – gir oppgaven stor overføringsverdi til andre fagområder, samt til undervisning i andre klassetrinn. Uansett om læreren underviser 2. klasse på barneskolen, 3. klasse studiespesialiserende i den videregående skolen, matematikk i 8. klasse eller engelsk i 10. klasse, så vil denne masteroppgaven ha verdi.

1.4 Oppgavens struktur

- Innledningskapittelet gjorde rede for hvordan masteroppgaven hadde blitt til. Det forklarte hvordan en slik studie kunne plasseres innenfor det norskdidaktiske, men også hvordan den kunne ha overføringsverdi til andre fagområder.
- Teorikapittelet er todelt. Denne todelingen kommer av at jeg ønsker å skille utdanningsmyndighetenes vedtak og prosesser fra relevant forskning og teorier. Jeg velger derfor å først presentere utdanningsmyndighetene, deriblant Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. Deretter gjør jeg rede for relevant teori og forskning, blant annet gjennom læreplanforskere som John I. Goodlad og teori om underveisvurdering.
- Metodekapittelet gjør rede for de valgene som har blitt tatt underveis i studien. Her blir valg begrunnet, og studiens informanter blir presentert. Alle overveieringer som ble foretatt får plass her.
- Analysekapittelet presenterer materialet som ble innhentet, kategorisert og systematisert. Dette legger til rette for at leseren kan få et innblikk i sammenhengene

mellom spørreskjemaet og de tre gruppeintervjuene. Kapittelets hovedinndeling er mellom de tre delene av forskningsspørsmålet; kjerneelementer, kompetansemål og undervisvurdering.

- Drøftingskapittelet forener teorien med empirien. Der vil mine funn fra analysekapittelet, drøftes med den allerede fremlagte teorien som ble presentert gjennom teorien i kapittel 2. Informantenes erfaringer av læreplanen og innføringen av den i skolen vil blant annet bli sett i sammenheng med hvordan LK20 var ment til å brukes.
- Kapittel 6 oppsummerer masteroppgaven i et avslutningskapittel. Her sees forskningsspørsmålet i sammenheng med funnene i materialet. Det blir også gjort rede for mulighetene for videre forskning på bruk av læreplanen.

2. Teori

Som nevnt i kapittel 1.4 er teorikapittelet todelt. Først presenterer jeg utdanningsmyndighetene. Dette er ikke teorier, men det har en så sentral plass i min forskning at det må presenteres. LK20 kom med nye deler, blant annet kjerneelementene. Siden de er nye, foreligger det ikke ønsket teori om disse. For å beskrive disse delene og tankene bak dem, er det nødvendig å se til utdanningsmyndighetene. Skolen og lærerne har et klart mandat som er gitt av utdanningsmyndighetene. Styringsdokumentene som er vedtatt i Stortinget innføres av Utdanningsdirektoratet i skolene. Denne delen tar for seg blant annet Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. Den andre delen av teorikapittelet tar for seg teorier som har blitt utviklet gjennom lange forskningsprosesser. Her viser jeg til læreplanteori og teori om undervisvurdering.

2.1 Læreplanen i et historisk perspektiv

Inneholder den nye læreplanen i norsk 2020 deler fra sine forgjengere? Artikkelen «Den nye norskplanen (L20) i historisk perspektiv» tar for seg hvordan læreplanene innenfor norskfaget har utviklet seg fra Mønsterplan 1974 (M74) og frem til Læreplanverket 2020 (LK20) (Rogne, 2021). Artikkelen belyser hvilke likheter og endringer LK20 innehar sammenlignet med de tidligere planene. Her konkluderes det med at den viser tydelige likhetstegn med sine forløpere. Faglig har det likevel kommet inn forandringer gradvis, og særlig de språklige formuleringene poengteres. Disse har gitt mer komplekse planer som begrunnes i

kompetansemålformuleringene og større krav til metodefrihet. Det vil føre til en endring fra det spesifikke til det generelle (Rogne, 2021, s. 74).

Rogne (2021) ser læreplanene for norskfaget i et historisk perspektiv ved å analysere hver enkelt av dem. Her tar han for seg alt fra strukturelle endringer til veiledende årsplaner og lærernes og skolens autonomi. Artikkelen viser at det ikke nødvendigvis er store, renoverende endringer som forekommer i norskfaget – hverken ved tidligere læreplanskifter eller nå i skiftet til LK20. Aase (2019, s. 13) kommenterer også at «[m]ed nye læreplaner blir nye ideer implementert, men stundom ser vi at gamle ideer dukker opp igjen i en litt annen form». Norskfaget tilpasses imidlertid samfunnet som er i stadig endring. «Når det gjeld *struktur* viser, analysane at ein alltid får større strukturelle endringar ved kvar reform [...] Ein finn mindre element som er stabile frå ein plan til den neste, men endringane i heile løpet frå M74 til L20 blir omfattande.» (Rogne, 2021, s. 71). Fra LK06 har LK20 tatt med seg blant annet de grunnleggende ferdighetene og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020), likevel finner vi nye tilskudd til planen; blant annet kom kjerneelementer og underveisvurdering inn.

2.2 Et bredt kompetansebegrep

Ludvigsen-utvalget var et utvalg som skulle «[...] vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv.» (NOU 2014: 7, s. 4). Lederen for dette utvalget var professor og pedagogikkforsker Sten Ludvigsen. Sammen med resten av utvalget arbeidet de med to NOU-er om fremtidens skole. Her ble det stilt spørsmål ved om dagens faglige innhold dekket kompetansen som elevene ville komme til å trenge i fremtidens samfunn. Utvalget poengterte i sin oppsummering og vurdering (NOU 2014: 7, s. 7) at kunnskaps- og samfunnsutviklingen skjedde raskt. Skolens opplæring av elevene måtte ruste dem for den hverdagen de kom til å møte etter endt skolegang. Den måtte gi elevene verktøy for videreutviklingen og tilegnelsen av ny kompetanse gjennom hele livet. En definisjon av hva *kompetanse* var måtte være bred, og den måtte både handle om å møte varierende utfordringer, samt å kunne løse problemer. Den måtte også omfatte praktiske ferdigheter, tenkning, emosjonell og sosial læring og utvikling (NOU 2014: 7, s. 8).

Utvalget anbefalte et nytt kompetansebegrep som forklarte hva kunnskap var, samt hvordan man skulle tilegne seg denne (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16). Den nye definisjonen av kompetansebegrepet skulle gjennomsyre kompetansemålene i fagene. Bakgrunnen for utviklingen av et nytt kompetansebegrep var hvordan elevene kunne rustes til å lykkes bedre senere i livet. Aspekter som ble viktige var elevenes emosjonelle og sosiale læring og

utvikling: «Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28). Det nye kompetansebegrepet fikk plass i Overordnet av læreplanen 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10). Å forstå dette begrepet var viktig i skolens og lærernes arbeid med vurdering og arbeid med læreplaner. Både individet, fellesskapet og faget skulle samarbeide i utviklingen av kompetansen (Haaland & Nilsen, 2020, s. 14).

2.3 Kjerneelementer i LK20

Kjerneelementene er, i likhet med de tverrfaglige temaene, noe som har kommet inn i alle fag i skolen. Disse skiller seg likevel ut ved at de ikke omtales i den overordnede delen av læreplanverket, men tilhører læreplanen i hvert enkelt fag. Bakgrunnen for denne inndelingen var at hvert skolefag skulle finne frem til det mest betydningsfulle i fagene sine. Det skulle altså kjennetegne det elevene måtte være i stand til å mestre og anvende i sitt arbeid i opplæringen (Meld. St. 28, s.16, s. 34). Disse følger faget hele utdanningsløpet. Norskfaget har de samme kjerneelementene gjennom hele grunnskolen og den videregående skolen; fra 1. til 13. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Igland (2019, s. 98) forklarer at det var den faglige selvforståelsen som ble satt i sentrum gjennom innføringen av kjerneelementene. Hun hevder at Stortingsmelding 28 (2016) ga uttrykk for at kjerneelementer kunne være så mangt. Dette begrunnet hun med at de kunne strekke seg fra begrep, innhold og metoder til uttrykksformer og tenkemåter.

Kjerneelementene inneholdt altså ikke kun det viktigste, de var også med på å ramme det inn. På den måten fikk man en felles forståelse av hva det innebar.

2.3.1 Kjerneelementer i norskfaget

Da LK20 ble tatt i bruk høsten 2020, inneholdt den flere deler; blant disse kom kjerneelementene. Norskfaget hadde seks slike; *Tekst i kontekst*, *Kritisk tilnærming til tekst*, *Muntlig kommunikasjon*, *Skriftlig tekstskapning*, *Språket som system og mulighet* og *Språklig mangfold* (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ordet *kjerneelement* er helt nytt for læreplanverket, og for å forstå hva ordet viser til kan man dele det i to; ordet *kjerne* kan defineres som essens eller den viktigste delen (naob.no, u.å.b), mens *element* kan sies å være en del av en helhet (naob, u.å.a). En sammensetning av disse definisjonene ville det lyde som om at et kjerneelement er den viktigste delen av en helhet.

Dermed vil kjerneelementene i norsk inneholde de viktigste delene av faget, og den forklaringen passer med Utdanningsdirektoratets beskrivelse av kjerneelementene som «[...] det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen.» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Utdanningsdirektoratets *kompetansepakke* ligger tilgjengelig på nettet ved innlogging, og under modul 2.2.2 finner vi kjerneelementene. I en videosnutt blir det gjort rede for kjerneelementenes plass i læreplanene. Disse blir presentert som noe som er sårt etterlenget, og som rammer inn de viktigste delene i faget. Dette blir begrunnet i at samfunnet vi lever i i dag preges av stofftrensel og en voksende informasjonsflyt. Dermed begrunnes kjerneelementene med at vi trenger elementer som begrenser og verner om den viktigste informasjonen for elevene. Disse prioriterte kunnskapsområdene danner fagenes kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Kompetansemålene tar utgangspunkt i disse, og kjerneelementenes innhold konkretiseres gjennom disse (Utdanningsdirektoratet, u.å., modul 2.2.2).

I tidsskriftet «Bedre skole» har Hagelia (2021) skrevet en artikkel om innføringen av kjerneelementene, samt hvordan man kan jobbe med disse i undervisningen og planleggingen av denne. Hun beskriver fagfornyelsen som den største læreplanendringen som noen gang har funnet sted. Kjerneelementene peker hun på som det virkelig nye i fornyelsen av fagene (Hagelia, 2021, s. 54). Hun poengterer blant annet at lærere må arbeide på en ny og annerledes måte enn tidligere i møte med elementene.

Tekst i kontekst

Kjerneelementet *Tekst i kontekst* beskrives av Utdanningsdirektoratet som et kjerneelement hvor elevene blant annet leser tekster for å undre seg, bli engasjert, oppleve og få innsikt i livet og tankene til andre mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Gjennom læreplanen i norsk har tekstbegrepet blitt utvidet, og nå skal elevene oppleve å lese tekster som tar i bruk kombinerte uttrykksmåter. De skal møte ulike tekster gjennom hele skolegangen. Som en del av den teknologiske og samfunnsmessige utviklingen vi opplever nå til dags, har multimodale tekster fått en større plass i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I tillegg til det utvidede tekstbegrepet skal også elevene sette seg inn i norsk som et kulturfag. Tekstene som leses i norskfaget skal plasseres i en kulturhistorisk kontekst, og de skal også knyttes til elevenes egne hverdag (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Det kan komme frem

ved at elever leser fra forskjellige litterære epoker som også kan knyttes opp til deres egen samtid. Både den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020) og i læreplanen i norsk under *fagets relevans og sentrale verdier* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2) belyses viktigheten av at elevene lærer om den nasjonale kulturarven (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Skillet mellom sakprosa og skjønnlitteratur, er noe som settes i fokus gjennom kjerneelementet, og disse skal leses på begge målformene. En utfordring i de tidligere læreverkene er at sakprosa har vært underrepresentert, og at essay og kåseri er de sjangrene som har dominert (Eide, 2009 i Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 50). Lesingen av de to hovedgruppene av sjangrer, sakprosa og skjønnlitteratur, foregår gjerne med to forskjellige lesebriller, altså at vi har ulike forventninger til tekstene (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Kritisk tilnærming til tekst

Kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* beskrives av Utdanningsdirektoratet som et kjerneelement hvor elevene skal lære seg å ta i bruk kritisk refleksjon. I en verden med en stadig økende informasjonsflyt, vil et kritisk blikk på denne informasjonen være nyttig. Gjennom kjerneelementet skal elevene få lære hvordan vi påvirkes av tekster, samt hva som skal til for at en tekst virker troverdig. Også dette kjerneelementet trekker tråder til den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020) og læreplanen i norsk under *fagets relevans og sentrale verdier* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

I norskfaget skal elevene blant annet arbeide med kritisk tenkning gjennom tekstarbeid. I den forbindelse skal de også utvikle sin kunnskap rundt kritisk literacy, altså kritisk tekstkompetanse. Gjennom denne formen for kompetanse skal elevene få innsikt i hvordan tekster og språk kan danne ulike virkelighetsoppfatninger og verdensbilder (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Blikstad-Balas & Flodvik poengterer at for å mestre en slik form for kompetanse må elevene få et innblikk i *hvordan* man stiller spørsmål til tekster. Da er det ikke kun hva som står skrevet som er viktig, men også hva som ikke står skrevet. Elevene trenger ikke bare et innblikk i hvilke fakta teksten inneholder, men også hvilke premisser de er bygget på (2017, s. 38). Dersom elevene skal klare dette, må de rustes til å kunne avsløre, utfordre og finne frem til ideene som gjerne kan bli fremstilt som selvfølgelige og implisitte i tekster (Veum & Skovholt, 2020, s. 14).

Kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekst handler både om at elevene skal kunne vurdere og analysere andres tekster, men også om at de selv skal kunne komme med egne meninger

og svar (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 53). De skal også arbeide med å produsere egne skriftlige og muntlige tekster. Her skal bruk av både retoriske og språklige virkemidler anvendes på en hensiktsmessig måte (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Muntlig kommunikasjon

Kjerneelementet *Muntlig kommunikasjon* beskrives av Utdanningsdirektoratet som et kjerneelement hvor elevene skal få uttrykke og utfolde seg muntlig gjennom positive opplevelser. Det vil gjøre at undervisningsmåter som legger vekt på det sosiale samspillet mellom elevene er å foretrekke. Gjennom samtaler og diskusjoner kan elevene arbeide med å lytte, men også å bygge på andres innspill (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 55). Den overordnede delen av læreplanens delkapittel 2.1 handler om «Sosial læring og utvikling. Her står det at «[d]ialog står sentralt i sosial læring [...]. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10).

En rekke kompetansemål tar sikte på elevenes muntlige ferdigheter, og elevene skal blant annet ta i bruk argumentasjon og retoriske ferdigheter i deres muntlige presentasjoner. Retoriske virkemidler presenteres også i kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*. Det kan dermed sees på som et verktøy for analyse, men også i prosessen hvor elevene skal skape egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 55). Elevene skal både jobbe med diskusjon, formidling og presentasjon, både i planlagte situasjoner og spontant. Øvelsene kan foregå ved bruk av digitale plattformer eller foran et publikum (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Skriftlig tekstskaping

Kjerneelementet *Skriftlig tekstskaping* beskrives av Utdanningsdirektoratet som et kjerneelement hvor skriveopplæringen skal oppleves som meningsfull for elevene. Gjennom den norskfaglige opplæringen skal elevene oppleve å beherske skriftspråket, men de skal også bruke denne ferdigheten i ulike situasjoner og til ulike formål. De skal også kunne kombinere skrift sammen med andre uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Å mestre skriveprosessen muliggjør refleksjon og utforsking for elevene. De blir etter hvert i stand til å produsere tekster, ytre sine egne meninger, samt å argumentere. Å kunne ytre seg godt gjennom tekst er en krevende prosess med mye hardt arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 58-60).

Språket som system og mulighet

Kjerneelementet *Språket som system og mulighet* beskrives av Utdanningsdirektoratet som et kjerneelement hvor det overordnede målet er at elevene skal utvikle et metaspråk. Gjennom dette metaspråket kan de snakke om elementer i egenproduserte tekster, men målet er også at de skal snakke om ulike varianter i det norske språket. Slike varianter er blant annet bokmål, nynorsk, samt våre ulike dialekter og måter å snakke på (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 60). Elevene skal arbeide med språk- og sjangernormer, og med dem skal de kunne utforske, eksperimentere og leke med språket på en kreativ måte (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Grammatikkundervisningen er en del av dette kjerneelementet, og gjennom å bli bevisst det norske språkets grammatikk, vil elevene utvikle et metaspråk. Det grammatiske språket er abstrakt, og det kan dermed bli krevende å mestre for elevene. Utviklingen av språket om språket, metaspråket, er viktig for å kunne forbedre seg selv i møte med blant annet tilbakemeldinger på sine muntlige og skriftlige tekster (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 62).

Språklig mangfold

Kjerneelementet *Språklig mangfold* beskrives av Utdanningsdirektoratet som et kjerneelement hvor elevene skal få en forståelse for hvordan språkhistorien har utviklet seg, men også hvordan språksituasjonen ser ut i dag. I dagens Norge er denne i konstant endring, og det blir viktig at elevene lærer om språkhistorien som har preget landet, men også om hvilke språk som snakkes i det norske samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Elevene skal også lære hvordan identitet henger sammen med kultur og språk, både for seg selv og for andre. Elevenes egne identitet har en sentral plass i kjerneelementet, og de skal også oppleve at enhver språkbruker blant annet opplever sin identitet gjennom språkbruk (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 63).

Oppsummering av kjerneelementene

Kjerneelementene ble skapt for at elevene skulle kunne mestre og ta i bruk det faglige innholdet i opplæringen, men også slik at lærerne skulle kunne hente inspirasjon med tanke på undervisningens faglige innhold og progresjon. Stortingsmelding 28 ga uttrykk for at elevene på sikt skulle utvikle en forståelse av innholdet og de skulle kunne se sammenhengene som finnes i faget (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). Kjerneelementene er sammensatte, og er tilpasset hvert enkelt fag. De tar for seg sentrale tenkemåter, kunnskapsområder, metoder,

begreper og uttryksformer (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I norskfaget finner vi seks slike, og disse inneholder det som kjennetegnes som fagets viktigste innhold.

2.4 Kompetansemål

Stortingsmelding 30, *Kultur for læring*, fastslo at kompetansemålene skulle være en del av læreplanene i alle fag. Disse målene skulle omfatte det elevene skulle kunne etter et bestemt forløp (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 49). Opplæringens innhold skulle styres på bakgrunn av disse målene, men de skulle også være veiledende for elevenes forventede læringsutbytte. Dette læringsutbyttet ble beskrevet som deres kompetanse (Meld. St. 28, 2016, s. 27).

Etter revideringen av LK06 i 2013 fordelte kompetansemålene for norskfaget seg i tre hovedområder; *muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur*. Til sammen besto disse av 27 kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8-9). For å sammenlikne, består kompetansemålene i norskfaget etter 10. trinn i LK20 av 16 mål som står under én og samme overskrift (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). At målene skulle bli færre og mer likt utformet enn de var i LK06, var en anbefaling som kom gjennom NOU 2015: 8. En videre anbefaling til fornyelsen av fagene, gjennom arbeidet med kompetansemålene, var at fagene og kompetansen i skolen skulle utvikles. Det samme skulle gjelde elevenes læring og hva som var god undervisningspraksis (NOU 2015: 8, s. 12).

Utvalgets, i NOU 2015: 8 (s. 63), analyser av LK06 konkluderte med at det var for mange kompetansemål i fagene. De anbefalte dermed en reduksjon i antall mål. Selv om kompetansemålene ble færre, kom ikke det uten bekymringer for hvilke utfordringer det kunne medføre. Ved at nytt fagstoff kom inn i fagene, måtte noe tas ut. Dersom det ble krevende for de ulike skolene å prioritere hva som skulle tas bort fra pensum, ville det kunne skape stofftrengsel. Utvalget pekte likevel på en annen utfordring som kunne oppstå. Ved å redusere antall mål, ville man kunne oppnå at målene ble enda mer overordnede. Dette kunne igjen føre til at abstraksjonsnivået for lærerne ble så høyt at det ble krevende for lærere og elever å forstå hva læreplanen forventet (NOU 2015: 8, s. 63). Det ble løst med at kompetansemålene i fagene ikke skulle arbeides med isolert, men måtte sees i sammenheng med de andre målene i faget, samt «[...] forstås i lys av formålsparagrafen og de øvrige delene av læreplanverket.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, 2.2 Kompetanse i fagene). Dette gjorde at læreplanen måtte arbeides med som en helhet. Man kan stille seg kritisk til om dette nødvendigvis skapte et lavere abstraksjonsnivå.

For å forstå hvordan et kompetansemål kan jobbes med, er det nyttig å se på verbene som brukes. Kompetansemålene inneholder gjerne flere enn ett verb, og disse må forstås prosessuelt. «Først identifiseres problemstillingene og deretter drøftes de.» (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2020, s. 125). For å eksemplifisere, har jeg plukket ut to kompetansemål i norskfaget som elevene skal kunne etter 10. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9):

1. **lese** skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og **reflektere** over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler
2. **utforske** og **vurdere** hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon

Verbene i kompetansemålene er markert med rød skrift. Dersom verbene skal forstås prosessuelt, betyr det at elevene i kompetansemål 1 først skal *lese* og deretter *reflektere*. I kompetansemål 2 skal elevene først *utforske* og deretter *vurdere*. «I flere tilfeller uttrykker verbene ulike taksonomiske nivå. Det er mer krevende og komplekst å drøfte problemstillingene enn å identifisere dem [...]» (Karseth et al., 2020, s. 125). Slik sitatet uttrykker, er ikke denne måten å forstå kompetansemålene på entydig. Å *vurdere* kan ikke sees på som mer krevende i enhver situasjon, noen ganger kan det være mer utfordrende å *utforske*.

2.5 Læreplanteori

Læreplanteori omhandler blant annet hvordan læreplanen oppfattes, gjennomføres, utformes, og hvilke innflytelser den har når det kommer til hvordan en lærer setter læreplanen ut i livet gjennom egen undervisning (Goodlad, 1979). Likevel er det viktig å være klar over at forskning på læreplaner og læreplanteori kun dekker en del av læreplanvirkeligheten. Det er derfor viktig å skille mellom teori og praksis (Gundem, 1990, s. 32).

2.5.1 «Læreplanens fem ansikter»

John I. Goodlad var læreplanforsker, og er spesielt kjent for å ha utviklet de fem sidene ved en læreplan. Bjørg Gundem omtaler disse sidene som læreplanens fremtredelsesformer eller læreplanens fem «ansikter» (Gundem, 1990, s. 41-42). Ansiktene, altså fremtredelsesformene, kommer til uttrykk på forskjellige vis, ut fra hvordan de opptrer og arter seg i møte med menneskers tolkninger alt etter hvilket nivå de befinner seg på. Nivåene beskriver hvordan en læreplan går fra å være en idé, til å bli satt ut i virkeligheten. Goodlad skilte da mellom: den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen.

- **Den ideologiske læreplanen** tar for seg hvilke ideer som ligger bak læreplanen. Læreplaner som har opphav i en slik tenkning blir sett på som fullkomne i forfatternes, eller idéhavernes, øyne. Likevel påpeker Goodlad at mye av det som sees på som ideelt av dem som laget det, blir ødelagt, endret på eller kompromittert i implementeringsprosessene (Goodlad, 1979, s. 59). Enhver læreplan starter som en idé, men det er sjelden denne ideen som kommer til uttrykk i klasserommet. Planens møte med livet i samfunnet, skolen og elevene byr på fortolkningsprosesser og oversettelser. Måten forfatterne har tenkt om læreplanen kan dermed endres i møte med andre parter som berøres. Hvem er det da som sitter med definisjonsmakten rundt hva en læreplan skal være?
- **Den formelle læreplanen** er den versjonen av læreplanen som vedtas. Dette er dette som er selve normteksten, og kan på mange måter behandles som en egen sjanger – slik Rogne (2021) gjør i sin artikkel.
- **Den oppfattede læreplanen** er det nivået som, ifølge Goodlad, i størst grad påvirker realiseringen og praktiseringen av læreplanen. *Å oppfatte noe* henviser til de mentale prosessene. Det vil si å forstå noe, enten ved å høre eller å se det (naob, u.å.c) Denne oppfatningen og tolkningen skjer på bakgrunn av hva som sto i den formelle, vedtatte, læreplanen. «Individuelle fortolkning gjennomføres ut i fra den enkeltes erfaringer, antakelser (for eksempel om læring) og betraktninger rundt muligheter for gjennomføring av undervisningen.» (Garmannslund, Andresen & Neset, 2012, s. 10). Hvordan et kollegium eller en enkeltlærer har forstått og oppfattet en læreplan er av stor betydning for hvordan resultatet blir (Goodlad, 1979, s. 62).
- **Den gjennomførte læreplanen** kan sees på som den oppfattede læreplanen satt ut i live. Dette nivået dreier seg om praksisen bak oppfatningen og fortolkningen til underviseren. Hva er det som faktisk skjer i undervisningssituasjonen? (Garmannslund et al., 2012, s. 10).
- **Den erfarte læreplanen** omhandler hvordan elevene oppfatter og opplever undervisningen. Elever er forskjellige, og opplever undervisningen deretter – på et individuelt plan. Hvilke forutsetninger elevene har for forståelse, spiller inn på hvordan de erfarer læreplanen.

Veien er lang fra ideen om en læreplan, og til hvordan den erfares og oppleves i klasserommet (Goodlad, 1979, s. 59). Læreplanen kan, med andre ord, sies å endres i samspill med omgivelsene. Underveis i prosessen skjer det hele tiden tolkninger og oversettelser.

Læreplanens fem ansikter viser til hvordan disse nivåene bygger på hverandre. Det blir en slags kjedereaksjon hvor det ene nivået påvirker det neste. Selve planen er hele veien den samme, men gjennom tolkning, erfaringer og inntrykk viser den seg fra forskjellige sider.

Goodlad henviser til en grunnleggende pedagogisk usikkerhet: «It is no easy task to sort out as related what the student is learning, what the teacher is teaching, and what the curriculum maker intended for both even when this relationship may be present to a high degree.» (Goodlad, 1979, s. 65). Læreplanforfattere kan ikke styre hvordan skolens og lærerens tolkning arter seg. En annen pedagogisk usikkerhet er at lærere ikke kan styre elevenes læring, kun undervisningen (Garmannslund et al., 2012, s. 10).

2.5.2 Benjamin Blooms taksonomi

Taksonomi er en måte å inndelegge kunnskap på etter nivåer. Måten kunnskapen blir innordnet på, kan minne om en biologisk systematiseringsordning. I stedet for å innordne planter i kategorier, systematiserte den amerikanske pedagogiske psykologen, Benjamin Bloom, kunnskap (Imsen, 2020, s. 335). Inndelingen, i verket *The Taxonomy of Educational Objectives* fra 1956, strekker seg over seks nivåer som systematiserer kognitive prosesser. Bloom deler nivåene inn fra de enkle til de mer komplekse:

1. Kunnskap (knowledge)
2. Forståelse (comprehension)
3. Anvendelse (application)
4. Analyse (analysis)
5. Syntese (synthesis)
6. Vurdering (evaluation)

(Bloom, Engelhart, Furst, Hill, Krathwohl, 1956, s. 18).

Denne inndelingen var lenge sentral i USA, og ble blant annet brukt i undervisning, vurdering og utvikling av læreplaner. I mindre grad har denne blitt brukt i Europa og de nordiske landene, men det har fremdeles forekommet i fag som blant annet samfunnsfag og naturfag. Blooms taksonomi har vært omdiskutert, og det kommer blant annet av at det kognitive aspektet ved inndelingen gjerne tok for seg elevens mentale operasjoner. I mindre grad dreide den seg om kompleksiteten og innholdet i pensum (Lewy & Báthory, 1994: i Imsen, 2020, s. 336).

2.5.2.1 Verb i kompetansemål

Selv om ikke Blooms taksonomi er brukt i utformingen av LK20, kommer vi ikke unna verbbeskrivelsene i kompetansemålene. Blooms taksonomi uttrykker progresjon i fag

gjennom kategoriserte kunnskapsnivåer, LK20 uttrykker progresjonen i fag gjennom verbbruken i kompetansemålene (Imsen, 2020, s. 228). Her er det kunnskapsinnholdet som står i sentrum, altså at kunnskapen rangeres etter vanskelighetsgrad. Gjennom opplæringen skal elevene gradvis utvikle en mer kompleks forståelse av kunnskap.

Likevel er det slik at skoler gjerne påvirkes av Blooms taksonomi i sitt lokale arbeid med læreplanen, spesielt når det kommer til kjennetegn på elevers måloppnåelse (Thronsen, Hopfenbeck, Lie & Dale 2009, 85). Andreassen (2016, s. 61) forklarer at taksonomien kunne sies å ha hatt en innflytelse over det lokale læreplanarbeidet ved enkeltskoler, mens den nasjonale læreplanen ikke nødvendigvis har brukt denne i sin utforming av kompetansemål og måloppnåelse.

Thronsen et al. (2009, s. 38) forklarer at en mulighet er at verb som «å gjøre rede for» og «å beskrive» alltid er uttrykk for en lavere grad av måloppnåelse, mens verb som «å vurdere» og «å skape» alltid uttrykker en høyere grad av måloppnåelse i et skolefag. Det kan være en følge av Blooms taksonomitenkning. Videre belyser Thronsen et al. at verbene ikke må isoleres i beskrivelsen av måloppnåelse. Kompleksiteten må sees i sammenheng med læringssituasjonen elevene skal gjennom.

Retningslinjene Utdanningsdirektoratet har utformet for LK20, nevner at bruk av taksonomier kan være et redskap og en ressurs, men at læreplanverket ikke bør låses til en bestemt taksonomi (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det begrunnes blant annet i at det enkelte ganger kan være mer krevende å komme med en beskrivelse enn en refleksjon. Dermed må ikke verbene sees på isolert. Verbets kompleksitet må altså sees i sammenheng med den aktuelle situasjonen (Thronsen, 2009, s. 38).

2.6 Underveisvurdering

Underveisvurdering, formativ vurdering, vurdering for læring – kjært barn har mange navn. Formålet med underveisvurdering i fag er «[...] å fremme læring og bidra til lærelyst underveis, og å gi informasjon om kompetanse underveis [...] i faget.» (Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, 2020, § 3-3). Haaland forklarer at både elevene og lærerne skal kjenne på underveisvurderingens motivasjon; elevene gjennom personlig og faglig utvikling, og lærerne gjennom stadig vurdering av egne opplæringsmetoder (2018, s. 32). Før avslutningen av opplæringen er all vurdering som skjer, underveisvurdering. Vurderingen som skjer underveis i opplæringen er ment for å gi et innblikk i hvordan eleven ligger an til å nå kompetansemålene og den ferdighet som forventes. En slik vurdering skal

også ta for seg hvordan eleven kan jobbe videre for å nå målene (Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, 2020, Kapittel 3).

All vurdering elevene får før sluttvurderingen er altså å regne som underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Dermed vil alle vurderinger som er gjort i grunnskolen, før eksamen i 10. trinn, være underveisvurderinger. Denne formen for vurdering skal fungere som en integrert del gjennom hele opplæringsløpet, og kan forekomme både i form av skriftlige og mulige tilbakemeldinger. Den skal brukes til å tilpasse opplæringen, øke elevenes kompetanse i faget, samt fremme læring (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Forskrift til opplæringslovens § 3-10 (Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, 2020) viser til fire prinsipper for underveisvurdering.

Her fremkommer det at underveisvurderingen skal gi elevene muligheten til å:

- «a. delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga opplæring og faglege utvikling
 - b. forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei
 - c. få vite kva dei mestrar
 - d. få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin.»
- (Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, 2020, § 3-10.).

Dette er på ingen måte en prioriteringsliste, og det er viktig å påpeke at prinsippene må sees i sammenheng med hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2022b). De er en videreutvikling av prinsippene som ble presentert som god underveisvurdering i den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 3).

Tanken om underveisvurdering er likevel ikke ny, og teorien om vurdering for læring ble blant annet belyst av to duoer; Paul Black og Dylan William (1998), og John Hattie og Helen Timperley (2007). Black og William påpekte at vurdering og underveisvurdering ikke nødvendigvis var noe nytt, men noe enhver lærer holder på med i klasserommet (1998, s. 140). For å definere underveisvurdering, eller *feedback*, beskrev de at det gjerne handlet om at en lærer ga informasjon om prestasjoner eller forståelser. Læreren kunne gi korrigerende tilbakemeldinger, komme med veiledning og alternative måter å løse et problem på. På den måten var underveisvurderingen en «konsekvens» av en elevs prestasjon (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). De presiserte at læring måtte skje gjennom kommunikasjon, og også at lærerne måtte kjenne sine elever, så de kunne tilpasse opplæringen; ingen elever er like (Black & William, 1998, s. 140).

«We use the general term *assessment* to refer to all those activities undertaken by teachers – and by their students in assessing themselves – that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities. Such assessment becomes *formative assessment* when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet student needs.» (Black & William, 1998, s. 140).

Studien Black & William gjennomførte var en metastudie som oppsummerte flere andre studier. Disse viste at formativ vurdering var en essensiell del av arbeidet som skjedde i klasserommet, og at utviklingen den medførte kunne øke standarden på elevenes prestasjoner (Black & William, 1998, s. 139). For å få til dette trengtes en dialog mellom lærer og elev som ga læreren mulighet til å gi tilbakemeldinger til elevene (Black & William, 1998, s. 143). Samtalen om hvordan læreren kunne hjelpe eleven videre i sitt arbeid medførte tre spørsmål. Hattie & Timperley (2007, s. 87) hevdet at for å få til en god og effektiv vurdering måtte lærerne svare på disse; hvor skal jeg, hvor er jeg og hvordan skal jeg komme meg videre. De mente at det fantes flere måter som lærere kunne hjelpe elevene med å redusere spennet mellom deres prestasjoner og målene de ønsker å nå. Ved å sette konkrete mål som utfordret elevene, kunne disse nås.

I LK20 er underveisvurdering et nytt tilskudd. Dersom man kaster et blikk tilbake på LK06, ser man fort at den eneste vurderingen som var i fokus gjennom fagenes læreplan, var sluttvurdering, også kjent som *standpunktvurdering*, *vurdering av læring*, samt *den summative vurderingen*. Her var fokuset på hva elevene hadde lært etter endt opplæring. LK20 har derimot et todelt system når det kommer til vurdering. I etterkant av kompetansemålene for hver gruppering av årstrinnene, finnes det oversikter for underveisvurdering. Etter 10. trinn, samt avsluttende trinn i den videregående skolen, finnes standpunktvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.6.1 Satsingen *Vurdering for læring*

Vurdering for læring var ikke bare en måte å vurdere elevene på, det var også utdanningsmyndighetenes landsomfattende prosjekt som hadde foregått over flere år. For selv om underveisvurdering kom inn i læreplanene først med LK20, var det ikke et helt nytt konsept for grunnopplæring. Våren 2009 ble prosjektet *Bedre vurderingspraksis* avsluttet. Samme året ble også Opplæringslovas vurderingsforskrift endret til å inneholde underveisvurdering (Endr. i forskrift til opplæringslova, 2009, Kapittel 3). Som en videreføring av prosjektet fra 2009 kom begrepet også inn med Utdanningsdirektoratets nasjonale satsing, *Vurdering for læring*. Dette var et prosjekt som ble satt i gang etter flere omfattende internasjonale studier rundt den formative vurderingen. Studiene viste en

sammenheng mellom elevenes læring og vurderingsmetoden som ble brukt. I grunddokumentet til Utdanningsdirektoratet (2014, s. 2) ble det hevdet at elevenes utbytte av opplæringen ble styrket, samt mulighetene de hadde for å lære. For å innføre dette, måtte det inn i vurderingskulturen i skolene (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 2).

OECD har publisert en artikkel hvor det ble trukket frem at: «Formative assessment has been shown to be highly effective in raising the level of student attainment, increasing equity of student outcomes, and improving students' ability to learn.» (2005, s. 2). I tillegg til de internasjonale studiene, har også Utdanningsdirektoratet beskrevet (2019a, s. 3) at bakgrunnen for den nasjonale satsingen har vært at lærerne ønsket tiltak som kunne være med på å styrke vurderingskompetansen hos både skolen og lærerne i forbindelse med innføringen av LK06. Satsingen var kun ment for en fireårig periode fra 2010 til 2014. Begrunnelsen for dette var at den skulle gi støtte i videreutviklingen av arbeidet med en vurderingskultur og -praksis som virket læringsfremmende (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Likevel ble den videreført fra 2014 til 2018. Utviklingen av kompetansen i vurdering for læring som arbeidsmetode var en sentral del av satsingen. For hvert år økte deltakelsen fra skolene, både i grunnskolen og i den videregående opplæringen. I 2015 var omtrent 45% av grunnskolene i Norge enten tidligere eller nåværende deltakere (Imsen, 2020, s. 520-521). Prosjektet hadde med andre ord stor bredde, og omfattet både Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannen [fra 1. januar 2021 ble tittelen «fylkesmann» endret til «statsforvalter»], skoleeiere, skoleledere og lærere. Alle disse hadde ulike oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 6). Selv om det var en stor oppslutning blant skolene som var med på satsingen, kom det ikke inn i læreplanen før innføringen av LK20 høsten 2020.

2.7 Oppsummering av teorikapittel

Teorikapittelet ble delt i to for å illustrere skillet mellom utdanningsmyndighetene og teoretiske retninger innenfor læreplanteori. Innledningsvis i kapittelet viste jeg til blant annet Utdanningsdirektoratet, Stortingsmeldinger og NOU-er. Disse har vært essensielle i utformings- og innføringsprosessen av LK20. Avslutningsvis i kapittelet viste jeg til teorier som vil være viktige for den videre studien. Dette vil, sammen med materialet som presenteres i analysekapittelet, være en del av drøftingskapittelet.

3. Metode

Mitt mål med metodekapittelet er å gi leseren en god innføring i hvilke valg jeg tok og hvorfor jeg endte opp med å ta dem. Som nevnt i kapittel 1.2 er forskningsspørsmålet mitt: *Hvordan arbeider norsklærere i ungdomsskolen med kjerneelementer, kompetansemål og undervisningsvurdering i egen undervisning i LK20?* Målet med metodekapittelet er å forklare hvordan jeg har lagt til rette for at forskningsspørsmålet skulle bli besvart på best mulig måte. Jeg vil gjøre rede for den metodiske tilnærmingen jeg valgte, men også hvordan jeg nådde ut til informantene og hvordan jeg senere hentet inn materialet.

3.1 Mixed methods

Hvilke metodiske tilnærminger jeg skulle ta i bruk ble avgjort av hvordan jeg ønsket å innhente data i forbindelse med masteroppgaven. I mitt tilfelle ble både en kvantitativ og en kvalitativ metode nødvendig. Denne formen for kombinerings av metoder har blitt mer og mer vanlig innenfor utdanningsforskning (Brevik & Mathé, 2021, s. 47). Bruk av *mixed methods* kan føre til at man både får informasjon om hvordan noe blir gjort (kvalitativ), men at man også får informasjon om i hvilken grad det skjer (kvantitativt). Når disse to metodeformene sees i sammenheng, mikser man metoder; herav «mixed methods». Det er ikke nok å kun få et overblikk over datamengden hver for seg, denne må også analyseres og sees i sammenheng med hverandre.

Brevik & Mathé kommenterer at å ta i bruk en slik form for kombinert design gjør at forskningsspørsmålet blir besvart «[...] ved hjelp av *både* kvalitative og kvantitative data, *både* åpne og lukkede spørsmål samt *både* rike narrativer og numeriske data.» (2021, s. 49). Larsen kommenterer at det finnes svakheter med enhver metode. Ved å bruke begge hovedtypene av metode for datainnhenting, kan den enes svakheter bli utfylt ved bruk av en annen (Larsen, 2017, s. 30).

En utfordring ved bruken av mixed methods, er at det setter høyere krav til forskeren (Brevik & Mathé, 2021, s. 51). Her kreves det kompetanse i begge metodene som anvendes; både den kvalitative og den kvantitative. I mitt tilfelle hadde jeg satt meg inn i begge metodene for datainnsamling, så jeg trengte ikke å være avhengig av andre forskere med bredere kompetanse enn meg selv. Formålet med å bruke mixed methods var at jeg ønsket å utnytte styrker ved begge metodene. Funnene i de kvalitative intervjuene kunne styrke funnene i det kvantitative spørreskjemaet, og vice versa (Brevik & Mathé, 2021, s. 55).

3.1.1 Den kvantitative fasen

Kvantitativ metode omhandler innhenting av all data som kan telles eller tallfestes. Her går gjerne metoden bredere ut, men med den hensikt å innhente mer generelle data enn dem man kan få inn gjennom kvalitative datainnsamlingsmetoder (Østbye, Helland, Knapskog, Larsen & Moe, 2013, s. 21). Denne formen for metode bruker også lukkede spørsmål, spørsmål informantene ikke kan svare utdypende på, men kun med for eksempel et kryss. Ved hjelp av denne typen spørsmål får forskeren tilgang på tallbasert informasjon (Brevik & Mathé, 2021, s. 49). En metode som gir forskeren tallbaserte data tilbake kan vi kalle for *hard data* (Larsen, 2017, s. 25).

En måte å innhente kvantitative data på er gjennom bruk av spørreskjemaundersøkelser. Jeg tok i bruk en slik metode for å nå ut til alle norsklærerne ved de tre informantskolene. Det var ingen andre eksklusjonskriterier enn at informantene som besvarte spørreskjemaer måtte være norsklærere og at de måtte undervise i norsk skoleåret 2021/2022. Dette spørreskjemaet ble utformet for å få en større forståelse rundt hvordan norsklærerne i ungdomsskolen oppfattet kjerneelementene. Da kunne jeg nå ut til flere informanter enn jeg hadde fått mulighet til gjennom kvalitative forskningsmetoder.

Å samle inn kvantitative data gjorde det mer effektivt å innhente svar fra flere informanter. Til gjengjeld fikk jeg ikke en like stor dybde i svarene som om jeg hadde brukt en kvalitativ forskningsmetode, men svarene var enklere å bearbeide og systematisere med tanke på at de var tallbaserte. Siden det var et avkrysningskjema var det ikke åpent for at informantene kunne uttrykke følelser eller komme med egne refleksjoner.

Spørreskjema

Undersøkelser ved hjelp av spørreskjema brukes for å få en strukturert innsamling av data basert på spørsmål og svar. Spørsmålene som blir stilt, stilles til et relativt stort antall deltakere (Østbye, et al., 2013, s. 135). Kvantitativ metode gjennom *spørreskjemaundersøkelse med lukkede svaralternativer* er den dominerende metoden. Skjemaet er definert på forhånd, og det er kun de oppgitte alternativene som kan velges (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166). I mitt tilfelle ble norsklærerne tvunget til å krysse av for enten «i stor grad», «i nokså stor grad», «til en viss grad», «i nokså liten grad» eller «i liten grad». Det siste spørsmålet hadde seks alternativer, og hvert alternativ var et kjerneelement i norskfaget. Her kunne informantene krysse i flere av boksene.

Formålet med spørreskjemaet, var å samle inn data som jeg senere kunne utforske sammenhenger ved, og dermed gå videre med andre undersøkelser senere (Frønes & Pettersen, 2021, s. 171). På mange måter kunne spørreskjemaet defineres som en pilotundersøkelse eller forundersøkelse for de videre intervjuene i forskningen. Det kom av at jeg ville bruke svarene jeg fikk i spørreskjemaundersøkelsen til å utforme spørsmål til intervjuguiden i de påfølgende kvalitative intervjuene (Larsen, 2017, s. 30). Disse delte jeg ut fysisk, og lærerne oppga ingen personidentifiserbare opplysninger. Dermed var undersøkelsen anonym, og det medførte at jeg ikke trengte å søke om godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Jeg velger å kalle intervjuene for *gruppeintervjuer*. I kapittel 3.4 vil jeg komme med en redegjørelse for valget. En del av de påfølgende gruppeintervjuene skulle ta for seg kjerneelementene i læreplanen, og jeg ønsket derfor å få en bredere forståelse av norsklærernes tanker og erfaringer rundt disse; både i et lærer-, men også et elevperspektiv. Kjerneelementene omfatter en helt ny inndeling i LK20 og tar for seg det aller viktigste innholdet i hvert fag (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Spørreskjemaet (Vedlegg 2) inneholdt seks omtrent identiske avkryssningsspørsmål angående hvor forberedt lærerne opplevde å være til å undervise i kjerneelementene. Det sjuende spørsmålet handlet om lærernes opplevelser rundt hvilket kjerneelement som var mest utfordrende for elevene. Her kan spørreskjemaet ha en svakhet. Det kommer av at jeg spør om erfaringer. Spørreskjemaet ble delt ut til alle norsklærerne ved skolene, og dermed også dem som ikke har undervist under LK20. De hadde altså lite erfaringer med arbeidet med de nye læreplanene. Likevel kan man ta med i betraktningen at lærerne, senhøsten 2021, hadde fått litt tid til å knytte den nye læreplanen til i egen praksis.

Jeg ønsker likevel å reflektere rundt om spørreskjemaet jeg distribuerte ut til 28 norsklærere, fordelt på tre ungdomsskoler, kan sies å være en form for kvantitativ forskningsmetode og på den måten kan passe inn i det kombinerte metodedesignet. Som Østbye et al. har skrevet, så stilles spørsmålene gjerne til et relativt stort antall deltakere i spørreskjemaer (2013, s. 135). Hvem er det som sitter med definisjonsmakta for hva som er et *relativt* stort antall? Kan 28 informanter falle inn under denne kategorien? Informasjonen jeg fikk hentet inn ved hjelp av denne forskningsmetoden, ga meg innblikk i et bredt spekter av meninger. I og med at det er en tallbasert metode, ville den hatt potensiale for å kunne ta for seg mange norsklærere på samme tid. Det ville gitt meg en enda større forståelse av spørreskjemaets formål. Likevel er det slik at størrelsen på et utvalg varierer, og det finnes ingen fasitsvar. Siden spørreskjemaet

jeg distribuerte ut til ungdomsskolene skulle fungere som en pilotundersøkelse, og den skulle brukes for å få en bedre forståelse før jeg utformet intervjuguiden, mener jeg likevel at den er av betydning. Likevel er det slik at dersom spørreskjemaet defineres som en pilotundersøkelse, så vil det gjøre noe med metodens status med tanke på det kombinerte metodedesignet. Spørreskjemaet er ikke representativt for alle norsklærere i ungdomsskolen i Norge, men den hjalp meg med å definere spørsmål som kunne få frem svar av verdi i intervjuene.

3.1.2 Den kvalitative fasen

For å komme i dybden av hvordan norsklærerne i ungdomsskolen har jobbet med LK20, ble det nødvendig å ta i bruk andre metoder enn spørreskjema. Å kun bruke spørreskjema for å få tak i lærernes erfaringer og arbeid med LK20, ville gitt en mer snever form for datamengde. Materialet ville heller ikke vært av noe særlig verdi, siden det ville gitt det jeg omtalte som *harde data* med bakgrunn i lukkede spørsmål i kapittel 3.1.1. Derimot ville bruken av en kvalitativ metode for datainnsamling kunne være mer gunstig.

Intervjuene hadde som formål å hente inn erfaringer som ikke nødvendigvis trengte å tallfestes. Innhentingen av mer reflekterte og begrunnede svar ville dermed også være mulig (Østbye et al., 2013, s. 22). I forskningsspørsmålet mitt spurte jeg etter hvordan norsklærere i ungdomsskolen har arbeidet med nye deler av læreplanen 2020 i norskfaget for ungdomstrinnet. For å få fylldige svar som kunne representere informantenes meninger og erfaringer på en så realistisk måte som mulig, ville en kvalitativ forskningsmetode være foretrukket, og kanskje også helt nødvendig. Denne kvalitative metoden kom i tillegg til de kvantitative spørreskjemaene som ble distribuert til 28 norsklærere på de tre respektive skolene.

Kvalitativ metode i forskningen kan være svært tid- og arbeidskrevende; både før, under og etter intervjuer. Likevel vil resultatet og erfaringen kunne være givende (Østbye et al., 2013, s. 104). Til forskjell fra den kvantitative forskningsmetoden, er blant annet åpne spørsmål en viktig del av metoden (Brevik & Mathé, 2021, s. 49). At svarene har kvalitet vil blant annet si at de har mer dybde enn ved den kvantitative forskningen. Målet med den kvalitative forskningen er altså ikke å kvantifisere, men å få frem informantenes beskrivelser gjennom ord og ikke tall (Kvale & Brinkmann 2015, s. 47). Dette kalles gjerne for *myk data*, og innhentes gjerne i form av tekst (Larsen, 2017, s. 25) eller tale. Informantene og intervjueren

kan dermed få en felles forståelse av spørsmålene som blir stilt og svarene som gis. Det kan gi rom for oppfølgings spørsmål for å oppklare eventuelle misforståelser.

Ved kvalitative intervjuer handler det om å bruke møtet mellom forsker og informant til sin fordel (Widerberg, 2002, s. 16). Gjennom å ta i bruk en slik metode for datainnsamling, fikk jeg tilgang på informasjon som jeg ikke kunne fått gjennom kvalitative spørreskjemaer som kun hadde avkrysningsmuligheter. Gruppeintervjuene gjorde det mulig for meg å få innblikk i informantenes tanker, refleksjoner og vurderinger. De kunne både diskutere og reflektere med hverandre, samtidig som jeg kunne stille oppfølgings- og oppklarings spørsmål. På den måten ble det mulig å få en større dybde og forståelse i svarene som ble gitt. Verdien av oppfølgings- og oppklarings spørsmål var uvurderlig, da det ga både meg som forsker, samt informantene muligheten til å oppnå en større grad av gjensidig forståelse av spørsmål og av tema.

Fokusgruppeintervju

Intervjuformen kan enkelt beskrives som en form for fokuserende gruppeintervjuer (Wibeck, 2000, s. 7). Bruk av fokusgruppeintervjuer har økt de siste årene, og brukes til mange formål. Det kjennetegnes av at det har en ikke-styrende stil over intervjuet, og målet er å få frem mange forskjellige meninger rundt temaet for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Målet er ikke at fokusgruppeintervjuet skal føre til enighet eller løsninger, men å belyse flere sider ved temaet for intervjuet. Metoden kan brukes for å utforske områder. Det kommer av at samtalene kan få frem nye betraktninger og refleksjoner. Dette skiller fokusgruppeintervjuet fra vanlige intervjuer som foregår mellom en informant og intervjueren. En ikke-styrende intervjustil preger, som nevnt, fokusgruppeintervjuene. Det medfører at intervjueren har mindre kontroll over forløpet, med bakgrunn i samspillet mellom informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180).

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016, s. 113) forklarer at størrelsen på en fokusgruppe kan variere. Dersom man velger å gjennomføre minigrupper, med mellom tre og fem deltakere, finnes det flere fordeler. Det ville være enklere for en informant å åpne seg i mindre grupper, samtidig som at det blir lettere å diskutere komplekse temaer i en mindre gruppe. Informantene i forskningen skal ha relevant erfaringsbakgrunn (Østbye et al., 2013, s. 105), i mitt tilfelle var dette norsklærere i ungdomsskolen. De kom både med sine egne erfaringer, i tillegg kommenterte de på hverandres innspill. Å utføre denne formen for intervju var

spennende, men også krevende. Det kom av at jeg skulle være tilbaketrucken som forsker, men likevel legge til rette for ordvekslingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179).

3.2 Intervjuguide

Til intervjuet har gjerne intervjueren med seg et manus, dette manuset var i mitt tilfelle intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). En intervjuguide kan enkelt forklares som en plan for intervjuet (Svenkerud, 2021, s. 95). Den utformes for å strukturere intervjuernes arbeid i intervjusituasjonen. I tillegg skal den inneholde det man ønsker å analysere i etterkant (Widerberg, 2002, s. 68).

Jeg utformet intervjuguiden nettopp for dette formålet. Den ble strukturert tematisk slik at hver del tok for seg en del av forskningsspørsmålet; én om *kjerneelement*, én om *kompetansemål* og én om *underveisvurdering*. Denne intervjuguiden var altså både strukturert tematisk, i tillegg til at det er i den rekkefølgen de er strukturert på i læreplanen også. Spørsmålene var klare og tydelige, slik at de ikke skulle kunne misforstås. Jeg var også nøye med at de ikke skulle være ledende (Larsen, 2017, s. 95). Enkelte steder var det slik at spørsmålene bygget på hverandre, og jeg endte dermed opp med å ha et løst forhold til intervjuguiden under selve intervjuene. Informantene kunne ende opp med å svare på flere spørsmål under utbroderingene av sine egne erfaringer og refleksjoner. I tillegg kunne andre informanternes kommentarer gjøre at vi beveget oss inn på neste spørsmål i intervjuguiden. Dette kjennetegner den sosiale dynamikken i et fokusgruppeintervju. At informantene leder an i intervjuet og kommer med spontane synspunkter skiller fokusgruppeintervjuet fra andre typer intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180).

3.3 Utvalg

Noe som er grunnleggende for alle empiriske undersøkelser, er at det må innhentes data. Hvordan dette gjøres er, som tidligere nevnt, varierende. For å hente inn dette materialet, trengs et utvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 38). De kvalitative studiene tar gjerne for seg et lite antall personer i utvalget. Prosessen med å velge ut dette utvalget blir derfor viktig slik at det passer godt med forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018, s. 54).

3.3.1 Strategisk utvalg og eksklusjonskriterier

Å benytte seg av et utvalg som er strategisk utvalgt, gjorde at jeg kunne få tilgang på et materiale som inneholdt god og relevant informasjon (Thagaard, 2018, s. 54). Her gikk jeg

målrettet frem for å finne ut av hvilke informanter som kunne være passende for å besvare mitt forskningsspørsmål.

Hensikten med masteroppgaven var at jeg skulle få et innblikk i norsklæreres erfaringer med LK20, og dermed ble det viktig at informantene hadde undervist i LK20. Da rekrutteringsprosessen fant sted, høsten 2021, hadde LK20 kun vært i bruk ett skoleår. Norsklærere som kun underviste norsk på 10. trinn skoleåret 2020/2021 hadde ikke erfaring med planen. Det samme gjaldt helt nyutdannede norsklærere, samt norsklærere som av en eller annen grunn ikke hadde undervist i norsk skoleåret 2020/2021. Jeg måtte derfor utforme kriterier som utelukket norsklærere som ikke hadde arbeidet med LK20 det aktuelle året. Kriteriene endte opp med å utelukke en god del norsklærere, og mindre ungdomsskoler risikerte å ikke ha nok norsklærere til å kunne stille til intervju.

Kriteriene informantene måtte oppfylle var ikke mange, men de endte opp med å utelukke en del norsklærere:

- Alle norsklærerne ved informantskolen måtte svare på spørreskjemaet.
- 3-4 norsklærere måtte stille til fokusgruppeintervju.
 - Norsklærerne som stilte til fokusgruppeintervju, måtte ha undervist i LK20 skoleåret 2020/2021.

For å få et så reflektert svar som mulig, ønsket jeg også at informantene skulle ha ulik fartstid som norsklærere i ungdomsskolen. Dermed har jeg lærere som har undervist gjennom flere læreplaner, og noen som startet sin yrkeskarriere med å undervise gjennom LK20. Dette var ikke en enkel prosess, men det var til en viss grad oppnåelig.

3.3.2 Rekrutteringsprosessen

Det ble tatt i bruk formelle henvendelser for å nå frem til det mulige utvalget (Thagaard, 2018, s. 56), blant annet telefonsamtaler og e-post. Likevel gjorde det strategiske utvalget og eksklusjonskriteriene at rekrutteringsprosessen skulle vise seg å være krevende. I gjennomføringen av masteroppgaven vil var dette en av de mest anstrengende utfordringene. Til sammen ble tolv rektorer ved ulike ungdomsskoler kontaktet, og av disse tolv takket ni nei. Etter omtrent tre måneder med meldingsutveksling, var de tre informantskolene klare.

Den ene av de tre ungdomsskolene, er en skole jeg hadde nær kjennskap til. Jeg velger å se på dette som en styrke. Det gjorde at jeg kunne få en unik tilgang til opplysninger som kunne være vanskelige for andre å oppnå. Jeg kunne skape en åpen og trygg samtale helt fra starten

av. Likevel kan jeg ikke utelukke at det kan ha påvirket reliabiliteten til det av intervjuet. For å kompensere for denne utfordringen var det viktig for meg å fremstå så nøytral som mulig. Jeg presiserte at jeg hadde rollen som intervjuer, mens deltakerne var informanter.

Resultatene vil bli fremstilt på en slik måte at slutningene som ble gjort skulle gå ut ifra datamaterialet, og ikke være basert på en intern forståelse mellom meg selv og informantene. Dette var en utfordring jeg var bevisst, og som jeg hadde i tankene for å ivareta reliabiliteten til materialet så godt som mulig.

3.3.3 Hvem og hvor mange?

I alt fikk jeg 10 informanter; to ungdomsskoler med tre informanter, og én med fire. Her presenterer jeg disse, slik de selv gjorde under intervjuene. Det fremkommer fartstid i skolen, utdanningsbakgrunn, samt om de har jobbet på andre trinn eller i andre yrker.

Intervju 1

- Informant 1 var ferdig utdannet allmennlærer i 2001. Deretter jobbet han tre år som lærer i ungdomsskolen, samt to år i barneskolen, før en 13-årig karriere som journalist sto for tur. Da han startet som lærer i ungdomsskolen igjen høsten 2020, begynte arbeidet med LK20. Dermed har informant 1 aldri undervist i LK06.
- Informant 2 var ferdigutdannet som allmennlærer i 2005. Hun startet sin karriere med fire år i barneskolen, men har siden den gang jobbet i ungdomsskolen.
- Informant 3 var ferdigutdannet lærer i 1991 med grunnfag i nordisk, altså 60 studiepoeng. Hun startet som lærer i barneskolen i tre år, og har siden den gang jobbet i ungdomsskolen. For to-tre år siden tok hun etterutdanning i profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK); først generelt, og deretter innenfor norskfaget.

Intervju 2

- Informant 4 gikk lektorutdanningen fra 2013-2018, og underviser i samfunnsfag, engelsk og historie. Han jobbet to år som lærer i ungdomsskole og videregående, før han i 2020 ikke fikk jobb. Valget falt da på å ta et årstudium i norsk. Han er helt ærlig på at han ikke har jobbet mye med LK20 tidligere, og lærer nye ting hver dag.
 - Det som ble synlig her, var at informant 4 ikke oppfylte alle kriteriene jeg hadde satt i forkant av rekrutteringen; han hadde ikke arbeidet med LK20 skoleåret 2020/2021. Det er forskerens ansvar å se til at informanten

oppfyller alle kravene. Skolen hadde et stort ønske om å delta, samtidig som at det var en fase hvor det var krevende å få tak i informanter. I planleggingen av intervjuet forekom det misforståelser mellom intervjuer og informant, og dermed deltok informant 4 i intervjuet. I analyse- og drøftingskapittelet blir det ikke henvisning til hans tolkninger rundt LK20. Det som vil være grunnlaget for analysen av denne informantens ytringer er kun informasjon som har vært erfaringsbasert.

- Informant 5 var ferdig som grunnskolelærer i 2015, og skrev bacheloroppgaven i norsk. Hun startet med å jobbe et halvt år på en ungdomsskole og et halvt år på en barneskole. De seks siste årene har hun jobbet i ungdomsskolen.
- Informant 6 tok allmennlærerutdanningen fra 1989-1992. Hun jobbet som norsklærer på en barneskole fra 1993-1996, og siden da har hun jobbet i ungdomsskolen. I 2003/2004 tok hun mellomfag i norsk, altså 90 studiepoeng. I 2013 tok hun Skolebibliotekkunnskap, og arbeidet etter det også som skolebibliotekar.

Intervju 3

- Informant 7 tok grunnskolelærerutdanningen fra 5.-10. klasse fra 2015-2019. Han har 60 studiepoeng i norsk. Mens han studerte jobbet han både i barneskolen og i ungdomsskolen. Siden 2019 har han jobbet fast i ungdomsskolen.
- Informant 8 studerte fra 1992-1996, og ble med det adjunkt. Hun har et grunnfag i norsk, altså 60 studiepoeng. Etter sju år på mellomtrinnet, har hun jobbet i ungdomsskolen.
- Informant 9 tok grunnskolelærerutdanningen fra 2013-2017, og deretter et årsstudium i tysk. Fra 2019 har hun jobbet i ungdomsskolen.
- Informant 10 var ferdig utdannet lærer i 1998. De siste 20 årene har hun også vært norsklærer etter å ha tatt storfag i norsk; i alt tilsvarer dette 120 studiepoeng, altså to år med norsk på universitetet. Hun har jobbet i ungdomsskolen hele sin karriere.

3.4 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Koronapandemien påvirket gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene vinteren 2021/2022. Av de tre informant skolene, måtte én av dem delta på en alternativ og digital arena. Opprinnelig var planen at fokusgruppeintervjuet skulle finne sted på de tre ungdomsskolene. Med bakgrunn i regjeringens tiltak og anbefalinger rundt den pågående koronapandemien, blant annet basert på deres egen vurdering av råd fra både Folkehelseinstituttet (FHI) og

Helsedirektoratet, ble intervjuet gjort over Microsoft Teams. Alle tre intervjuene ble likevel utført og strukturert på samme måte. De startet med informasjon om forskningsprosessen, informantenes rettigheter og intervjuets formål. Videre ble intervjuene lagt opp med introduksjonsspørsmål om norsklærernes undervisnings- og studiebakgrunn (Vedlegg 5). Dette ble en fin måte å «varme opp» på. På den måten fikk intervjuet en avslappet og uformell atmosfære. Jeg tok i bruk UiOs digitale verktøy «Nettskjema» (Universitetet i Oslo, u.å.) for lydopptak. Da lastet jeg ned mobilappen «Diktafon», og opptakene gjorde det mulig for meg å bruke tid på å både lytte til informantene og ta del i samtalen, fremfor å notere ned informantenes svar.

Informantene kunne selv få velge ut et rom hvor intervjuet skulle finne sted, på den måten ble deres opplevelse av situasjonen forhåpentligvis tryggere. De fikk også vite hvor lang tid det var satt av til intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). I utgangspunktet skulle intervjuene vare i omtrent én time, men intervjuet som foregikk over Teams ble mer effektivt, og dermed også raskere unnagjort. Hvor mye og langt informantene svarte, samt kvaliteten på svarene og viljen til å ta ordet, varierte. Det var også varierende hvor mye informantene ønsket å dele om sine egne klasser og erfaringer; noen delte ivrig, og reflekterte over fordeler og ulemper, mens andre var litt mer tilbakeholdne, og svarte kun på spørsmålene.

Intervjuene som foregikk med fysisk tilstedeværelse på skolene, bar preg av en rolig og trygg atmosfære. Det digitale intervjuet over Teams var i større grad preget av effektivitet. Dagen før intervjuet kom det, som tidligere nevnt, nye retningslinjer og anbefalinger angående koronasituasjonen og intervjuet sto i fare for å måtte flyttes. Likevel var informantskolene fleksible og villige til å ta intervjuet på en digital plattform. At det ble digitalt gjorde at jeg som intervjuer blant annet bekymret meg over om informantene fikk sagt alt de ønsket, om de fikk kommentert på det de følte var nødvendig, samt om de følte at de ble forstått. Over digitale møter kan støy oppstå, og det er ikke alltid like enkelt å ta ordet for å uttrykke «hva var det du sa?» eller «var det dette du mente?». Det kan være at man avbryter på ugunstige tidspunkter, og dermed mister verdifulle innspill. Tross omstendighetene og at vi måtte snu på kort varsel, synes jeg at intervjuet over Teams fungerte godt. Dersom noe var uklart eller at informantene ønsket å kommentere på utsagn fra hverandre, tok vi det opp etter at informanten som hadde ordet var ferdig med å snakke.

Jeg ønsker likevel å stille spørsmål ved om intervjuet som foregikk over Teams egentlig kan kalles for et fokusgruppeintervju. Det kommer av at jeg ikke satt i samme rom som informantene, og kanskje viktigst av alt; informantene satt ikke på samme rom. Dermed ble

ikke kravene til et fokusgruppeintervju fulgt. Fokusgruppeintervjuet kjennetegnes av et samspill mellom informantene hvor spontane synspunkter kan føre intervjuet videre i en utforskende retning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179-180). I tillegg er den kollektive ordvekslingen viktig. Intervjuet skal også være preget av en ikke-styrende stil. Når intervjuet ble holdt over Teams, ble det intervjueren som måtte styre intervjuet, og den kollektive ordvekslingen fant ikke sted. Det bar mer preg av en spørsmål-svar-stil enn at informantene skulle kommentere på hverandres innspill, noe som er grunnleggende i fokusgruppeintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Stilen kunne minne mer om et vanlig gruppeintervju. Her er det forskeren som leder an, og har som mål å få svar på sitt forskningsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Det er vanligst at disse intervjuene foregår ansikt til ansikt, men det er også muligheter for å ta det digitalt. På den måten trenger ikke forsker og informant å sitte i samme rom, slik intervjuet over Teams ble gjennomført.

Gjennomføringen av alle tre intervjuene forløp omtrent likt, tross koronarestriksjoner og informantenes hektiske lærerhverdag. Jeg la til rette for at informantene skulle føle seg så trygge som mulig. Blant annet var jeg nøye med å presisere at det ikke fantes noe fasitsvar, og at jeg ønsket deres egne oppfatninger og erfaringer for min egen fremtidige praktisering av yrket. At jeg uttrykte et genuint ønske om å kunne bli den beste norsklæreren for mine fremtidige elever, gjorde trolig at informantene kjente på at jeg ønsket å lære noe av nettopp deres personlige erfaringer. Mine oppfatninger var at informantene ønsket å dele av sin kunnskap, og at de synes det var nyttig å reflektere over kunnskap sammen med sine egne kolleger.

3.5 Analyseprosess

Når en forskningsprosess avsluttes sitter forskeren igjen med data som må bearbeides. For å analysere det på en hensiktsmessig måte, er det viktig å få en oversikt over det samlede materialet. Ved å kategorisere innholdet kan det fremstå på en systematisk og oversiktlig måte. Dette er et arbeid som er tidkrevende, men nødvendig siden transkriberte intervjuer ofte rommer mye data (Eriksen & Svanes, 2021, s. 287). Det er også slik at den som har innhentet materialet, også burde analysere det (Johannessen et al., 2016, s. 159). Det er ikke slik at de kvalitative dataene snakker for seg selv. Disse må tolkes.

3.5.1 Transkripsjon

Å transkribere er å oversette talespråk til skriftspråk, og prosessen krever beslutningstaking og vurdering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Transkripsjonsprosessen av intervjuene var tidkrevende, og ble foretatt kort tid etter at disse var utført på en passordbeskyttet PC.

Jeg sto selv for transkripsjonen av alle tre intervjuene som til slutt resulterte i 61 sider og 22 142 ord sammenlagt. Intervjuene ble tatt opp med det digitale verktøyet til UiO, «Nettskjema» (Universitetet i Oslo, u.å.), gjennom appen *diktafon* hvor intervjuene automatisk ble kryptert. Lydopptakene ble av god kvalitet, så det var gjennomførbart å transkribere intervjuene ordrett. For å få en så virkelighetsnær transkripsjon som mulig, valgte jeg å inkludere alle ufullstendige setninger, «eh»-er og liknende. I tillegg fikk også følelser, latter, intonasjon og pauser plass (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Den nøyaktige transkripsjonen kan sies å ha styrket studiens reliabilitet (Larsen, 2017, s. 95). Alt av personnavn, stedsnavn og dialekt ble anonymisert gjennom blant annet bruk av pseudonym under transkriberingen. Videre i oppgaven får informantene hvert sitt siffer (1-10) for å kunne skille dem. Generelle benevninger som «informant 1» og «informant 2» benyttes.

3.5.2 Forskningsspørsmålets tredeling

Forskningsspørsmålet kan sies å være tredelt; kjerneelement, kompetansemål og underveisvurdering. Dette var utgangspunktet for intervjuguiden. Tredelingen dannet også grunnlaget for den kategoriseringen av det empiriske datamaterialet som benyttes i analysekapittelet. Nedenfor redegjør jeg for hvorfor jeg valgte å ta med de enkelte begrepene i intervjuguiden.

Kjerneelement: Temaet kjerneelementer er et helt nytt begrep for læreplanverket. Det skal omfatte det viktigste innholdet i hvert fag, og dermed synes jeg det var interessant å undersøke hvordan norsklærerne hadde arbeidet med å ta det i bruk i sin undervisning.

Kompetansemål: Kompetansemål er ikke noe nytt i læreplanverket, men med LK20 fikk vi en endring både i antall kompetansemål, samt verbene som brukes i hvert mål. Disse målene skisserer ikke bare hva elevene skal kunne, men er også veiledende for lærerne i utformingen av deres arbeidsmåter, undervisning og vurderingsmuligheter.

Underveisvurdering: Underveisvurdering har vært et nasjonalt satsingsområde siden 2010, men har først kommet inn som en del av læreplanen i norsk med LK20. Har integreringen av

undervisvurdering i læreplanen gjort at norsklærerne arbeider annerledes med det nå enn tidligere?

3.5.3 Kategorisering av empiri

En analyse er en prosess som er drevet av spørsmål (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 22). Målet med analysen er altså å saumfare materialet forskeren har innhentet etter svar på forskningsspørsmålet. Svarene som kommer inn gjennom spørsmålene som stilles i den kvalitative forskningen, må senere analyseres. For å gjøre dette oversiktlig, vil det være nyttig å kategorisere materialet. Dette er en tidkrevende jobb, men det er nødvendig for at ikke analysen skal bli kaotisk. Kategoriene baserer seg på likhet, altså at temaer som faller inn under det samme området plasseres i en kategori (Eriksen & Svanes, 2021, s. 288). På mange måter kan man forklare det med at man «rydder» i datamaterialet. Dette er et viktig analytisk hjelpemiddel. Arbeidet forskeren gjør her, fører til at det kan bli lettere å se tendenser i materialet (Larsen, 2017, s. 114).

Tredelingen av forskningsspørsmålet er utgangspunktet for utarbeidelsen av intervjuguiden, og dermed også for selve intervjuene. Etter utarbeidelsen av kategoriene ble det innhentede materialet gjennomgått. Empirisk innhentet data måtte systematiseres og klassifiseres. På den måten ble det mulig å få et overblikk over det samlede materialet. Dermed kunne såkalte «merkelapper» settes på avsnitt eller setninger som passet inn i kategoriene. En slik arbeidsmetode for kalles for en *kategorisk inndeling*, fordi det utarbeides kategorier (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 162-163).

Med bakgrunn i tredelingen ble det utarbeidet kategorier. Analysekapittelet består av et delkapittel om kjerneelementer. Kategoriene her ble *Kritisk tilnærming til tekst, Skriftlig tekstsaking og Språket som system og mulighet*, samt *Norskfagets mest utfordrende kjerneelement for elevene*. Innenfor delkapittelet om kompetansemål ble *Verbenes kompleksitet, Arbeidsmåter, Læreplanskifte og pensum* og *Et ønske om en strukturert hverdag* kategorier. Til det siste delkapittelet om undervisvurdering ble det naturlig å trekke et skille mellom *undervisvurdering før LK20* og *undervisvurdering under LK20*.

3.6 Etiske retningslinjer

Alle forskere har en etisk forpliktelse til å følge retningslinjer i møte med omgivelsene, og i ethvert forskningsarbeid finnes det etiske retningslinjer man må ta hensyn til. Resultatet fra forskningen skal legges frem på en nøyaktig måte (Thagaard, 2018, s. 20-21). Videre i dette

delkapittelet vil jeg ta for meg fire områder som tradisjonelt har blitt diskutert av forskere om de etiske retningslinjene; fortrolighet, informert samtykke, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102).

3.6.1 Fortrolighet, informert samtykke og konsekvenser

Når det kommer til prosjektets fortrolighet, er etikkens rolle i datainnsamling er viktig. At databehandlingen gjøres på en fortrolig måte, vil føre til at informantene kan kjenne på trygghet rundt forskerens arbeid med deres svar. Private data som kan føre til identifikasjon av informantene i prosjektet, skal og må ikke avsløres. I delkapittel 3.5.1 om «transkripsjon» gjorde jeg rede for en rekke tiltak i innsamlingsprosessen av data for å sikre informantenes rett til privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106).

Både under innhenting av spørreskjemaene og under fokusgruppeintervjuene ble anonymisering og taushetsplikten viktig. Spørreskjemaene ble delt ut fysisk; ved at jeg selv kjørte ut spørreskjemaene og leverte dem til norsklærerne som skulle delta. Informantene fikk også innblikk i at spørreskjemaene ble makulert samme dagen som de ble innhentet. I tillegg fikk de informasjon om hvordan materialet ble oppbevart.

Det informerte samtykket sikret at informantene kjente det overordnede formålet ved datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Gjennom flere e-post-samtaler informerte jeg informantene om formålet med fokusgruppeintervjuene. Informasjonen ble gitt informantene flere uker i forkant, men også rett før de skulle finne sted. I de innledende e-post-samtalene ble oppgaven beskrevet, forskningsspørsmålet gjort rede for, samt formålet med innsamlingen av data. Det ble informert om at fokusgruppeintervjuene kom til å ta for seg hvordan norsklærere i ungdomsskolen hadde arbeidet med kjerneelementer, kompetansemål og undervisningsvurdering i LK20 i egen undervisning. I tillegg til at informantene ble informert om oppgavens og intervjuets formål, ble de også informert om hva et fokusgruppeintervju var og hva som var forventet av dem i den forbindelse.

Samtidig som jeg minnet informantene på formålet med intervjuet, sendte jeg også informasjonsskrivet (Vedlegg 4) til dem via e-post. Dette gjorde jeg for at de kunne lese gjennom skjemaet i forkant, og ikke føle seg presset til å skrive under på kort varsel på dagen for intervjuene. I starten av intervjuene ble informantene kjent med deres rett til å trekke seg fra prosjektet, krypteringen av lydopptakene, oppbevaringen av datamaterialet, samt destrueringen av alle opplysninger ved prosjektets slutt.

Forskningsprosjekter innebærer ulike konsekvenser. Det kan også medføre en viss risiko, og denne burde gjøres til et minimum (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Informasjonen jeg var ute etter, samt spørsmålene som ble stilt, i fokusgruppeintervjuene var av liten risiko for informantene. Svarene de ga omhandlet deres egne erfaringer, og tok ikke for seg sensitive temaer. Jeg vurderte ikke de negative følgene av å være med på intervjuene som særlig store, derimot fantes det positive konsekvenser ved å delta i den kvalitative undersøkelsen. Slike positive konsekvenser av å delta, som blant annet refleksjon, menings- og erfaringsutveksling med sine kolleger, kunne derimot finne sted. De tre informantskolene så på intervjuene som en mulighet for å få dypere innsikt og reflektere rundt hva som hadde fungert, og hva som kanskje ikke hadde fungert så godt i egen undervisning. I en hverdag som har vært preget av koronarestriksjoner, fantes det muligheter for at innføringen av LK20 ikke hadde stått i en særstilling. Det ville derfor kunne være en mulighet for informantene til å reflektere og diskutere rundt egne erfaringer. Kanskje de også kunne tilegne seg noen nye ideer?

3.6.2 Forskerens rolle

Før innhenting av materialet finner sted, er det viktig at forskeren har tenkt over sin egen rolle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). På den måten får forskeren reflektert over sin relasjon til informantene eller de som forskes på. Forskerens rolle under intervjuene er viktig, og dermed også helt sentral for å få til et godt og presist intervju. Både når det kommer til det vitenskapelige, men også det etiske har forskeren en essensiell rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I min rolle som forsker, ble den moralske integriteten viktig. Mitt engasjement og empati kunne føre til at det ble enten mer eller mindre behagelig for informantene å delta.

I gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene skulle min rolle som forsker være tilbaketrasket, og jeg skulle være en tilrettelegger for ordvekslingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Den skulle i stor grad dreie seg om å legge til rette for en god samtale mellom informantene. Atmosfæren skulle være åpen og intervjuobjektene skulle kunne komme med personlige betraktninger, samt at det ble lagt til rette for at det fantes forskjellige synspunkter. Rollen følte mye mindre krevende i de intervjuene som ble foretatt fysisk. Der kunne jeg selv legge til rette for en atmosfære som opplevdes som trygg for informantene. Det ble viktig både for meg som intervjuer, men også for informantene. Dersom ikke jeg følte meg trygg, ville heller ikke informantene kjenne på trykghetsfølelsen. I et slikt gruppeintervju ville informantene ha lettere for å dele av sine erfaringer og refleksjoner.

Forskerens integritet i rollen som intervjuer er viktig. Den kan sies å øke iblant annet kvalitative innsamlingsmetoder som intervju. Det kommer av at forskeren, eller intervjueren, er selve drivkraften bak intervjuet. Integriteten til forskeren er essensiell, nettopp fordi at den er nøkkelen til erfaring, ærlighet og kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I intervjuet med norsklærerne som tilhørte ungdomsskolen som jeg selv hadde stor kjennskap til, ble min rolle som forsker både en styrke og en utfordring. Posisjonen jeg hadde som bekjent av dem, men i denne situasjonen som forsker, gjorde at jeg kunne tilegne meg deres fortrolighet raskt.

Det fantes likevel utfordringer i forhold til denne situasjonen. Jeg måtte gjøre det som var kjent til noe ukjent. Det var viktig i den videre analysen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133-134). At en forsker ikke styres av sine egne fordommer, og at de dermed evner å skille beskrivelse fra tolkning, er viktig. Min jobb ble å legge til side mine erfaringer og interne oppfatninger nettopp slik at de ikke ble en del av forskningen. Det var kun informantenes egne betraktninger og erfaringer som skulle være med i den videre oppgaven.

3.7 Validitet og reliabilitet

En faktor som kan ha påvirket spørreskjemaets validitet, kan ha vært hvorvidt det siste spørsmålet i spørreskjemaet (Vedlegg 2) målte akkurat det det skulle, kan diskuteres. Det kommer av at jeg delte ut spørreskjemaene til alle norsklærerne ved de tre informant skolene. Det siste spørsmålet henvendte seg til informantenes erfaring. Dersom noen ikke hadde undervist i LK20, hadde de heller ikke erfaringer knyttet til dette spørsmålet. Likevel kan man argumentere for at det neppe gjaldt så mange av informantene, det kommer av at spørreskjemaet ble utdelt i november 2021, og dermed kan altså enda flere av norsklærerne ha undervist i kjerneelementene.

For å måle validiteten i kvalitative undersøkelser, kan man se på om data som er samlet inn er relevante for problemstillingen og de slutningene som er trukket (Larsen, 2017, s. 93). Det handler blant annet om hvilke spørsmål som stilles, og om disse gir svar på undersøkelsen. Spørsmålene som ble stilt i den kvalitative undersøkelsen, finnes i intervjuguiden (Vedlegg 5). I intervjuguiden finnes spørsmål som tar for seg informantenes erfaringer i arbeidet med de utvalgte delene av LK20. Disse spørsmålene gir rom for refleksjoner og diskusjoner blant informantene, samt begrunnelse av synspunktene og erfaringene som ble trukket frem i intervjuet. Ved at informantene snakker fritt og at de tar opp hendelser eller metoder de selv synes er viktige, legges det til rette for en fleksibel prosess hvor intervjueren kan foreta

korreksjoner underveis (Larsen, 2017, s. 94). På denne måten kan forskningen få et bedre grunnlag for å trekke slutninger.

Validiteten til en undersøkelse kan blant annet handle om hvorvidt en metode undersøker det den er ment for å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I den kvalitative fasen av studien ble to fokusgruppeintervjuer, samt ett gruppeintervju benyttet. I fokusgruppeintervjuene fikk informantene mulighet til så samhandle med hverandre, komme med spontane ordvekslinger og intervjuet fikk med det et eksplorativt preg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179-180). Informantene fikk mulighet til å kommentere på hverandres utsagn, noe som medførte at andre informanters kommentarer gjorde at vi beveget oss inn på neste spørsmål i intervjuguiden.

Ett av intervjuene ble likevel ikke å regne som et fokusgruppeintervju, men derimot som et gruppeintervju. Dette var preget av en styrende intervjuer og en spørsmål-svar-stil. Mest sannsynlig påvirket ikke dette svarene informantene ga, men det gjorde det vanskelig for informantene å kommentere på hverandres utsagn. Dermed sviktet mye av gruppedynamikken som et fokusgruppeintervju skal inneha, og refleksjon og diskusjon mellom informantene uteble. Dette er en faktor som kan ha påvirket reliabiliteten. Likevel trenger det ikke å ha påvirket forskningsspørsmålet om: «Hvordan arbeider norsklærere i ungdomsskolen med kjerneelementer, kompetansemål og underveisvurdering i LK20 i egen undervisning?». Det kommer av at det ikke er spesifisert at dette skal foregå i grupper eller med hjelp av diskusjoner. Det eneste som skal undersøkes er informantenes arbeid. Derimot vil det, dersom undersøkelsen skal etterprøves, ha en innvirkning på reliabiliteten til forskningen.

En svakhet ved den innhentede empirien i den kvalitative fasen var at den ene informanten ikke oppfylte alle kravene jeg hadde satt før intervjuene. Han hadde ikke undervist i LK20 skoleåret 2020/2021. Dermed hadde jeg én informant som ikke hadde annen erfaring med den fornyede læreplanen enn fra høstsemesteret 2021. Likevel kan man argumentere for at han hadde fått noe erfaring med den da intervjuene ble gjennomført sent i desember. I tillegg hadde han arbeidet med LK20 i andre fag enn norskfaget. Dersom denne informanten, ved enkelte anledninger, ikke kom med sine egne erfaringer, men med syensing og tolkninger, vil det kunne ha gått ut over oppgavens validitet. I masteroppgaven har jeg ikke tatt med hans refleksjoner dersom det er tolkninger.

Reliabilitet handler blant annet om hvorvidt en forsker ville komme frem til de samme resultatene dersom undersøkelsen hadde blitt etterprøvd (Thagaard, 2018, s. 187). Dersom det

er stabilitet i undersøkelsen, vil den kunne etterprøves på et senere tidspunkt og gi resultater som samsvarer med den opprinnelige forskningen (Larsen, 2017, s. 47). Dersom forskningsspørsmålet og studien skulle etterprøves, ville metodevalget og funnene som fulgte spille en rolle. For å få frem de samme funnene, måtte forskere ha benyttet seg av de samme metodevalgene som i denne studien. Selv om dette ble gjort ville studien, mest sannsynlig, ikke stemme overens med forskningen på et senere tidspunkt. Det kommer av at masteroppgavens undersøkelser baserer seg på et øyeblikksbilde av hvordan lærere har arbeidet med LK20. Det vil endre seg over tid, og etter hvert som lærerne får en bredere erfaring med å arbeide med læreplanen er det sannsynlig at de vil tilpasse og videreutvikle undervisningsmetodene sine. Med bakgrunn i den informasjonen vil dette ikke kunne fremkalle de samme resultatene ved etterprøving. Postholm & Jacobsen (2018, s. 223) peker på at etterprøvbarehet er et tradisjonelt perspektiv på forskning, og at varierende resultater ved ulike tester kan ha flere forklaringer. Blant annet faktumet at fenomener kan endre seg relativt raskt, og at forskeren dermed ikke studerer det samme som under første undersøkelse. Dette handler om begrensninger i etterprøvbareheten, og gjør ikke denne studien mindre troverdig. Siden LK20 nylig ble innført, vil det være sannsynlig at svarene, både i spørreskjemaet og i intervjuene vil kunne endre seg over tid. Det kommer av at informantene, og norsklærere generelt, får mer erfaring med å arbeide med den nyinnførte læreplanen.

Et annet aspekt som kan ha påvirket undersøkelsens reliabilitet er at jeg, som forsker, hadde god kjennskap til den ene ungdomsskolen som deltok i forskningsprosjektet. Det kan ha påvirket deres relasjon til meg, og vice versa. Som nevnt tidligere velger jeg å se på det som en styrke i min forskning. At de åpnet seg fortere kan ha gjort at atmosfæren ble bedre helt fra starten av intervjuet. Dersom datamaterialet hadde bygget på forskerens eget skjønn, ville datamaterialet ikke vært troverdig (Larsen, 2017, s. 95). Likevel var jeg bevisst min egen rolle som forsker (se kapittel 3.6.2 Forskerens rolle). Som forsker prøvde jeg å fremstå på en nøytral måte. I tillegg presiserte jeg også min rolle som intervjuer, mens deltakerne var informanter. Dette var en utfordring jeg var bevisst gjennom intervjuet og transkriberingen, og som jeg hadde i tankene for å ivareta reliabiliteten til materialet så godt som mulig.

4. Analyse

Materialet besto av ett spørreskjema og tre forskjellige intervjuer. Spørreskjemaet angikk kjerneelementene, og ble dermed en del av delkapittel 4.1. Videre ble intervjuene delt i tre med utgangspunkt i forskningsspørsmålet; kjerneelementer, kompetansemål og undervisvurdering.

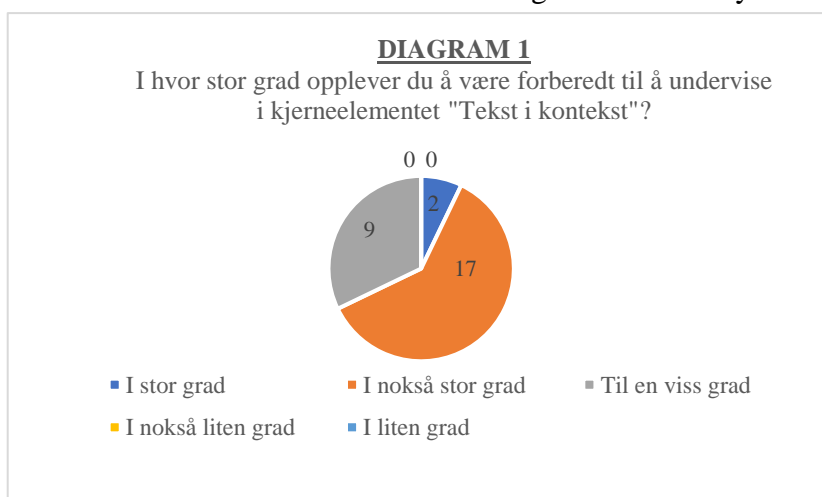
I analysekapittelet deles materialet som dreide seg om kjerneelementene inn i: *Tekst i kontekst*, *Kritisk tilnærming til tekst*, *Muntlig kommunikasjon*, *Skriftlig tekstskaping*, *Språket som system og mulighet* og *Språklig mangfold*, samt *Norskfagets mest utfordrende kjerneelement for elevene*. Materialet som ble innhentet om kompetansemål ble delt inn i kategoriene: *Verbenes kompleksitet*, *Arbeidsmåter*, *Læreplanskifte og pensum* og *Et ønske om en strukturert hverdag*. Til slutt ble materialet som ble innhentet om undervisvurdering delt inn i kategoriene: *Undervisvurdering før LK20* og *Undervisvurdering under LK20*.

4.1 Kjerneelementene i norskfaget

Kategoriseringen av kjerneelementene ble gjort på den mest effektive og oversiktlige måten. Jeg kategoriserte kjerneelementene ved å bruke inndelingen i læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2-3). Dermed tar jeg for meg alle seks kjerneelementene i norskfaget. Det kommer av at jeg viser til funnene jeg gjorde i spørreskjemaet, men også empirien jeg fikk tilgang på gjennom intervjuene.

4.1.1 Tekst i kontekst

Det aller første spørsmålet i spørreskjemaet (Vedlegg 2) tar for seg kjerneelementet *Tekst i kontekst*. Diagram 1 viser en oversikt over hva de 28 norsklærerne i ungdomsskolen krysset av for. To norsklærere mente at de «i stor grad» opplevde å være forberedt til å undervise i kjerneelementet. 17 stykker krysset av for at de «i nokså stor grad» var klare, mens de resterende ni lærerne mente at de



«til en viss grad» kjente seg forberedt. Avkrysningsboksene «i nokså liten grad» og «i liten grad» ble ikke tatt i bruk av noen av norsklærerne.

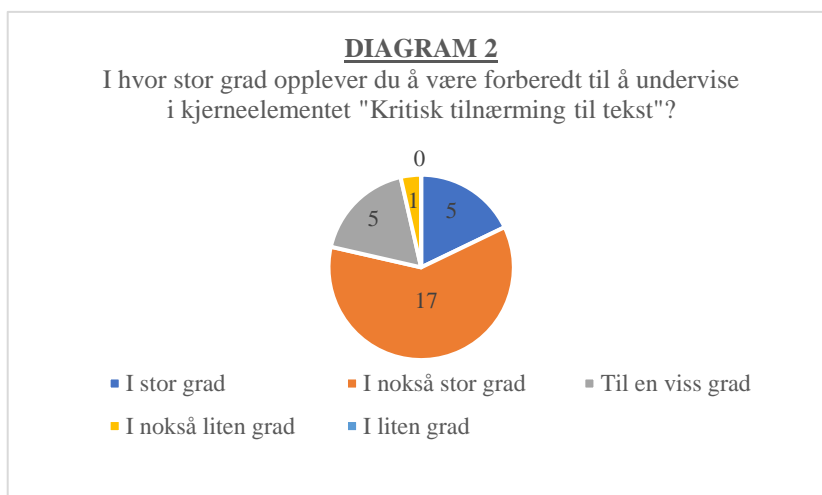
I fokusgruppeintervjuet trakk informant 9 dette kjerneelementet frem som krevende for lærerne å undervise i. Hun poengterte at «[j]eg tenker nok at *tekst i kontekst* er krevende å undervise i, nettopp fordi at det er så vanskelig for mange av elevene å skjønne at det vi leser *nå*, eller det vi jobber med *nå*, drar linjer til samfunnet rundt oss, og at det er ting de kommer til å få bruk for.». Dette kunne informant 7, 8 og 10 bekrefte. Videre ble det trukket frem et eksempel hvor informant 9 leste en samtidsdystopi med sin norskklasse, og hun spurte elevene om hva den kunne si om samfunnet vi lever i nå i dag. Hun fortalte at «... det var jo helt ... ingen tanker eller refleksjoner. Helt stille.». Videre pekte hun på at det var viktig for henne å prøve å få elevene til å tenke at det de arbeidet med i norsktimene på skolen faktisk hadde en sammenheng med det som skjedde rundt dem ute i samfunnet, og at de fikk bruk for den kunnskapen.

For å begrunne hvorfor elevene ikke evnet en slik refleksjon, fortalte informant 10 at de ikke hadde tid til å sitte rolig ned for å reflektere over sammenhenger i norskfaget, og det å sette seg inn i nåtid og fortid. «Altså det er jo en sånn ting som vi nesten aldri bruker tid på. Vi er jo bare sånn «videre til noe, videre til noe, videre til noe» ...». For å forstå sin egen tid, så pekte hun på at de måtte være til stede og følge med i samfunnet. Det bekreftet også informant 7. Da kommenterte informant 8 at «[...] for det er jo modning på et vis, for det er jo begrenset hvor mange ting man kan klare å ta inn over seg når man er 15 år, og har mer enn nok med å sjekke snappen liksom.». Informant 8 og 10 trakk da frem et ord som de mente at passet fagfornyelsen, LK20, veldig godt: *ambisiøst*. Dette sa også informant 9 seg enig i. Hun begrunnet det i at det ble krevd vanvittig mye av elevene gjennom LK20, og at det ble krevd på områder som elevene ikke på noen måter var interesserte i. Informant 10 sa seg også enig her, og nevnte at dersom elevene kom inn på deres egne interessefelt, så kunne de komme med noen tanker og stille noen spørsmål som gjorde at de fort virket ti år eldre.

4.1.2 Kritisk tilnærming til tekst

Spørresskjemaet (Vedlegg 2) som ble distribuert til ungdomsskolene høsten 2021, tok blant annet for seg et spørsmål angående *Kritisk tilnærming til tekst*. Diagram 2 vitner om at fem norsklærere mente at de «i stor grad» var forberedt til å undervise i kjerneelementet, i tillegg til at 17 norsklærere mente at falt inn under alternativet «i nokså stor grad». Av de resterende seks norsklærerne mente

fem at de «til en viss grad» opplevde å være forberedt, mens kun én person krysset av for «i nokså liten grad». Ingen av norsklærerne oppga av de «i liten grad» opplevde å være forberedt til å undervise i kjerneelementet.



At elevene skal kunne reflektere over teksters påvirkningskraft og troverdighet, var noe informant 7, 8, 9 og 10 delte sine refleksjoner rundt i fokusgruppeintervjuet. Informant 7 hadde, sammen med en annen kollega, deltatt på et kurs arrangert av Universitetet i Agder (UiA) som tok for seg kritisk literacy, altså kritisk tekstkompetanse i klasserommet, såkalt «kritlit». Kurset tok for seg hvordan lærere kunne arbeide med denne utviklingen i samfunnet. I norskklassene til intervjuobjekt 7 hadde de satt av én uke til å arbeide spesifikt ut ifra UiAs språkforskeres tilpassede opplegg for ungdomstrinnet.

Tross denne kursingen, trakk han frem hvor lite reflekterte han syntes elevene var i møte med både skriftlig og muntlig tekst. Informantene 8, 9 og 10 sa seg helt enige, og de trakk frem et spesifikt eksempel fra førjulstiden 2021. Da hadde norsklærerne ved denne ungdomsskolen delt ut forberedelseshefter til fagdager. På 9. trinn fantes det et utdrag fra ungdomsromanen «Charliblogg» av Eldrid Johansen fra 2012. Utdraget var publisert i forberedelsesheftet til fagdagen fra Gyldendals digitale læringsplattform *Skolestudios* materiale for forberedelse til fagdag i norsk. Her gjorde norsklærerne noen erfaringer når det kom til hvor troverdig elevene mente at denne bloggen var. Elevene ble tatt med inn i ungdomsromanen som handlet om Charlotte som flyttet fra Oslo til et lite bygdesamfunn. Der ble hun mobbet og utfryst av jentene i klassen, og åpnet deretter anonym blogg; Charliblogg, hvor hun gjorde innbyggerne i samfunnet til latter (Johansen, 2012). Utdraget som elevene fikk utdelt, tok for seg et av

blogginnleggene, samt kommentarfeltet som fulgte under selve innlegget. Informant 7 og 10 var begge norsklærere på 9. trinn, og kommenterte erfaringene de hadde hatt med denne oppgaven:

Informant 7: «For eksempel på niende, så hadde vi romanutdraget fra «Charliblogg». Da var det jo ingen spørsmål til Charlottes troverdighet. At hun la ut det ene og det andre ryktet ... «åja, det var jo spennende» [elevenes tanker]. Og når jeg da spurte: «Er dette pålitelig? Kan vi stole på denne personen?» ... ingen respons fra elevene.».

Informant 10: «Ja, spesielt Carlibloggen. Alle de positive svarene [les: i kommentarfeltet] til det hun skrev. Det er jo ikke normalt at alle *liker* det som blir sagt i sosiale medier. Det var kun *ei* som sa noe negativt. Det er ikke normalt. Er det sånn at Charlotte har kommentert innlegget sitt selv, eller? Hvem har kommentert på innlegget? Er det venninner, eller?».

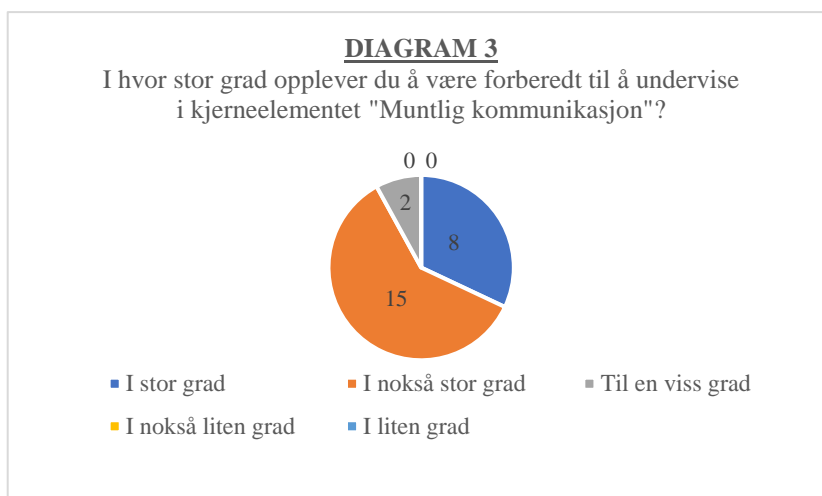
Informant 8 sa seg også enig i at elevene virket lite reflekterte når det kom til kildekritikk, men knyttet det opp mot 10. klasses fagdag i norsk før jul. I en oppgave hadde de fått et faktaark hvor kilden ikke var oppgitt, samt en skjønnlitterær tekst som handlet om det samme temaet. Her fortalte hun om at hun kun hadde én elev som hadde kommentert at kilden ikke kunne etterprøves på faktaarket. I tillegg var det var ingen som så at de kunne få en annen informasjon fra en skjønnlitterær tekst. Hun påpekte at det likevel kunne være en slags troverdighet i en slik tekst, for da fikk man tak i de indre stemningene på en annen måte enn det som kom frem i et faktaark. «Og at de to tekstene ikke stemte overens, det er det veldig få som har kommentert; KJEMPEVANSKELIG.», la hun til.

Informant 8 forklarte det med at klassene ikke hadde brukt så mye tid på kritisk tilnærming til tekst, noe som de andre informantene sa seg enige i. De trakk også frem at tradisjonen med å finne svaret i teksten, satt i ryggmargen; både hos lærerne, men også hos elevene.

Opplæringssituasjonen har vært preget av denne tankegangen, og elevene svarte gjerne kun det de trengte på et par setninger. Dermed manglet den refleksjonen og vurderingen som krevdes i fagfornyelsen, fortalte informant 10.

4.1.3 Muntlig kommunikasjon

Spørsmål 3 i spørreskjemaet (Vedlegg 2) om kjerneelementene tok for seg «muntlig kommunikasjon», som vises i diagram 3. Her krysset åtte norsklærere av for at de «i stor grad» opplevde å være forberedt til å undervise i kjerneelementet, mens 15 lærere mente at de «i nokså stor grad» og to stykker «til en viss grad» var klare. Det var ingen som krysset av for «i nokså liten grad» eller «i liten grad».



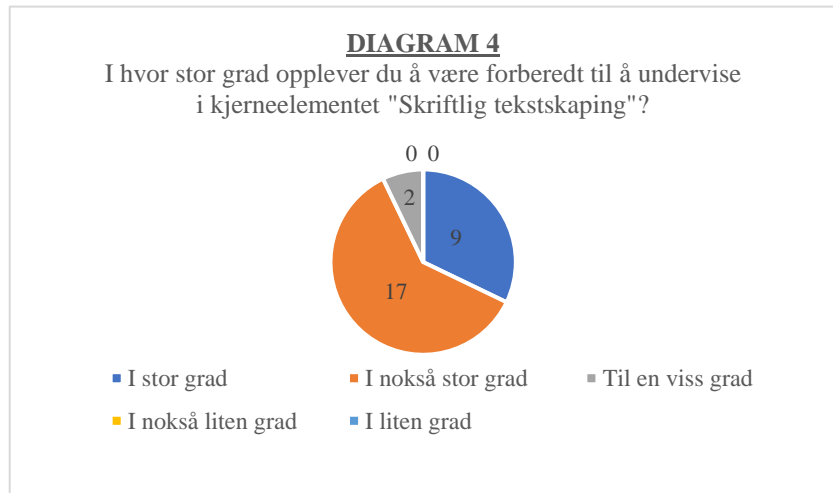
Informant 6 kommenterte at «[j]a, du har jo noen utfordringer i forhold til dette med *Muntlig kommunikasjon*. En ting er jo planlegging, en annen ting er jo å definere hva som er kvalitet, og hva vi vurderer.». Alle de tre intervjuene hadde informanter som trakk frem fagsamtaler som en måte å jobbe i norskfaget. Informant 5 forklarte at hun gjerne brukte det i vurderingssituasjoner, men også generelt i timene. På den måten fikk elevene reflektert og diskutert rundt ulike temaer. Hun forklarte at hun selv prøvde å holde seg litt i bakgrunnen, og at elevene skulle tenke og reflektere selv, men at hun gjerne kom med innspill dersom det skulle være nødvendig. Informant 10 pekte også på fagsamtale som arbeidsmåte. Den delen av fagdagen som telte på den muntlige karakteren var en fagsamtale. «Når de jobbet i grupper til fagsamtalen, så gjorde de hverandre veldig gode!».

I samtalen om *muntlig kommunikasjon* fortalte informant 6 videre at deres ungdomsskole hadde investert i nytt læreverk i norsk; valget falt på Cappelen Damms *Norsk 8, Norsk 9* og *Norsk 10* (Blikstad-Balas, Haustreis & Beyer-Olsen, 2020). Her fortalte hun at det alltid var en muntlig oppgave knyttet til kapittelet. At skolen bestemte seg for å bytte ut læreverket på alle trinnene håpet informant 6 at ville hjelpe dem med å kvalitetssikre utviklingen av kompetansene i faget hos elevene. Hennes førsteinntrykk var at elevene responderte veldig godt på det, og at de så sammenhengene intuitivt.

4.1.4 Skriftlig tekstsaking

Diagram 4 viser en oversikt over hva de 28 norsklærerne som svarte på spørreskjemaet (Vedlegg 2) om kjerneelementene svarte da de ble spurt om hvor forberedt de opplevde å være til å undervise i *Skriftlig tekstsaking*. Skjemaet vitnet om et flertall av norsklærere som opplevde å være godt forberedt her. I alt mente ni stykker at de «i stor grad» var forberedt til å undervise i

kjerneelementet. 17 norsklærere krysset av for «i nokså stor grad», mens to stykker var «til en viss grad» forberedt. Ingen krysset av for valgalternativene «i nokså liten grad» eller «i liten grad».

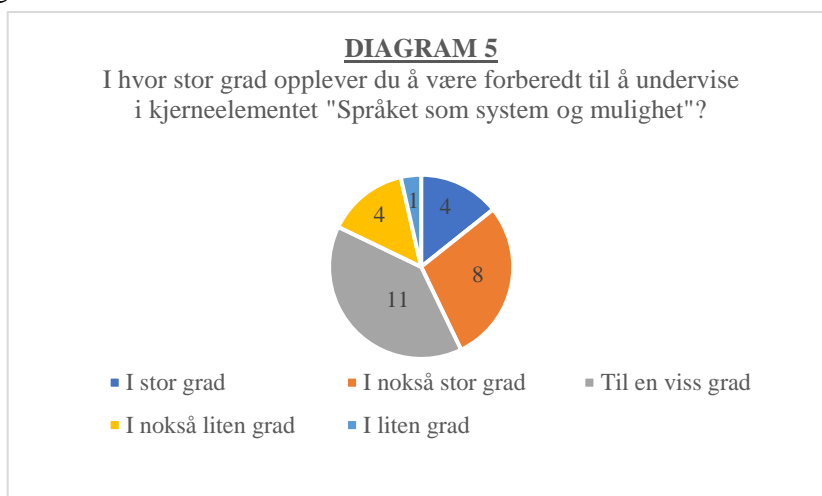


Informant 3 trakk frem *Skriftlig tekstsaking* som et utfordrende kjerneelement for elevene, og la til at hennes oppfatning var at det var dette elevene opplevde som faget norsk. I tillegg fortalte hun at hun opplevde at elevene syntes det var vanskelig å skape gode tekster, og at hun dermed knyttet kjerneelementet til *Språket som system og mulighet*; kunsten å skape en god tekst. På det punktet mente hun at de to kjerneelementene hang sammen. Selv om elevene både hadde fått modelleringer, modelltekster eller at norsklæreren hadde lest for dem, så ble det utfordrende. «De vet det egentlig også. De får sjekklister og de vet hva de skal levere. Likevel så opplever jeg at i alle fall 30 % synes at det å lage tekster er vanskelig uansett. Det er noe som de ikke egentlig mestrer.» Her sa både informant 1 og 2 seg enige.

Informant 1, 2 og 3 trakk frem *modning* som en faktor som gjorde dette kjerneelementet utfordrende for elevene. De nevnte at arbeid med saktekster var krevende, og at elever ofte valgte å skrive skjønnlitterære tekster istedenfor. Informant 3 fortalte at de gangene elevene skulle skrive saktekster, så hjalp det lite å undervise i bindeord og språklige overganger. Når elevene selv skulle skrive saktekster, så var det likevel vanskelig. Dette knyttet hun til at saktekster var språk på et høyre plan enn skjønnlitterære tekster. Hun fortalte at: «Du ber dem egentlig om å bruke et språk de ikke er modne for.». Da svarte informant 1: «De har ikke noe eierskap til det språket, det er helt sant.»

4.1.5 Språket som system og mulighet

Det femte spørsmålet i spørreskjemaet (Vedlegg 2) dreide seg om kjerneelementet *Språket som system og mulighet*. Diagram 5 vitner om at alle boksene ble tatt i bruk. Fire norsklærere krysset av for «i stor grad», mens åtte valgte «i nokså stor grad». Elleve stykker mente at de «til en viss grad» var forberedt til å undervise i kjerneelementet, mens fire av dem krysset av for «i nokså liten grad» og én «i liten grad».



I intervjuene knyttet alle de ti informantene utfordringer i kjerneelementet til grammatikkundervisning; både i elevenes hovedmål og sidemål. Informant 1 trakk frem at elevene hadde ganske svake grammatikkunnskaper, og at *Språket som system og mulighet* dermed ble utfordrende for dem. Informant 2 forklarte at «[...] og det ser vi jo egentlig at den grammatikk-biten er elevene svakere i nå, opplever jeg, enn de var for noen år siden. De hadde mer kunnskaper før på grammatikken.».

I utgangspunktet hadde informant 6 svart at kjerneelementet *Muntlig kommunikasjon* var mest krevende i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, men da hun snakket om det i intervjuet, endret hun mening. Istedenfor trakk hun frem *Språket som system og mulighet*. Hun poengterte at dette alltid var noe de balet veldig med når elevene kom fra barneskolen og over til dem på ungdomsskolen. Norsklærerne ved ungdomsskolen var ofte frustrerte over hvor lite elevene kunne innenfor grammatikken når de kom til dem, og at det nesten følte som om det var for sent å lære dem mer når de kom dit. Innenfor dette temaet følte det ofte som om det var noen tog som hadde gått allerede da. Noe av det norsklærerne rev seg i håret over, var at mange elever ikke hadde på plass ordklassene, og også at de heller aldri lærte seg dem. Selv om det også ble jobbet med dem på ungdomsskolen, så var mange av elevene ofte forvirret når de gikk i 10. klasse.

Informasjonen informant 6 kom med, sa også informant 4 og 5 seg enig i. Sistnevnte fortalte at hun synes det ble mer og mer av at elevene ikke behersket, og at de ikke hadde orden i,

ordklassene. Hun presiserte også at de jobbet jevnlig med dem, men at det likevel ble oppfattet som veldig vanskelig av elevene. Grunnen til at de ikke lærte seg dem, kunne ha noe med utholdenheten å gjøre, nevnte hun. «[...] de er ikke vant til å sitte lenge å jobbe med *en* ting. Så vi må jobbe en del med utholdenheten når det kommer til akkurat dette.».

Utholdenhetsperspektivet kommenterte også informant 4. Han viste til at elevene gjerne kunne sitte å arbeide med en lengre tekst eller tale, men når det kom til pirkearbeid som ikke ga synlig resultat, så røyk utholdenheten ganske fort. Kvalitetsarbeid virket veldig slitsomt for dem, kommenterte ham.

I spørsmålet om hvilket kjerneelement som var mest krevende å planlegge og gjennomføre i undervisningen, endret informant 6 mening. Det var «[i]kke fordi det er vanskelig å planlegge, men det er krevende fordi det er mye motstand der fra elevene.».

Hun fortalte at hun gjerne var forberedt på at denne undervisningen ble tung å gjennomføre med elevene, og at hun derfor prøvde å gjøre det mer lek-preget. Dette gjalt gjerne sidemålsgrammatikken.

Ved å gjøre undervisningen mer lek-preget og aktiverende for dem, med blant annet stasjonsundervisning, fortalte hun at man kunne nå dem med grammatikkundervisning. Hun trakk også frem at det var lettere å snakke med elevene om et system og muligheter, samt hva språket som system handlet om når de gikk i 10. klasse. Dette begrunnet hun i modning, og at de da hadde litt mer erfaring og knagger å henge informasjonen på. Likevel kommenterte hun at hun trodde det hadde noe med at de i utgangspunktet ikke syntes det var hverken viktig eller interessant. Aldersgruppen norsklærerene underviste trengte noen flere knagger å henge informasjonen på før de så poenget, mente hun.

At grammatikkundervisning, og gjerne sidemålsgrammatikken, var krevende å undervise i, sa også informant 7, 8, 9 og 10 seg enige i.

Informant 7: «Det elevene synes er helt unyttig er den evige nynorsken, som vi strever så intenst med. Ingen av dem forstår nytten av den over hodet, og vi har jo hatt mange runder på hva vi kan gjøre for å fyre litt opp under den nynorsken for at den skal bli litt greiere».

[Informant 8 og 9 nikker bekreftende]

Informant 8: «Jeg har til og med prøvd meg på at elevene skal rette sine egne oppgaver.»

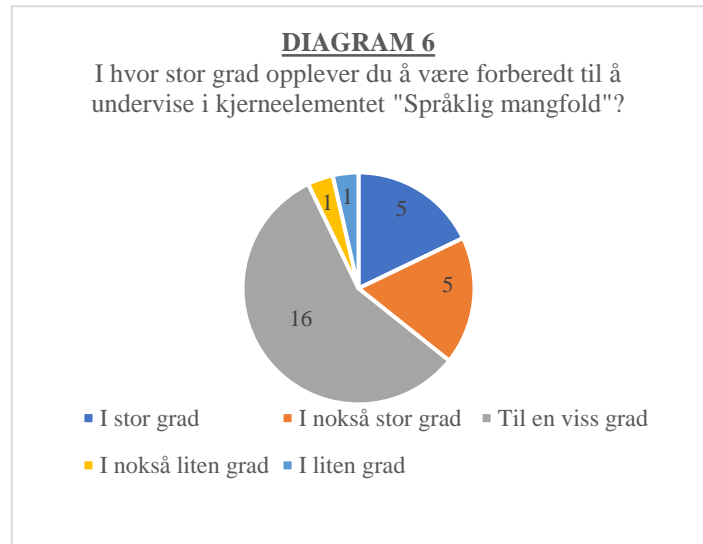
Informant 10: «Nei, det er en evig kamp. Hvordan vi skal gjøre det spennende? Jeg har liksom falt litt ned på at jeg ikke kan trylle for at noen skal lære seg nynorsk. Noen ganger må de bare gjøre den kjedelige jobben det er å lære seg nynorsk - og det å pugge. Hvis du ikke har greie på bøyningsmønstre, så får du det jo rett og slett ikke til.»

Informant 9: «For de må jo også lære seg at i livet så må du gjennom en del kjedelige ting. Og de kan like godt trene opp den tålmodigheten nå før de er 23 og skal ut i arbeidslivet.»

Informant 7, 8, 9 og 10 trakk alle frem at de var takknemlige for at ikke karakteren i sidemål skulle settes før i 10. klasse nå etter LK20 ble innført. Da fikk elevene bedre tid til å trene på grammatikken.

4.1.6 Språklig mangfold

Diagram 6 tar for seg det sjette spørsmålet i spørreskjemaet (Vedlegg 2) som omhandlet kjerneelementet *Språklig mangfold*. Her ble alle boksene tatt i bruk. Det var fem stykker som krysset av for «i stor grad», i tillegg til at det var fem som krysset av for «i nokså stor grad». 16 norsklærere mente at de «til en viss grad» var forberedt. Boksene «i nokså liten grad» og «i liten grad» fikk ett kryss hver.



Informant 7, 8 og 9 var alle norsklærere på 10. trinn skoleåret 2021/2022, og fortalte om fagdagen de hadde før jul. Den var delt i fire, og den siste oppgaven skulle besvares på sidemål. Oppgaven de henviste til omhandlet *samenes språk*, og her hadde norsklærerne noen kommentarer:

Informant 7: «Vi hadde en oppgave til fagdagen i 10. klasse om *samenes språk* ... og det er jo tøft for dem! Jeg må si det. Det er mye å gape over!»

Informant 8: «Ja, vi har vel vært litt i tvil om hva vi hadde svart selv ...»

Informant 7: «Ja, faktisk!»

Informant 9: «Ja!»

Informant 8: «Ja, det må vi nok si!»

Informant 7: «Man kunne fort tenke at den oppgaven kunne vært mer passende for videregående. Hvordan skal man fange elevenes interesse da? I tillegg så er vi så distansert ifra *samenes språk*. Jeg synes at det er krevende. Det er jo det! Jeg synes språklig mangfold kan være vanskelig; å lære vekk, og å få det til å fenge.»

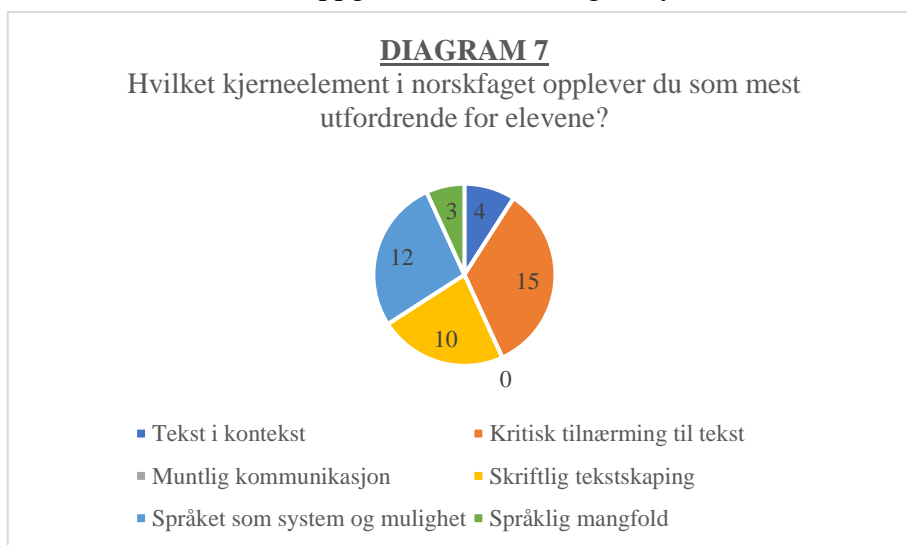
Informant 10: «Ikke minst! Ikke minst at det fenger! For det er jo sånn som du [les: informant 9] sier, at *det treffer jo ikke*. Og så er det sånn at, vi blir jo nødt til å treffe dem. Det er jo hele mantraet; at vi treffer dem der de er på et vis.»

I forkant av fagdagen hadde norsklærerne på 10. trinn, ved ungdomsskolen informant 7, 8, 9 og 10 jobbet på, sett på Utdanningsdirektoratets eksempeloppgave. De hadde endt opp med å benytte Gyldendals digitale læringsplattform, *Skolestudio*, sin fagdag i norsk. Lærerne la til at de var innom flere læreverks forslag til fagdager, og at disse virket litt enklere. Informant 8 omtalte likevel forslagene som «ambisiøse i forhold til hva 15 åringer skal kunne og mene og synes og tenke ... og de tekstene som de skulle forberede seg på, de var jo knakende vanskelige.». Her trakk informant 7 tråder tilbake til kjerneelementet *Tekst i kontekst*, og at elevene blant annet skulle jobbe med å forstå hvordan samene hadde hatt det de siste 100-150 årene. «[...] og så skal elevene etter 10. årstrinn ha refleksjoner om det, samtidig som de skal se på språk som ... nei, jeg synes det var gode ord; AMBISIØST!». Informant 8 forklarte at hun opplevde det som enklere for elevene å reflektere blant annet i samfunnsfag, fordi at de da kunne trekke tråder til deres egen hverdag.

4.1.7 Norskfagets mest utfordrende kjerneelement for elevene

Diagram 7 tar for seg det sjuende, og siste, spørsmålet i spørreskjemaet (Vedlegg 2) som ble distribuert til de 28 norsklærerne. Her fikk de oppgitt at det var mulig å krysse av i flere

bokser. Spørsmålet ble stilt annerledes enn de tidligere, og ble rettet mot lærernes opplevelser kjerneelementene for elevene. Det sto fire kryss i boksen «Tekst i kontekst», mens «Kritisk



tilnærming til tekst» fikk 15 kryss. «Muntlig kommunikasjon var det eneste kjerneelementet som ble stående uten kryss. «Skriftlig tekstsikaping» ble valgt ti ganger, «Språket som system og mulighet» ble valgt tolv ganger, mens «Språklig mangfold» ble krysset av for tre ganger. Avkrysningene vitner om at norsklærerne opplevde at *Kritisk tilnærming til tekst*, *Skriftlig tekstsikaping* og *Språket som system og mulighet* som de tre mest utfordrende kjerneelementene for elevene (Vedlegg 3).

I intervjuene fortalte informant 2 at det var vanskelig å svare på hvilket av kjerneelementene som hun syntes var det vanskeligste, for det var avhengig av hva de holdt på med i

norsktimene. «Det kan hende de får til noe bra innenfor *Kritisk tilnærming til tekst*, men så kan det være at det er noe annet på det samme kjerneelementet som er vanskelig.», la hun til.

Når det kom til kritisk lesing, så fortalte informant 10 om hvorfor hun mente at dette var det mest utfordrende kjerneelementet for elevene. Hun begrunnet dette i at elevene selv var lite opptatt av det. I mange tilfeller tok de den informasjonen de fikk tak i, og så ble det sannheten. Det hun pekte på var at elevene ikke var trent i å jobbe med hverken muntlig eller skriftlig tekst. «Vi har ikke hatt mye av det. Men jeg merker likevel at jeg blir overgitt over at de [les: elevene] bare sluker alt rått, og når man da spør «hvorfor er det sånn?». Den derre underingen ... det er ikke mye de undrer seg over ting.».

En som ikke ville knytte seg til noe spesielt kjerneelement, var informant 4. Han fortalte at det som han opplevde som krevende, både for ham som norsklærer og for elevene, var at «[...] ting skal skje hele tiden, det skal gå fort og det skal være noe nytt. Det gjør det veldig vanskelig med de delene av pensum der du må dykke litt dypere inn.».

Dette sa både informant 5 og 6 seg enige i.

4.1.8 Oppsummering av kjerneelementer

	Intervju 1	Intervju 2	Intervju 3
Tekst i kontekst			<p>Krevende å undervise i.</p> <p>Elevene måtte trenes i å trekke tråder mellom litteraturen som ble i klasserommet og til sin egen samtid.</p>
Kritisk tilnærming til tekst			<p>Elevene sleit med å ha et kritisk blikk på informasjon de fikk gjennom tekster på sosiale medier, i litteratur og i klasserommet.</p> <p>Elevene var lite reflekterte i møtet med kritisk literacy.</p>
Muntlig kommunikasjon		<p>Bruk av fagsamtaler i undervisning og i forhold til vurdering.</p> <p>Kapitler med muntlige oppgaver i nytt læreverk som var tilpasset LK20.</p>	
Skriftlig tekstskaping	<p>Det var dette elevene opplevde som faget norsk.</p> <p>Elever synes det var krevende å skape gode tekster. Det kunne henge sammen med modning; vi ber dem om å bruke et språk de ikke er modne for.</p>		

	Intervju 1	Intervju 2	Intervju 3
Språket som system og mulighet	<p>Elevene har ganske svake grammatikkunnskaper.</p>	<p>Norsklærerne var frustrerte over hvor lite innenfor grammatikken elevene kunne når de kom til ungdomsskolen.</p> <p>Blant annet ordklassene ble opplevd som vanskelig av elevene.</p> <p>I dette kjerneelementet var det mye motstand fra elevene.</p>	<p>Elevene opplevde nynorsken som unyttig, dermed ble sidemålsundervisningen krevende for norsklærerne.</p>
Språklig mangfold			<p>Språklig mangfold var vanskelig for elevene.</p> <p>Oppgavene som ble laget til elevene innenfor dette kjerneelementet, måtte tilpasses elevenes hverdag. At elever sør i landet skulle reflektere over samisk språk, mens de skrev sidemål, var for krevende i ungdomsskolen.</p>
Norskfagets mest utfordrende kjerneelement for elevene	<p>Avhengig av hva som var tema for timene.</p> <p>Kjerneelementene opplevdes som brede; noe kunne være enkelt mens noe annet var krevende i ett og samme kjerneelement.</p>	<p>Det var mye nytt som skulle inn i norskfaget. At alt skulle skje på samme tid var krevende. Det ga lite tid til å dykke inn i enkelte deler av pensum.</p>	<p>Elevene var lite opptatt av kritisk lesing. Ofte tok de det de fikk tak i, og så ble det sannheten.</p> <p>Elevene undret seg lite.</p>

4.2 Kompetansemål

Empirien som ble samlet inn om kompetansemålene ble gjort gjennom de tre intervjuene. Kapittelet kategoriseres i fire deler; *Verbenes kompleksitet, Arbeidsmåter, Læreplanskifte og pensum* og *Et ønske om en strukturert hverdag*.

4.2.1 Verbenes kompleksitet

Informant 2 anerkjente at verbene i kompetansemålene hadde blitt mer komplekse etter innføringen av LK20, likevel satte hun spørsmålsteget ved om hun hadde endret sin undervisningspraksis. Det hun hadde endret på var hvordan hun formulerte oppgavene for elevene. Da de skulle ha fagdag, så forsøkte hun å velge oppgaver som tok for seg noen av de mer åpne verbene. For å forklare dette nærmere, trakk hun frem en fagdag de skulle ha i 10. klasse hvor elevene skulle lese en novelle og svare på en A-del. «Der var det blant annet «diskuter hvem som har skylden» istedenfor at det kanskje tidligere hadde stått «hvem har skylda? Hvorfor mener du det?» Men nå er det med *diskuter, reflekter*». Etter å ha formidlet eksempelet i intervjuet, la hun til at hun brukte verbene ubevisst i norsktimene, og at hun prøvde å bruke de tankegangene. Likevel påpekte hun at det var vanskelig å skulle gå fra det ene til det andre, og at faktumet at verbene hadde endret seg gjorde at undervisningsmetodene gjerne måtte endres. Hun hadde jobbet som norsklærer i mange år, og hadde arbeidet med LK06 helt fra 2006. Dermed var det vanskelig å omstille seg helt da LK20 kom, ytret hun.

Da informant 4, 5 og 6 skulle fortelle om hvordan de arbeidet annerledes innenfor norskfaget ved deres ungdomsskole, trakk informant 5 frem fagdagene og fagsamtalene de hadde hatt på alle trinnene. Her tok de i bruk varierte oppgaver hvor elevene skulle være mer *med*. De skulle gjerne være i aktivitet, dermed skulle de ikke bare sitte stille for å skrive en tekst; litt av alt. Da trakk hun også frem at de hadde et fokus på at elevene skulle *reflektere* over sine egne svar. Det sa også informant 6 seg enig i. «[...] og dette med *utforske*, som også er en ny måte ... eller det er jo sånn sett ikke så veldig nytt, men det er blitt veldig uthevet; det at man skal drive utforskende, jobbe utforskende.». Hun fortalte at det hadde endret måten norsklærere måtte legge opp undervisningen. Likevel hadde de ikke arbeidet systematisk med verbene i kompetansemålene ved skolen, men hun nevnte at de nok hadde sett på dem hver for seg. De måtte være bevisste på dem rundt planleggingen av undervisningen, men hun påpekte at norsklærerne der hadde et potensiale til å bli flinkere til å bruke verbene aktivt.

At de likevel hadde vært flinke til å bruke verbene i det tverrfaglige arbeidet, var noe informant 4 nevnte. De hadde da hatt fokus på hvordan de skulle forstå og vurdere verbene og

de ulike kompetansene. Han hadde da blitt bevisst på at elevene skulle vise kompetanse, og at de skulle gjøre det på forskjellige måter. Det hadde blant annet ført «den gode gamle *prøven*» litt ut av skolen. Nå brukte de mer samtaler, diskusjoner og prosesser. Det var mye mer av at elevene skulle være aktive. Han fortalte at de ikke lenger bare skulle gjøre noe, legge det fra seg og deretter få en tilbakemelding rett etterpå. Spesielt å arbeide i prosess, og at elevene hele tiden skulle ta arbeid opp igjen og bruke det flere ganger for å få mer ut av det, hadde han blitt veldig bevisst på.

For å arbeide systematisk med hva oppgavene inneholdt og forventet av elevene fortalte informant 7 at han hadde jobbet med begrepslæring sammen med dem. De hadde satt av tid til å jobbe med forståelsen av verbene som er brukt i kompetansemålene, og som også brukes i lærebokoppgaver, fagdager og til eksamen. Det satte han av tid fordi han opplevde dette som å være for vanskelig for elevene. «Jeg husker at jeg sleit med det på videregående. «Tolker jeg nå, eller reflekterer jeg, eller hva gjør jeg?» ... ikke sant? Man blir jo helt usikker på sin egen tanke.», fortalte han. Derfor arbeidet han med å tydeliggjøre begrepene for elevene. Han pleide også å fortelle dem at de kunne bli satt ut av en oppgave med én gang de leste den, men at han prøvde å tipse dem om å lese oppgaven flere ganger og å prøve å få tak i verbene. «Verbene er jo på en måte selve nøkkelen», forklarte han.

Eksempeloppgavene fra Utdanningsdirektoratet var noe informant 8 hadde arbeidet med. Hun var norsklærer for en 10. klasse som kunne bli trukket opp til eksamen våren 2022 [merk: februar 2022 besluttet Regjeringen å avlyse alle ordinære eksamener i grunnskolen og den videregående skolen etter en anbefaling fra Utdanningsdirektoratet med bakgrunn i koronapandemien (Kunnskapsdepartementet, 2022). Intervjuene til masteroppgaven ble utført desember 2021]. I eksempeloppgavene brukte de de mer komplekse verbene, dermed hadde de hatt fokus på dem i det arbeidet. Likevel opplyste hun om at hun ikke hadde gjort store endringer i timene ellers.

4.2.2 Arbeidsmåter

«Jeg tenker jo at den største forskjellen i skolen [les: etter innføringen av LK20] må være at arbeidsmåtene har jo endret seg veldig. I alle fall min skolehverdag likner ikke på den jeg begynte med i det hele tatt. Jeg er jo utrolig sjelden foreleser i klasserommet, da er det noe helt spesielt.» (Informant 3).

Under tidligere læreplaner hadde informant 3 brukt arbeidsmåter som forelesning og strukturert undervisning. Etter innføringen av LK20 hadde hun, som sitatet ovenfor viser, tatt i bruk mer elevaktive metoder. Hun jobbet mye mer med læringspar, at elevene jobbet

sammen to og to i faste par, og at disse sammen la frem et sluttprodukt eller at de kjapt presenterte for hverandre. Dette var en typisk lærings- eller arbeidsform for hennes norskundervisning.

I tillegg til læringsparene, brukte hun IGP metoden. Dette var en metode hvor elevene først skulle tenke **I**ndividuelt, så skulle de snakke sammen i **G**rupeer, og deretter tok hun som lærer det i **P**lenum sammen med klassen. Denne metoden likte hun veldig godt, fordi hun mente at den tok verbene i kompetansemålene på alvor. Hun pekte på at dette var en undervisningsmåte hun aldri brukte før, og at hun heller aldri tenkte på den måten tidligere. I starten av hennes karriere var undervisningen preget av en «forelesningsstil» hvor elevene satt og skulle skrive av tavla. «Noe som ville virke helt absurd i dag, rett og slett. For vi lever i en helt annen verden.». Informant 2 sa seg enig, og la til at det var lenge siden hun også holdt på med mye tavleskriving.

Å ta verbene i kompetansemålene på alvor, poengterte informant 3 at i stor grad handlet om arbeidsmetodene lærerne valgte å bruke i norskfaget. For å jobbe med disse verbene måtte lærerne bli flinkere til å snakke med elevene om hva oppgavebestillingene inneholdt; «brekke dem ned i mindre og mer forståelige biter». Det trakk informant 1, 2 og 3 særlig frem som et problem. Elevene var ikke flinke til å lese oppgavebestillinger og hva oppgaven spurte om. Da fortalte informant 3 om at hun syntes at dette kunne minne om et samfunnsproblem. Hun begrunnet det i at hun la ut opplysninger i en Facebook-gruppe for voksne angående treningstidspunkter. Når ikke informasjonen kom i første linje, så var det mange som ikke fikk det med seg. «Hvis ikke man får informasjonen i første setning, så gir vi opp.».

Da informant 3 gikk på ungdomsskolen selv, hadde hun en norsklærer som delte ut en lang oppgave med over tjue punkter. Norsklæreren var veldig alvorlig da han ga elevene den oppgaven, og informant 3 som betegnet seg selv som en pliktoppfyllende elev, og ville gjerne gjøre hele oppgaven nøye. Likevel fulgte hun ikke beskjeden i første oppgaven, som lød: «Les gjennom hele oppgaven før du begynner». Hadde hun gjort det, så hadde hun sett at det siste punktet fortalte henne at dette var en oppgave for å teste hvor flinke elevene var til å lese oppgaven, og at dem som hadde lest gjennom hele bare kunne sitte rolig å vente på resten av klassen. I etterkant hadde også informant 3 tatt i bruk denne oppgaven med sine egne elever i norskfaget, og de aller fleste endte opp med å gjøre som henne da hun selv var elev. Informant 1 hadde også brukt den i sine timer, og forklarte at «[o]gså har du som regel én eller to som flirer litt når de ser de andre sitte å arbeide».

Skoleåret 2020/2021 prøvde informant 1 seg på et opplegg fra boken «Tren Tanken» (Lund, 2013). Der fikk elevene en læringsstrategi som kaltes for *mysterier* hvor de fikk de en rekke spor, lapper og hint om ting hvor de skulle jobbe med å sortere og finne ut hva som hang sammen og hva som ikke gjorde det. Han beskrev dette som en time hvor han tenkte «yes, dette her kan man virkelig aktivere elevene med ... og så ble det bare kaos.». Det var noen få elever på hver gruppe som satt og gjorde som de skulle, men så hadde du noen som ikke skjønnte oppgaven og ikke forsto det i det hele tatt. Da satt han igjen med en følelse av at ««okei, dette ble skikkelig ræva». Og så neste time så har du igjen «les denne teksten, svar på disse oppgavene», og så blir det en helt strøken gjennomføring. Så tenker man «jepp, nå gjennomførte jeg en time fra 1973, og elevene så ut som om de egentlig trivdes veldig godt med det».». Da rettet han søkelyset mot om det kanskje var slik at timene også burde inneholde litt av det konkrete arbeidet med pensum; selv om det de gjorde da var å reprodusere kunnskap og å gulpe opp noe som sto i en tekst, eller at de måtte finne svarene fra en tekst.

Å gå helt bort ifra arbeidsmetoder som inneholdt forelesninger og å finne svar i teksten, var heller ikke noe som informant 2 var enig i. Hun begrunnet det i at det kom an på hvilket tema man underviste i. Dersom temaet omhandlet kildebruk, så var man kanskje mer avhengig av å ha en lærer som sto foran klassen og forklarte hvor de skulle gå inn og hvor de fant det de søkte etter. Dette var noe som også informant 1 kjente seg igjen i. Informant 2 trakk videre frem at hun opplevde at elevene likte når lærerne noen ganger brukte timen på å fortelle dem om et tema, og at det ikke ble krevd noen ting av dem.

Da informant 6 skulle fortelle om ulike arbeidsmåter hun hadde tatt i bruk ettersom verbene i kompetansemålene hadde endret seg og blitt mer komplekse, pekte hun på måtene man kunne gjøre norskfaget tverrfaglig. Likevel ønsket hun å sette ord på en tanke hun lenge hadde hatt:

«norskfaget er definert for kjedelig ... og det synes jeg er urettferdig når mange også synes matematikk også er kjedelig, men det har liksom en helt annen status ... der er det kult å være god, mens i norsk er du *veldig* nørd hvis du er interessert i faget, så det har ikke den statusen. Så det er mye motstand som ligger bare der, og sikkert også mye som blir pratet om rundt middagsbordet som handler om at «det er et kjedelig fag». Så vi har noen utfordringer i å gjøre det interessant.» (informant 6).

Dersom hun spurte elevene sine om hva de lærte i norsk forrige skoleår, så husket de bare det litt kjedelige og veldig konkrete, men ikke alt det gøye de også hadde funnet på. Elevene husket ikke at det var i norskfaget de jobbet med reklame eller laget film. Poenget informant 6 kom med, var også informant 4 enig i. Han fortalte at det som var fordelen med norsk var det

at var så lett å gjøre tverrfaglig på mange områder. Spesielt godt egnet det seg for å skape tekster på forskjellige måter. «Det jobber man jo med i alle fag, sånn at kanskje de gøyete tingene som du har sammen med noe annet, blir husket som et annet fag, og ikke som viktige redskaper for norsken.», fortalte han. I hans øyne fikk ikke norsk den anerkjennelsen det fortjente for hva som var gøy i norskfaget.

At norskfaget egnet seg godt for tverrfaglig arbeid var også noe informant 8, 9 og 10 fortalte om. Spesielt i klasser hvor de som norsklærere hadde flere fag, opplevde de det som givende.

Informant 9: «Å skrive rapporter om forsøk i naturfag eller å skrive argumenterende tekster om kontroversielle temaer innenfor samfunnsfaget kan gjerne slås sammen med norskfaget»

Informant 8: «... og ofte kan det være kjempevanskelig for elevene å forstå at ting har en sammenheng, og at du kan bruke overføringsverdi.»

Informant 10: «Og da må jeg bare si at når jeg har samme klasse i norsk, engelsk og samfunn, så kan jeg se hvordan det løfter mine elever. Det er det ikke noe tvil om.»

Informant 8 [som også har samme klasse i flere fag]: «Helt enig med deg!»

For å arbeide med kompetansemålene, hadde informant 9 måtte bruke tid på å forklare og vise dem til elevene i norskklassen sin. Hun hadde en 10. klasse som hun betegnet som «veldig negative til norskfaget, og som har vært veldig sånn «hvorforskal vi lære dette?».». I hennes arbeid som norsklærer, så hadde hun måtte hatt et spesielt fokus på elevenes holdninger til faget. Løsningen hadde blitt å vise elevene kompetansemålene på tavla før de begynte med et nytt tema innenfor norskfaget, og begrunne innholdet og arbeidsmåtene ut ifra disse. På den måten var elevene klar over hva de skulle lære og hvorfor de skulle lære det. Hennes opplevelse var at det hjalp mye på stemningen inne i klasserommet.

Femavsnittsmetoden, altså at en tekst skulle inneholde fem avsnitt; innledning, avsnitt 1, avsnitt 2, avsnitt 3 og avslutning, var noe som informant 10 trakk frem som helt essensielt for at elevene skulle mestre å skrive sammenhengende tekster. Det hadde hun terpet på i sin norskklasse på 9. trinn. At hun hadde brukt tid på det siden starten av 8. klasse, gjorde at til og med elever på lav måloppnåelse i norskfaget brukte denne formen for inndeling av tekst. «[...] og da merker jeg at tilbakemeldingene har hjulpet!».

Likevel kunne informant 7, 8 og 9 fortelle om opplevelser de hadde under fagdagen på 10. trinn rett før julen 2021. Der fikk elevene to skriveoppgaver, og på den siste siden på oppgavearket fikk elevene et skjema. Skjemaet besto av bokser hvor de kunne krysse av for om de hadde husket å lage avsnitt, innledning, avslutning, og så videre. Inne i oppgaveheftet

lå også femavsnittsmetoden. Likevel var det overraskende mange som ikke fikk det til. Kanskje de bare hadde laget ett avsnitt, fortalte informant 8. Hun påpekte at de hadde øvd på metoden jevnlig gjennom alle tre årene på ungdomsskolen.

Det var spesielt i nynorskdelen av fagdagen at elevene sleit under norskfagdagen, forklarte informant 9. Hun opplevde det slik at elevene skrev greie tekster på bokmål, og at de hadde ganske mye på plass. Fagdagens oppgave 4 var, som nevnt ovenfor, en sidemålsoppgave. Hun fortalte da at: «[o]g så hopper man over til nynorsk, og så virker det som om de fullstendig mister hodet!». Hun, informant 7 og 8 fortalte at de ble sjokkerte fordi elevene skulle fortsette med å skrive tekster, og at det ikke var noe annerledes enn at elevene skulle skifte målform.

Etter mange år som norsklærer hadde informant 10 undret seg over hvorfor elevene ikke kunne svare med enn en setning. «For da er det jo ikke refleksjon, da har du egentlig bare skrevet et svar.». I hennes søken på hvordan elevene kunne svare mer utfyllende og med bakgrunn i refleksjon, så hadde hun begynt å jobbe med «firepunktsvar». Dette var en metode hun utarbeidet etter at hun hadde en klasse som alltid var ivrige etter en nøyte begrunnelse for hvorfor de ikke fikk en høyere karakter i norskfaget. I arbeidet med å komme frem til en enkel huskeregel for et strukturert og godt avsnitt ble firepunktsvaret til:

1. svaret
2. forklar i en sammenheng
3. kom med et eksempel
4. mening (din egen, en ekspert, osv.)

Denne fremgangsmåten hang nå i hvert klasserom i ungdomsskolen hun arbeidet på. En annen grunn til at hun utviklet dette var fordi hun syntes at norskfaget var for fullt av vanskelige begreper elevene skulle sette seg inn i. «Temasetninger og kommentarsetninger ... du så jo bare at rullegardinene gikk rett ned. De skjønte ingenting.». Her var informant 9 helt enig, og hun fortalte at hun også hadde forsøkt å droppe noen av fagordene i 8. klasse. I stedet for hadde hun for eksempel fortalt elevene at de skulle skrive en argumenterende tekst. Teksten skulle inneholde tre avsnitt, og hvert argument skulle ha sitt eget avsnitt. Hvis teksten skulle handle om gratis skolemat, så kunne det ene avsnittet handle om helse, det neste om at det ikke er alle som har råd til ordentlig skolemat, og disse punktene måtte komme i starten av avsnittet. Grunnen for at hun hadde kuttet ut å bruke ord som *temasetning* og *kommentarsetning*, var fordi at det var ord de mest sannsynlig ikke kom til å ha bruk for videre i livet. Dersom de tilegnet seg ferdigheten, så trengte de kanskje ikke faktakunnskapen.

Informant 10 sa seg også helt enig i det, og hun presiserte at man måtte kryptere ned de kompliserte fagbegrepene til noe som var forståelig for elevene, noe de kunne kjenne igjen.

«Jeg har ofte tenkt: Hvordan skal jeg få elevene til å forklare hvorfor dette er riktig, og at de kanskje har en egen mening om det? De må ha en mening om det. De må trene på å få til å reflektere. De må få til å skjønne hva de skal gjøre. For de er utrolig flinke til det muntlig, for det får de så bra til når de skal overbevise mamma om at hun må betale en ny bukse til dem - de er jo dødsflinke til det! De vet jo akkurat hva de skal gjøre! ... men når de skal skrive ... det er jo helt blankt ... så jeg har nok brukt utrolig lang tid på det i mine fag, å bruke det firepunktsvaret, og jeg ser at det hjelper.» (Informant 10).

Som kommentar til sitatet ovenfor, la informant 7 til at ved å bruke firepunktsvaret, så gjorde man noe abstrakt til noe konkret. Da ga de elevene et verktøy de kunne jobbe ut ifra.

Informant 10 la da til at hun merket at elevene ble tryggere på å reflektere og begrunne sitt eget svar og sine egne meninger, og først da kunne de tørre å komme på banen for å snakke. Dersom elevene mestret dette, så klarte de gjerne å komme seg opp på høy måloppnåelse når det gjaldt refleksjon i norskfaget. Ved å ta i bruk dette verktøyet, så hadde hun endret ganske mye i sin arbeidsmåte i norskfaget; nettopp for å få elevene til å svare bedre.

Opptil flere ganger hadde informant 9 opplevd at hun kunne lese en tekst sammen med sin 8. klasse, og at hun i etterkant kunne spørre «hvilken sjanger tror dere dette er?». Da var det gjerne flere som kunne rekke opp, og som kunne svare rett på spørsmålet. Likevel opplevde hun at dersom hun spilte videre på spørsmålet, og spurte elevene «hvorfor mener du det?», så var det få av dem som kunne svare på det. Hun undret seg over at elevene hadde tenkt at «okei, dette er ei novelle», men at de ikke fikk til å sette ord på hvorfor det var det i etterkant. Dette knyttet hun opp til kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*, og begrunnet det med at elevene la merke til en del ting, men at de ikke klarte å sette ord på det. Her sa både informant 8 og 10 seg enige, og informant 8 pekte på at elevene måtte trene på å utvikle et metaspråk.

Informant 10, som hadde en norskklasse på 9. trinn delte av sine erfaringer rundt fagsamtalene de hadde hatt før julen 2021. Hun syntes at de hadde blitt veldig flinke til å bruke firepunktsvaret i besvarelsene sine, og at det hadde løftet veldig mange elevers arbeid i norskfaget.

4.2.3 Læreplanskifte og pensum

LK20 har mange deler som har blitt satt ord på, blant annet kjerneelement, tverrfaglige tema, kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, fortalte informant 1. «Jobbingen med kjerneelementene er jo egentlig, altså det er jo det vi gjør, altså uten å tenke på det. De tingene

er jo det som selve norskfaget består i, og på en måte egentlig alltid har bestått av.», forklarer han. Han poengterte likevel at teksttilfanget hadde endret seg i takt med et utvidet tekstbegrep, men at norskfaget alltid hadde hatt sin essens. Det var noe informant 2 også sa seg enig i. Hun forklarte at det mest sannsynlig var noe av grunnen til at hun brukte tid på å forstå LK20. «Jeg brukte tid på å skjønne hva det var som var nytt. Det var så mange pene ord og setninger og formuleringer ... og når man har brukt tid på å kikke på det, så ser man jo at disse kjerneelementene er jo egentlig ganske selvfølgelige. Vi har jo jobbet med sånt noe hele veien.».

Informant 3 var også enig i at norskfaget alltid hadde hatt sine kjerneelementer, selv om selve begrepet var nytt for LK20, for de hadde med fagets egenart å gjøre. Likevel poengterte hun hva hun oppfattet som utfordringen i dagens skole. Hun mente at skolen ikke klarte å henge med i samfunnet. Måten lærere hadde undervist i norskfaget gjennom tidene hadde ligget tiår etter samfunnet rundt oss. Dette mente hun at hadde vært en stor utfordring for norskfaget i lang tid. Hun forklarte at bakgrunnen for det kunne todelt; både ved at norsklærerne kunne ha en konservativ måte å se ting på, men også at læreplanene hadde skiftet ofte. Det gjorde gjerne at lærerne mistet fokus, trodde hun. «For det er egentlig først nå at jeg synes sånn skikkelig at man kan se en endring i arbeidsmetoder i skolen. Det har vært veldig mye kvasi, og veldig mye ord før. Og det er vel egentlig først nå at man kan si at *vurdering for læring* er ordentlig implementert i skolen. Så lang tid har det altså tatt.», forklarte hun. Hun var med i det første kurset for *vurdering for læring* rundt 2006. Hun forklarte at lærerne skjønte hva de skulle gjøre, men at det var treghet i systemet og en veldig konservativ grunnholdning i mange fag; likevel pekte hun på norsk som ett av fagene som klorte seg mest fast i måten de hadde gjort det tidligere.

At læreplanene hadde skiftet ofte, og at skolene på samme tid ikke hadde fått kjøpt inn det de trengte av læreverker og læringsressurser, hadde krevd mye av lærerne, fortalte informant 2. Dersom norsklærerne måtte planlegge timene ved hjelp av digitale ressurser, fysiske læreverker og andre verktøy, så ble det veldig utfordrende og tidkrevende.

Informant 2: «Vi har mange ganger ikke det utstyret som kreves hvis man ser på læreplanen.»

Informant 1: «Når man har gamle læreverker, så blir jo noen av de tingene som har vært brukt før gående i arv, uavhengig av at det har kommet en ny læreplan. Likevel så henter man jo ikke en tekst sånn helt uten å tenke på hvorfor man bruker akkurat den teksten. Men det er jo betenkelig med den økonomi-biten oppi det her, at man må hente alt andre plasser, og man driver jo en kopiering som er beint ut lovstridig.»

Informant 3: «Men jeg tror også vi lærere har en tendens til å henge oss opp i læreverket. For vi lar oss lure litt. For eksempel så har vi en bok fra 2006, så den er jo ikke lovlig en gang.»

Informant 3 hadde sett på flere av de digitale læringsplattformene, blant annet Cappelen Damm sin, og fortalte at hun opplevde dem som gode. Det kom blant annet av at de hadde nye og spennende oppgaver. En løsning kunne vært å kombinere; å ha et læreverk som basis, som de kunne stole på og at de deretter kunne supplere litt. Det måtte være det ideelle, konkluderte informant 2 og 3 med.

Ungdomsskolen hvor informant 1, 2 og 3 jobbet var ikke de eneste som ønsket seg nye læreverk. I motsetning til dem, så hadde skolen hvor 4, 5 og 6 jobbet ved fått lov til å investere i nytt læreverk i norsk. Som nevnt i delkapittelet *Muntlig kommunikasjon*, landet dette på Cappelen Damms *Norsk 8*, *Norsk 9* og *Norsk 10*.

Skolen hvor informant 7, 8, 9 og 10 jobbet hadde også testet ut ulike digitale læringsplattformer. De hadde periodevis testet både Gyldendals *Skolestudio*, Aschehougs *Aunivers*, og skoleåret 2022 testet de Cappelen Damms *Skolen*.

4.2.4 Et ønske om en strukturert hverdag

Da informant 2 hadde vært ungdomsskoleelev hadde informant 3 vært hennes norsklærer. Informant 2 ble omtalt som det første «offeret» hun hadde da hun var ferdigutdannet norsklærer. Timene besto gjerne av at elevene skrev av norsklærernes notater fra tavla. Da uttrykte informant 2 at struktur og avskrift fra tavla var en arbeidsmåte hun likte godt. Hun påpekte også at det fremdeles fantes mange elever som likte den formen for struktur. Likevel konkluderte de med at det ikke var så mye annet elevene kunne bruke kunnskapen de oppnådde med den arbeidsformen enn å «spy opp kunnskap, og det skal de jo ikke; de skal jo ikke gulpe den opp», sa informant 3. Elevene skulle nå bruke kunnskapen, og det konkluderte informant 1, 2 og 3 med at det var anvendelse på høyt nivå, og at det var mye å kreve av veldig små elever.

Informant 3 mente at det norsklærerne nå sleit med, det egentlig alle lærere sleit med, etter innføringen av LK20, var mangelen på den strukturerte hverdagen. Det trodde hun ikke at de kunne få gjort noe med, fordi det mest sannsynlig var kommet for å bli. Grunnen til at lærerne følte seg på gyngende grunn, begrunnet hun med at de gjerne var opplært til å arbeide strukturert, og at det også var slik de hadde utført sin undervisning i fagene sine. Nå var ikke tryggheten og strukturen der lengre.

Informant 3: «Når jeg hadde deg [les: intervjuobjekt 2] på skolen, så hadde de flere kladdebøker, tror jeg. De hadde A-norsk og B-norsk og C-norsk, osv. og det var sjanger, grammatikk og ...»

Informant 2: «A var sjangerlære, B var nynorsk, C var litteraturhistorie, D var grammatikk, og vi hadde én time hver i uka, og jeg syntes det var helt ypperlig! Det var system!»

Informant 3: «Og det er jo så greit, for vi liker jo å ha system! Men der tror jeg vi sliter nå, og jeg tror kanskje at norsk ... norsk er et veldig sånn ustrukturert fag. Så når vi endelig har klart å få frem den strukturen, og så skal vi gi slipp på den, så sitter det langt inne!»

Informant 2: «Men det er vel noe med at vi liker å ha struktur i hodet, for da har vi kanskje en følelse av at vi har klart å lære elevene noe. For hvis alt er kaos oppi ens eget hode, og alt flyter ... ja, da må det jo garantert flyte i elevenes hoder også! Så det er jo det man føler. Hvis man har litt system selv, så må jo elevene ha fått noe ut av det!»

Informant 3: «Det må vi jo i alle fall håpe!»

4.2.5 Oppsummering av kompetansemål

	Intervju 1	Intervju 2	Intervju 3
Verbenes kompleksitet	<p>La opp til oppgavebeskrivelser med mer komplekse verb.</p> <p>Undervisningsmetodene måtte endres.</p>	<p>Tok blant annet fagsamtaler i bruk. Elevene skulle være mer <i>med</i> og i aktivitet.</p> <p>Verbene hadde endret måten norsklærerne måtte legge opp undervisningen.</p> <p>Å jobbe reflekterende og utforskende hadde blitt veldig uthevet.</p> <p>«Den gode gamle prøven» hadde blitt ført ut av skolen med LK20.</p>	<p>Undervisning i begrepslæring for at elevene skulle forstå oppgavebeskrivelsene.</p>
Arbeidsmåter	<p>Norsklærerne hadde tatt i bruk mer elevaktive arbeidsmetoder, og drev ikke med strukturert undervisning og «forelesning» lenger.</p> <p>Blant annet jobbet elevene i læringspar. I timene tok lærerne i bruk IGP-metoden, «tren-tanken»-opplegg. «Finn svar i teksten»-oppgaver måtte ut av skolen.</p> <p>Å ta verbenes kompetansemål på arbeid gjorde at norskfagets arbeidsmåter måtte endres. Elevene måtte bli flinkere til å lese oppgavebestillingene.</p>	<p>Norskfaget var et godt fag for tverrfaglig arbeid. En negativ side ved det var at elevene opplevde det «kjedelige» ved slike prosjekt som det som tilhørte norskfaget; for eksempel å skrive rapporter, holde foredrag, rettskriving.</p>	<p>Tverrfaglig arbeid mellom norskfaget og andre fag var noe lærerne opplevde som givende.</p> <p>Femavsnittsmetoden og firepunktssvar var elementer elevene kunne ta i bruk for å strukturere tekstene og avsnittene sine. Firepunktssvar fikk elevene til å reflektere.</p>

	Intervju 1	Intervju 2	Intervju 3
Læreplanskifte og pensum	<p>Mange deler av læreplanen har blitt satt ord på med LK20. Norskfaget hadde alltid hatt sine kjerneelementer, selv om begrepet var nytt.</p> <p>Skolen klarte ikke å henge med i samfunnet. Utfordringen var en blanding av norsklærernes konservative måter å se ting på, men også læreplanenes hyppige skifte.</p> <p>Ungdomsskolen ønsket å kombinere en digital læringsplattform og et fysisk læreverk.</p>	Bestilt inn nytt læreverk fra Cappelen Damm; <i>Norsk 8, Norsk 9 og Norsk 10.</i>	Hadde testet ut ulike digitale læringsplattformer.
Et ønske om en strukturert hverdag	<p>Norsklærerene sleit med å gi avkall på den strukturerte hverdagen de var vant med.</p> <p>Elevene skulle ikke lenger pugge eller «gulpe opp kunnskap».</p>		

4.3 Undervisvurdering

Undervisvurderingen før og etter LK20 markerer et skille i læreplanverket. Det kom inn som et nytt element gjennom LK20, men har vært en del av skolenes vurderingspraksis i mange år. Dette skillet kom også til syne under intervjuene, og det ble også skillet for delkapittelets kategorisering.

4.3.1 Undervisvurdering før LK20

«Jeg var jo med i de første rundene for *vurdering for læring*, og allerede da skulle vi undervisvurdere», fortalte informant 3. Aller helst holdt de på med kameratvurdering, altså at elevene vurderte og kom med tilbakemeldinger til hverandre. De satt sammen og leste tekster. I tillegg holdt de på med prosessorientert skriving. Denne formen for skriving fortalte hun at inneholdt «ørten faser», og at kameratvurderingen var en av disse fasene.

Både informant 8 og 10 arbeidet også som norsklærere under satsingen, *vurdering for læring*. Informant 8 fortalte at hun hadde vært ganske bevisst på undervisvurderingen helt siden den gang, og at det hadde blitt en vane for henne å ta med seg stolen rundt for å gi elevene tilbakemeldinger i klasserommet mens de arbeidet med egenproduserte tekster, gruppearbeid, fagsamtaler eller liknende. På den måten sørget hun for at elevene fikk undervisvurderingene de trengte for å vite hva som ble forventet av dem, samt hva de kunne jobbe med for å gjøre arbeidet sitt enda bedre. Det samme fortalte informant 10 at ungdomsskolen hadde holdt på med helt siden satsingen ble satt i gang.

4.3.2 Undervisvurdering under LK20

«[...] når jeg tenker på undervisvurdering, så er det jo så mange ting. Jeg tenker alle karakterene som vi gir før standpunkt, regnes jo som undervisvurdering også.», fortalte informant 1. Han sa at han selv prøvde å jobbe med fremovermeldinger til elevene og ikke bare tilbakemeldinger, slik at de fikk muligheten til å forbedre arbeidet i prosessen.

Informant 3, som var norsklærer i innføringsprosessen av satsingsprosjektet *vurdering for læring*, fortalte at undervisvurderingen hadde blitt enklere å gjøre en del av vurderingspraksisen og i skolehverdagen. Hun hadde tatt i bruk itslearning (u.å.), en digital læringsplattform skolen brukte. Der kunne hun tildele elevene andres tekster, man kunne krysse av for hvor mange man ville tildele tekstene og hvem man ville tildele dem. I tillegg til kameratvurdering eller hverandrevurdering, så kunne elevene også egenvurdere seg selv. I egenvurderingen fantes det også en chattefunksjon hvor læreren kunne svare på elevens

egenvurdering. Deretter kunne elevene kommentere tilbake. Informant 2 hadde ikke brukt denne funksjonen på itslearning så mye, for hun beskrev det som veldig avhengig av elevene. Dem som var faglig sterke, og som gjerne hadde en bredere forståelse i norskfaget, ga hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Dermed fikk de noe ut av denne måten å jobbe på. Likevel var det en del av elevene som ikke var så sterke faglig som kom med mye «svada» til hverandre, påpekte hun.

Da hverdagen ble preget av koronapandemien fra våren 2020, tok informant 3 i bruk flere digitale metoder for å undervise elevene. Blant annet appen «flipgrid» (u.å.) hvor elevene logget seg på mobilen med en kode, og hun som norsklærer opprettet «grid'en». Hun brukte appen gjerne i sammenheng med at elevene skulle egenvurdere seg selv i arbeidsprosessen. For å få en til en god egenvurdering, så fortalte hun at egenvurderingen telte med helhetsvurderingen av arbeidet. Elevene fikk det godt til dersom de fikk faste markører som de skulle vurdere seg på, gjerne to eller tre punkter. Da kunne elevene snakke inn i mobilen sin selv og sende det tilbake til henne. «[...] for da blir det ikke sånn som [les: intervjuobjekt 2] sier, at det blir svada. Og så snakker de inn i mobilen.», fortalte hun. Både itslearning og Flipgrid trakk hun frem som gode når det kom til digital undervisvurdering.

I tillegg til de digitale måtene å undervise elevene på, viste intervjuobjekt 3 også til såkalte exit-lapper. Slike lapper som elevene kunne skrive og henge på døra når de gikk ut av klasserommet. Der kunne de for eksempel skrive to ting de hadde lært den timen, to ting de ønsket å lære mer om eller noe de lurte på. Lappene kunne både plasseres på døra da de gikk ut av rommet, men noen ganger leverte de lappene til henne. Likevel var den digitale versjonen av en exit-lapp, padlet (u.å.), det hun likte best å bruke. Hun fortalte at elevene bare kunne skrive inn før de gikk ut av klasserommet, og så havnet det på lærerens bruker og eventuelt på storskjerm med hjelp av prosjektoren.

Ungdomsskolen informant 4, 5 og 6 arbeidet ved hadde et stort fokus på å vurdere elevene underveis. Informant 5 påpekte at hun, gjennom blant annet fagdage, hadde et stort fokus på refleksjon, og at elevene kunne prøve å vurdere seg selv og hverandre. Også å jobbe i prosess var noe norsklærerne prøvde å arbeide med. Elevene skrev ikke en tekst for å levere den inn med én gang, de bearbeidet den, jobbet videre med den og både egenvurderte og hverandrevurderte tekstene.

At elevene skulle få lov til å vise kompetansen sin i en vanlig arbeidsøkt i tillegg til de vanlige vurderingssituasjonene, var noe som informant 4 trakk frem. Han prøvde å være mer *på* i

timene og ta en diskusjon dersom det plutselig skulle passe. Fremovermeldinger var noe han prøvde å arbeide med kontinuerlig, men at det var vanskelig å få inn i helt vanlige timer på grunn av tidspresset.

Informant 6, som var norsklærer allerede da *vurdering for læring* ble innført, kommenterte at hun ikke gjorde noe særlig annerledes med undervisvurderingen etter at det kom inn i LK20. Hun pekte på at det hadde vært en prosess, og at skolen hadde jobbet med det jevnt som satsing. Likevel forklarte hun på at norsklærerne nå jobbet med å foredle det ettersom at det hadde kommet inn i læreplanen. «Vi har ikke hatt en sånn veldig prosess på det, annet enn at vi nå i utviklingsarbeidet vårt kanskje har frisket det litt opp igjen.». Blant annet pekte hun på de fire prinsippene for undervisvurdering (Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, 2020, § 3-10), og det som skulle være med i planleggingen og gjennomføringen. I arbeidet med undervisvurderingen sa hun seg enig med sine kollegaer, informant 4 og 5, om at de hele tiden vurderte elevene i norskfaget.

Informant 6: «[...] undervisvurdering består av vurdering hele tiden. Det har egentlig kommet litt mer under huden på oss nå enn det var. At man alltid har de positive vurderingsbrillene på, og legger merke til når elevene viser kompetanse, og hauser det litt opp hvis man kan! Så det at undervisvurdering nå er tatt inn i læreplanen ... jo, det har kanskje ført til at vi, når vi gjør utviklingsarbeidet vårt, sikrer at det er med.»

Informant 5: «Og så gjør jeg også elevene bevisste på det, at «jeg ser når dere gjør det bra» ... at de vet at jeg ser i timene også. At jeg kan trekke frem det positive der også. Det er ikke alltid bare den formelle vurderingen som teller – det er hele pakken.

Høsten 2021 skrev elevene til informant 9 en argumenterende tekst i norskfaget. Da fortalte hun elevene at hun kom rundt for å skimlese gjennom tekstene før de leverte dem. På den måten kunne hun gi dem et råd eller to som de kunne jobbe med før de leverte. Når elevene leverte teksten inn for den endelige vurderingen, så fikk de også en kommentar tilbake fra læreren om hva de burde fortsette å gjøre, samt hva de måtte arbeide med å forbedre.

Informant 8 trakk frem at elevene var spesielt interesserte i tilbakemeldinger i prøvesituasjoner hvor de skulle få karakterer. Da var de motiverte for å gjøre det godt, og hun syntes det var lettere å gi tilbakemeldinger. Elevene som var interesserte i å gjøre det godt på prøven tok tilbakemeldingene og jobbet med dem. Dette var også informant 7 enig i.

«Det eneste jeg synes er litt skummelt med undervisvurdering, nå som vi har holdt på med det ganske lenge, er at vi aldri er fornøyde. Jeg føler at jeg alltid har noe å utsette på det elevene gjør, og det er jo logisk at vi har det, fordi de er jo ikke forfattere. Men av og til føler jeg at jeg må ta meg litt i det.» (Informant 10).

Tilbakemeldingsmetoden «two stars and a wish», altså to stjerner og et ønske, var en tilbakemeldingsmetode som informant 7, 8 og 9 trakk frem for at elevene skulle få to positive tilbakemeldinger på arbeidet sitt, men også én ting de kunne jobbe videre med. «Ja, litt sånn at balansen må alltid være der.», kommenterte informant 10. Da påpekte informant 7 at dersom han fikk elevarbeid som lå i det nedre sjiktet av karakterskalaen, så måtte han være ekstra påpasselig med hvordan han formulerte seg. «Jeg er litt mer var. Litt sånn «husk stor bokstav, husk punktum». Litt sånn forsiktig.», men dersom elevene befant seg i andre enden av skalaen var han mer opptatt av å komme med konkrete tilbakemeldinger om hva som kunne forbedres eller hvilke feil som kunne lukes bort.

4.3.3 Oppsummering av undervisvurdering

	Intervju 1	Intervju 2	Intervju 3
Undervisvurdering før LK20	Var med i den nasjonale satsingen <i>Vurdering for læring</i> . Her ble kameratvurdering og prosessorientert skriving tatt i bruk.		Var med i den nasjonale satsingen <i>Vurdering for læring</i> . Det hadde blitt en vane å arbeide med undervisvurdering i timene.
Undervisvurdering under LK20	<p>Kom med fremovermeldinger, slik at elevene kunne forbedre arbeidet sitt.</p> <p>Bruken av «itslearning» varierte fra lærer til lærer. Det kunne brukes til hverandrevurdering og egenvurdering. I tillegg kunne appen «flipgrid», exit-lapper, padlet, og så videre brukes.</p>	<p>Elevene skulle få tilbakemeldinger underveis. De jobbet gjerne videre med teksten over lengre tid, slik at de kunne bearbeide den og vurdere selv.</p> <p>I timene var det viktig å ta diskusjoner dersom det skulle passe.</p> <p>Undervisvurderingen ble foredlet ved at den kom inn i LK20.</p>	<p>Norsklærerne skumleste gjennom tekstene til elevene, og ga dem tips til hvordan de kunne arbeide videre i skriveprosessen.</p> <p>Tilbakemeldingsmetoden «two stars and a wish» ble brukt få en god balanse i tilbakemeldingene.</p>

5. Drøfting

Målet med dette kapittelet er at forskningsspørsmålet blir tydelig besvart. Gjennom å forene teorien og analysen blir teoretiske aspekter sett i forhold til det empirisk innhentede materialet. Som i analysekapittelet er hovedinndelingen er tredelt, og omhandler kjerneelementene, kompetansemålene og undervisvurderingen i norskfaget.

5.1 Fra læreplan til klasserom

Finnes det en fasit til hvordan læreplanene skal arbeides med? Kan en lærer ende opp med å tolke læreplanen i sitt fag feil? Forskningsspørsmålet i denne oppgaven har sett på hvordan et utvalg norsklærere har arbeidet med deler av læreplanen i norsk 2020. Kan jeg ta alle deres erfaringer og kunnskap som god fisk? John I. Goodlads (1979) begreper skilte mellom det Gudem (1990) kalte for «læreplanens fem ansikter». Den ideologiske læreplanen er mest sannsynlig ikke den samme som den oppfattede læreplanen. En læreplanforfatters tanker og tolkninger rundt læreplanen og dens idé, vil nødvendigvis ikke være de samme som norsklærere i ungdomsskolens tolkninger av dem samt deres overveiinger. Og hvordan spiller elevenes oppfatning av læreplanen inn? Vil de oppleve læreplanen slik den var intendert? Sannsynligvis vil det være et skille her, og de fem ansiktene er til for å vise at det er forskjellige måter læreplanen fremtrer (Gudem, 1990, s. 41-42). Hvert ansikt representerte ulike nivåer, og dermed også en ulik måte den kunne fremtre på. «Og selv om den iverksatte læreplan først og fremst vil kunne gjenspeile lærerens forståelse og tolkning av læreplanen, vil også andre forhold virke inn. Det er forhold av teknisk-profesjonell art, som læremiddelsituasjonen, lærerens forutsetninger o.l.» (Gudem, 1990, s. 42). Den erfarte læreplanen, altså den læreplanen som elevene oppfatter gjennom undervisningen, vil i stor grad være preget av den forståelsen og oppfatningen som læreren har gjort seg.

Når det kom til hvordan lærerne arbeidet med læreplanen, var det interessant å se på Gundems sitat. Her kunne forhold som påvirket lærernes tolkning og forståelse av læreplanen blant annet være læremiddelsituasjonen. Alle de ti norsklærerne jeg intervjuet ytret et ønske om å kunne gjøre mer med undervisningen. Enten ønsket de at elevene skulle få tilgang til et variert utvalg av arbeidsoppgaver, eller så ønsket de tilgang til et bredere utvalg tekster. Eldre pensumbøker som var tilpasset tidligere læreplaner holdt ikke lenger mål, og skolene sto i en økonomisk situasjon hvor nye pensumbøker ikke var prioritert. Kun én av de tre

ungdomsskolene hadde fått midler til å investere i et nytt læreverk; Cappelen Damms *Norsk 8*, *Norsk 9* og *Norsk 10* (Blikstad-Balas et al., 2020).

Lærerne var frustrerte over manglende utfordringer som ikke var tilpasset den nye læreplanvirkeligheten i oppgavene og lærebøker. Dersom ikke norsklærerne fikk tilgang på oppgaver og tekster som var egnet for å jobbe med den nye læreplanen i norskfaget, så fikk ikke elevene den kunnskapen det var forventet at de skulle sitte igjen med. Hvis oppgavene fremdeles dreide seg om å «finne svar i teksten», så var de ikke tilpasset det høyere refleksjonsnivået som LK20 krevde. Denne refleksjonen fra norsklærerne kan vise til at statusen til læreboka som læremiddel fortsatt står tilsynelatende sterkt.

5.2 Et splitter nytt norskfag?

Norskfaget har vært i stadig endring, og litt etter litt har det utviklet seg til å bli det faget vi kjenner i dag. I et samfunn som stadig er i endring, må norskfaget tilpasses for å forberede elevene på den hverdagen de vil møte. Nye ideer blir tatt i bruk, men blandes likevel sammen med mye av det norskfaget inneholdt tidligere; gjennom de foregående læreplanene (Aase, 2019, s. 13).

Rogne (2021) argumenterte likevel for at LK20 viste likheter til sine forgjengere. Rent visuelt kan man se at planen blant annet inneholder de grunnleggende ferdighetene og kompetansemål for faget (Utdanningsdirektoratet, 2020), akkurat slik som LK06 gjorde. Selv om kjerneelementene er nye for hvert enkelt fag, fortalte informant 3 at hun ikke hadde opplevd dem som revolusjonerende. Hun mente også at norskfaget alltid hadde hatt sine kjerneelementer, nettopp fordi det hadde med fagets egenart å gjøre; det som er særegent og som kjennetegner norskfaget. I revideringen av LK06 som var gjeldende fra 2013 for norskfaget fantes et kapittel om *Hovedområder* (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Slik de presenteres kan i stor grad sammenliknes med det vi ser i norskfagets kjerneelementer gjennom LK20.

LK06/13 Hovedområde	LK20: Kjerneelement
Muntlig kommunikasjon	Muntlig kommunikasjon
Skriftlig kommunikasjon	Skriftlig tekstskaiping (primært skiving)
	Kritisk tilnærming til tekst (primært lesing)
Språk, litteratur og kultur	Tekst i kontekst
	Språket som system og mulighet
	Språklig mangfold

Tabell hentet fra: (Igland, 2019, s. 101).

I tillegg til kjerneelementene er også undervisvurderingen en viktig del av norskfaget. Selv om det ikke kom inn i læreplanverket før LK20, har det eksistert som nasjonal satsing siden 2010. Norsklærerne jeg intervjuet hadde arbeidet med denne formen for tilbakemelding i mange år, og de ferskeste lærerne kjente ikke til en hverdag uten den. Likevel er det nytt at det har kommet inn i læreplanen i norskfaget. Informantene kommenterte at det ikke hadde endret arbeidsmåtene eller måten de undervisvurderte på, men at det snarere var et grep fra Utdanningsdirektoratet slik at alle skoler skulle være pliktet til å følge det, fortalte informant 3. Det var først nå at undervisvurderingen ble implementert i skolen for alle, poengterte hun.

5.3 Å slanke en plan

Overskriften til dette delkapittelet er hentet fra et bokkapittel som er skrevet av Bjerke (2019, s. 47). Der skrev ham om å slanke læreplanen i norskfaget. Er det mulig, og dersom det er mulig, hvordan skulle dette bli gjort? Stofftrengselen er et tema jeg har vendt tilbake til ved flere anledninger i denne oppgaven. Både utdanningsmyndigheter og forskere har vært opptatt av dette. Det fremgår både i Stortingsmelding 28 (2016) og Hagelia (2021). Talsethagen og Nyhus rettet søkelyset mot en stressende hverdag på grunn av innholdsmengden i norskfaget. De kommenterte at: «Ein aukande frustrasjon over overfylte læreplanar, lærarar i spagat og stressa elevar har sparka i gang ein fagfornyingsprosess i norsk skule.» (2019, s. 124). Det kan hevdes at en skole som satt fast i tidsklemma, og som også druknet i kompetansemål var grunnlaget for et nytt læreplanverk.

Hvordan oppleves denne «slankede» planen i norskfaget blant informantene? Det er stor enighet om at norskfaget er mangfoldig. LK06 forventet mye av lærerne, og informant 3 fortalte at timeantallet de var forespeilet ikke stemte overens med innholdsmengden i faget. Til tross for at kompetansemålene i norsk etter 10. klasse omtrent ble halvert, fra 27 mål i LK06 til 16 mål i LK20, så kjente informantene likevel på tidspresset i hverdagen. I et fag

hvor innholdsmengden ble opplevd som så stor at lærerne sleit med å strukturere det, samt å komme gjennom alt som var forventet, ble det vanskelig å gjennomføre sammenhengende undervisning. Dette gjaldt både under LK06, men informantene påpekte at de også opplevde et slikt press etter innføringen av LK20.

Skolen hvor informant 1, 2 og 3 arbeidet ved, forsøkte å legge opp til én grammatikktime i uka. På grunn av forstyrrelser fra fagdager, prøver, arrangementer, sykdom og liknende, fortalte de at det var krevende å holde tråden fra uke til uke. I en skolehverdag som på toppen av det hele hadde vært preget av pandemi, ble det betegnet som «helt ekstremt krevende». Denne skolen var ikke den eneste som kjente på en hektisk hverdag. Informant 4 fortalte om at det hele tiden var noe som skulle skje i timene. Det hadde en innvirkning på arbeidet med læreplanen som helhet. Det han trakk frem var at alt skulle skje på samme tid, og at det hele tiden skulle gå fort og at det skulle være noe nytt.

I en skolehverdag som blir styrt av et timeantall som ikke stemte overens med innholdsmengden i norskfaget, forklarte informant 7, 8, 9 og 10 om hvordan de slet med å lære elevene å reflektere. De var fortvilte over at elevene hverken mestret ferdigheten i spesielt stor grad, men også at de heller ikke så sammenhengene som ble trukket til verden utenfor skolen. Bekymringene slo rot i at de ikke hadde tid til å sette seg ordentlig ned for å reflektere sammen med elevene om disse. Informantene konkluderte med at LK20 var for ambisiøs. Begrunnelsen for dette var at det ble krevd for mye av elevene på for mange områder.

Disse tankene kom i møte med en av fagdage elevene hadde hatt i norskfaget. Etter LK20 hadde det skjedd en del endringer fra de heldagsprøvene som tidligere ble gjennomført. Da hadde norskfaget hatt to dager til disposisjon; én hvor elevene skulle skrive en tekst på bokmål og én hvor de skulle skrive en tekst på nynorsk. Med LK20 testet den nye formen for fagdag elevenes lytte- og leseforståelse. I tillegg fikk de noen lengre skriveoppgaver hvor de blant annet skulle diskutere, drøfte og reflektere rundt forskjellige tema. Fagdagen hadde også en muntlig del hvor elevene skulle ha en fagsamtale. Her var det meningen at elevene skulle deles inn i grupper, og disse skulle reflektere og diskutere rundt et bestemt tema.

Fagsamtaler, som arbeidsmåte i klasserommet, var noe som gikk igjen i intervjuene. Det var en måte norsklærerne hadde lært seg å jobbe på hvor elevene fikk tatt i bruk ferdighetene det var forventet at de skulle inneha i løpet av grunnskolen. Disse ferdighetene ble presentert gjennom verbene i kompetansemål. Elevene skal blant annet utforske, reflektere, diskutere,

tolke og eksperimentere (Utdanningsdirektoratet, 2020). Arbeidsmåtene ble styrt av disse verbene. Gjennom å samarbeide med medelever, ble elevene trent i disse ferdighetene. Informant 8 pekte på at denne ferdighetstreningen var krevende, og at det var noe av det som gjorde at hun oppfattet LK20 som ambisiøs. Likevel ble det påpekt at dersom man hadde begynt å legge opp fagdager, fagsamtaler og oppgaver til elevenes egne interessefelt, så kunne man ha nådd flere elever. Dersom eksamensoppgavene oppleves som relevante, fagsamtalene som meningsfylte og oppgavene i timen som virkelighetsnære, så kunne elevene ha svart godt for seg. «[...] men slik eksempeloppgavene til eksamen ser ut i dag, så bommer de totalt», fortalte informant 10.

Informant 8, som sterkt kritiserte en eksempeloppgave til eksamen for 10. klasse som omhandlet samenes språk, sa seg enig i informant 10 sitt utsagn. Han syntes oppgavene og læreplanen var ambisiøs. At 15 åringer skulle trekke linjer mellom hvordan samene hadde hatt det de 100-150 siste årene og samtidig komme med noen refleksjoner knyttet til språk i dag, var «helt vanvittig». Elever som ikke har tilknytning til det samiske, og som ikke har kjennskap til noe annet samisk enn det de lærer på skolen, vil oppleve denne oppgaven som krevende, mente han. Den sliter med å treffe elevene. Refleksjon og tolkning er krevende i utgangspunktet for ungdomsskoleelever, men hvis du legger det til felt hvor elevene ikke er interesserte, så blir det «total skivebom», fortalte informant 9.

Slanking av læreplanen i norsk har altså ført med seg nye verb i kompetansemålene. Verb som var mer komplekse rommet kanskje flere arbeidsmåter? Likevel var det krevende å forstå hva disse verbene innebar for en elev. Det var bakgrunnen for at informant 7 hadde startet med begreplæring. Han gjorde det for å forberede elevene på begrepene som kom på eksamen. Ønsket hans var at elevene skulle forstå hva oppgaveformuleringene forventet, samt at de skulle vite hva de skulle gjøre når de møtte begreper som *gjør rede for* eller *reflekter*, eller kanskje enda verre *vrurder*, i oppgavebeskrivelsen. Dersom disse verbene skulle vært knyttet til nivåene i Blooms taksonomi (1956), hadde de tilhørt de øverste nivåene (Haaland & Nilsen, 2020, s. 28). Disse nivåene brukes i lokalt læreplanarbeid til kjennetegn på måloppnåelse i fagene. I denne formen for arbeid med læreplanen, har taksonomien hatt innflytelse. Likevel er det ikke slik at den har hatt innflytelse i LK20 (Andreassen, 2016, s. 61). Kompetansemålene etter 10. trinn består i større grad av verb som ville falt inn under de øverste nivåene i Blooms taksonomi. Selv om taksonomien ikke er brukt i utformingen av læreplanen, er verbene som er tatt i bruk mer komplekse enn tidligere. Som informantene

forklarer så vil det gi andre arbeidsmåter som krever mer av elevene på forskjellige områder. Da kan det stilles spørsmål rundt om denne slankingen egentlig har vært en «slanking».

Informantene forklarte at slankingen av læreplanen medførte at de var usikre på hvilket norskfaglig innhold de skulle prioritere i timene. I tillegg til dette var mange av dem i tvil om hvordan de skulle gripe an de nye delene av læreplanen. Informant 4 hadde erfart at det ikke nødvendigvis var slik at arbeidet med kjerneelementene, kompetansemålene eller undervisvurderingen var krevende. Det var ikke noe som måtte skje oppstykket og hver for seg. De forskjellige elementene i læreplanen i norsk måtte sees i sammenheng med hverandre. I en norskfaglig time kunne elevene skrive en argumenterende tekst om sidemålsdebatten i norsk skole. Argumenterende tekster om hvorfor nynorsken skulle ut av skolen, var noe informant 7 hadde fått inn mange oppgaver om. Her ble det brukt flere elementer fra læreplanverket i prosessen.

En oversikt som er tilpasset informant 7 sin oppgave, og samtidig viser hvordan alle delene i læreplanen henger sammen, finnes i *Vedlegg 6*. Det er ikke hans tolkninger av sin egen oppgave sett i sammenheng med læreplanen, men mine egne. Selv om oversikten er utformet av meg, tar den for seg hvilke deler av læreplanen som kunne ha blitt arbeidet med i en slik oppgave som informant 7 beskrev. Hvilke punkter som har blitt prioritert i listen, er mine egne tolkninger, og dette er dermed ingen fasit. Likevel gir den en oversikt over hvor kompleks læreplanen er, samt faktumet at læreplanen må leses som en helhet og at elementene må sees i sammenheng med hverandre (Hagelia, 2021, s. 54). I denne oppgaven kom også det utviklede kompetansebegrepet inn. Dette ble, som kjent, revidert til å passe dagens elever og deres opplæringssituasjon, samt verden slik som den er i dag. I denne definisjonen av kompetanse forklares det at det blant annet innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter for å løse oppgaver. Det handler også om å kunne reflektere og å tenke kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28).

5.4 Å arbeide med kjerneelementer

Selv om norsklærerne jeg intervjuet hadde satt seg inn i kjerneelementene i varierende grad, hadde de arbeidet med dem gjennom blant annet fagdager og fagsamtaler. For å forstå hvorfor arbeidsmåtene har endret seg i retning av samarbeid og utforskende arbeid, kan det være en idé å se til kompetansemålene. Disse har både blitt endret med tanke på verbene som kan sies å ha blitt mer komplekse gjennom LK20, men også med bakgrunn i at samfunnet vi lever i endrer seg raskt og at elevene i større grad må lære seg å arbeide med blant annet kildekritikk

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Å kunne se ting fra flere sider, snakke med andre og komme frem til en løsning, se flere muligheter, samt å kunne skape noe eget er elementer som kompetansemålene legger vekt på at elevene skal kunne.

5.4.1 Tekst i kontekst

Å sette tekst i kontekst blir av Utdanningsdirektoratet (2020) omtalt som ett av de seks kjerneelementene innenfor norskfaget. Her settes det fokus på at elevene skal lese tekster for å bli engasjert, undre seg og for å sette seg inn i livet og tankene til andre mennesker. Både informant 3 og 9 fortalte om at de hadde lest en samtidsdystopi med norskklassene sine. Begge ønsket at klassene skulle trekke tråder til dagens samfunn, og blant annet til hvordan koronapandemien har preget verdenssamfunnet. Likevel opplevde de at elevene ikke evnet å reflektere over slike sammenhenger. I spørreskjemaets siste spørsmål var det til sammen kun fire kryss i boksen for *Tekst i kontekst* (Vedlegg 3). Lærerne mente med andre ord at dette ikke var et av kjerneelementene som var mest krevende for elevene. Hvordan kan det ha seg? Informantene ovenfor trakk jo tråder til at dette var noe elevene syntes at var krevende. At arbeidet med å knytte tekster til sin egen samtid eller å knytte tekster til elevenes egen hverdag var vanskelig. Leser elever mindre nyheter nå enn hva gjorde tidligere? Eller handler det om modning, som informant 8 sa, og at «[...] det er jo begrenset hvor mange ting man kan klare å ta inn over seg når man er 15 år, og har mer enn nok med å sjekke snappen liksom.»? Informant 10 påpekte her at det var viktig at elevene var til stede og fulgte med i samfunnet for å forstå sin egen samtid.

Et utvidet tekstbegrep hadde også ført til at norskfaget ble mer tilpasset hverdagen vi lever i i dag. Ved å inkludere SMS, instagramposter, TikTok, og så videre, så ble norskfaget tilpasset elevenes verden. Tekster som tar i bruk flere modaliteter, såkalte multimodale tekster, må løftes frem i lyset, og det får også en sentral plass i dette kjerneelementet (Utdanningsdirektoratet, 2021). I *Tekst i kontekst* blir det også løftet frem at elevene skal lese både skjønnlitteratur og sakprosa, både på bokmål og nynorsk (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Da informantenes elever øvde til fagdagen i norsk før julen 2021, og senere også hadde selve fagdagene, ble de møtt av en stor variasjon i sjanger. Noen oppgaver inneholdt saktekster, noen inneholdt skjønnlitterære tekster, noen var på bokmål, mens andre var på nynorsk. På den måten ble hele kjerneelementet tatt i bruk under fagdagen.

5.4.2 Kritisk tilnærming til tekst

Børresen hevder at kritisk tenkning i klasserommet er en tidkrevende prosess, og her trengs både trening og støtte. Denne måten å tenke på må få plass inn i en travel skolehverdag. Iboende strukturer i skolen er med på å forhindre en slik utvikling (2021, s. 37). Tidspress blir en faktor som spiller inn, samt presset om at elevene skal kunne gjengi pensum. I arbeidet med kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst, er det viktig at elevene lærer at det å tenke kritisk ikke baserer seg på å *føle* om informasjonen de finner på nettet er sann. Målet er at de skal mestre å finne ut av hva som *er* riktig.

Kritisk literacy, altså kritisk tekstkompetanse, blir viktig innenfor dette kjerneelementet. Her skal elevene få innsikt i hvordan tekster og språk kan danne ulike virkelighetsoppfatninger og verdensbilder (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Det fikk 9. klassingene til informant 7 og 10 erfare gjennom sin lesing av utdraget av ungdomsromanen *Charliblogg* (Johansen, 2012). Elevene måtte se hva som sto i teksten, men det som var krevende for dem var å finne ut av hva som var utelatt (Blikstad-Balas & Flodvik, 2017, s. 38). Dette var ingen enkel oppgave for en 14-åring. Oppgaven opplevdes som krevende da de skulle avsløre, utfordre og finne frem til det som ble fremstilt som selvfølgelig og implisitt i utdraget (Veum & Skovholt, 2020, s. 14).

Det var ikke bare elevene til informant 7 og 10 som syntes at dette var utfordrende. Mange elever tolker tekstene de får presentert i skolen som sannhet. Det kan ha bakgrunn i at lærebøkene i skolen ofte presenterer et ensidig fagstoff. Astrid Roe forteller at elevene leser overfladisk, og at de dermed ikke får med seg informasjon som strider med det de kan forvente (Roe, 2018, s. 7). Faktisk viser det seg at over halvparten av elevene ikke får til å skille mellom en fakta- og en reklametekst, fortalte Roe. Elevene er heller ikke opplært til å være kritiske i skolen. De vil aller helst svare det de tror at lærerne vil frem til. Å svare riktig med én gang og bli ferdig er dermed et ønske (Børresen, 2021, s. 37). Informant 10 påpekte dette i samtalen om den kritiske tilnærmingen elevene hadde til tekst: «[...] det er litt sånn at elevene er så indoktrinert med å finne svaret ... så de kan få svart, for Guds skyld, og få kommet videre! Altså sånn føler jeg ... det er jo litt sånn vi er oppdratt.». Her la informant 7 til at det informant 10 beskriver er oppgavene som gjerne har fått navnet «finn svar i teksten». Det var ikke bare i dette intervjuet at slike oppgaver ble satt i søkelyset. Under intervjuet med informant 1, 2 og 3, ble det kommentert at selv om det var mange elever, og lærere, som likte

den strukturerte hverdagen, så var det ikke lenger slik at pugging og gjengivelse av kunnskap var måten å undervise på.

I et forsøk på å aktivisere elevene hadde informant 1 prøvd seg på en læringssti som kaltes for *mysterier*. Både mye arbeid og kreativitet lå bak opplegget, og han hadde store forventninger til det. Likevel endte timen i kaos, og han satt igjen med en følelse av en mislykket time. Da han utførte en time «på gamlemåten» dagen etterpå, fikk han uventet respons. Elevene skulle lese en tekst og svare på noen oppgaver. Denne gjennomføringen gikk uten problemer, og elevene trivdes med det.

På mange måter kan det virke som om sistnevnte gjennomføring av norsktimen til intervjuobjekt 1 var optimal og at elevene fikk ønsket læringsutbytte av det. Likevel er det viktig å merke seg at dersom elevene ikke gjør annet enn å lete etter svar i en tekst, så oppnår de ikke det kunnskapsgrunnlaget som er forventet av dem. Hverken kompetansemålene i norskfaget eller det utvidede kompetansebegrepet nås gjennom en letejakt i norskboka. Elevene skal ikke læres opp til å «gulpe opp kunnskap», som informant 3 fortalte i intervjuet. Hele tanken med fagfornyelsen er at elevene skal kunne både tilegne, men også bruke kunnskaper og ferdigheter for å arbeide med oppgaver og utfordringer i forskjellige situasjoner. Kompetanse oppnås ved at elevene viser en evne til refleksjon, kritisk tenkning og ved at de viser forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28). Både i Stortingsmelding 28 (*Fag-Fordypning-Forståelse*) og i den overordnede delen av læreplanverket, beskrives et slikt kompetansebegrep. Dette kompetansebegrepet ble, som tidligere nevnt, utvidet fra LK06. Det kom av at verden er i stadig endring, og for å kunne dekke det faglige innholdet som kreves i dagens og fremtidens samfunn, så måtte kravene for å «kunne noe» heves (NOU 2014: 7, s. 4).

I spørreskjemaets sjuende og siste spørsmål fikk norsklærerne ved de tre informantskolene anledning til å krysse av i flere bokser. 15 av i alt 44 kryss, nesten én tredel av kryssene ble tildelt boksen med kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* (Vedlegg 3). Det var altså dette kjerneelementet som lærerne mente at var mest krevende for elevene i norskfaget. Hva var det som gjorde nettopp dette kjerneelementet så krevende? Børresen skriver i sin artikkel at å tenke kritisk ikke er en ferdighet man mestrer over natten. Evnen til å tenke kritisk må øves opp over tid. Det krever hardt arbeid, trening og støtte; i forskjellige fag, men også i forskjellige situasjoner (2021, s. 37). I gruppeintervjuene fortalte norsklærerne at de hadde for liten tid til å sette seg ordentlig ned med elevene for å reflektere over nyheter, tekster og utsagn vi kan møte i hverdagen. Dersom elevene ikke ble trent i det, hadde de ingen

forutsetninger for å lære det. For verden ser ikke ut slik som den gjorde for 30 år siden. Den ser ikke en gang slik ut som den gjorde da undertegnede gikk på ungdomsskolen selv; bare ti år siden. Informasjonsflyten øker for hver dag som går, og dersom elevene ikke lærer seg hva som kjennetegner en god og en mindre god kilde, hvordan skal de da klare orientere seg i hverdagen? Det handler ikke bare om hva de møter utenfor skolen når de er ferdige med opplæringen. Tekstene de trenger et kritisk blikk på møter de hver dag. På grunn av den stadig voksende informasjonsflyten møter elevene tekster som de må ha et kritisk blikk på hver dag. Gjennom sosiale medier, nettaviser og influensere møter de informasjon hvor de må sile ut hva de skal tro på og ikke. Det blir blant annet lærernes jobb å hjelpe elevene til å vite hvilken informasjon de kan stole på eller ikke. De må gi dem verktøyene, og elevene må lære å bruke dem.

5.4.3 Muntlig kommunikasjon

I *Muntlig kommunikasjon* skal elevene få uttrykke seg muntlig gjennom positive opplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Undervisningsmetoder hvor elevene samarbeider er å foretrekke (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 55). Det var stor enighet om at fagsamtale var en god måte å arbeide på for å nå kompetansemålene i LK20. Her var målet at elevene skulle reflektere og utforske sammen, og få en samlet vurdering basert på arbeidet de gjorde. Denne vurderingen endte i en samtale med norsklæreren, hvor de skulle forklare, diskutere og reflektere over oppgaven og hva de hadde kommet frem til i samarbeidet. Informant 10 skrøt av hvor gode elevene hennes hadde vært i fagsamtalen de hadde før jul 2021. Her opplevde hun at innsatsen de hadde lagt inn i å forklare og utdype virkelig hadde gitt resultater. I fagsamtalen hadde hun opplevd noe enhver lærer ville satt pris på; elevene spilte hverandre gode! Hun konkluderte med at det måtte ha en sammenheng med at skolen hun jobbet ved måtte ha forstått en del av hovedpoenget om hvordan LK20 skulle jobbes med.

Det var ingen av norsklærerne i spørreundersøkelsen som krysset av for at dette var et krevende kjerneelement for elevene. Egne refleksjoner rundt hvorfor det kan ha seg slik, bunner ut i at muntlighet tidligere har vært en del av de grunnleggende ferdighetene. I tillegg har det vært et av hovedområdene i norskfaget. Disse har variert i antall. LK06 hadde fire hovedområder (Utdanningsdirektoratet, 2006), mens revideringen i 2013 hadde tre slike (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Felles for dem begge er at muntlighet er en del av områdene. Dermed kan det ha seg slik at elevene allerede har trent godt på å være muntlige.

5.4.4 Skriftlig tekstskaping

Det elevene opplevde som faget norsk, var gjerne det som knyttet til dette kjerneelementet, forklarte informant 3. I arbeidet med dette kjerneelementet, skal elevene lære å skrive og skape tekster. Denne opplæringen skal de oppleve som meningsfull (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Store deler av den hverdagslige kommunikasjonen skjer gjennom tekst, og å kunne skrive blir dermed en forutsetning for å kunne fungere i dagens samfunn. For å kunne delta i samfunnslivet på en måte som både er kritisk og reflekterende, er det viktig å utvikle gode skriveferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er derfor essensielt at denne ferdigheten tilegnes. Informantene opplevde at elevene syntes at å skape tekst var krevende. Uansett om lærerne delte ut modelltekster, modelleringer, sjekklister, og så videre, så sleit en del av elevene med å produsere tekster. «[...] i alle fall 30 % synes at det å lage tekster er vanskelig uansett.», fortalte informant 3. Dette var hun ikke alene om å tenke. I alle intervjuene var dette et tema som ble tatt opp.

I det siste avkrysningsspørsmålet, krysset ti norsklærere av for at dette var det mest krevende kjerneelementene for elevene. Svarene derfra stemmer ganske godt overens med informasjonen jeg fikk tilgang på i løpet av intervjuene. Å produsere tekst er krevende, og det er i stor grad noe elevene synes er utfordrende. Likevel er det mulig at modningsperspektivet også kan trekkes inn her. Det kan være at det å produsere tekster blir lettere etter hvert som elevene blir eldre, slik som informant 1, 2 og 3 pekte på.

5.4.5 Språket som system og mulighet

Et overordnet mål i dette kjerneelementet er at elevene skal utvikle et såkalt metaspråk, altså et språk om språket (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 62). Dersom elevene evner å snakke om språket, blir det enklere for lærerne å gi konkrete tilbakemeldinger, og det blir enklere for elevene å forstå tilbakemeldingene. På den måten utvikler elevene et begrepsapparat hvor de kan snakke om de estetiske, men også grammatiske sidene ved språket (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Dette var et av kjerneelementene som norsklærerne pekte på som krevende for elevene i spørreskjemaet. I alt tolv norsklærere krysset av for dette kjerneelementet (Vedlegg 3). Informant 4, 5 og 6 pekte på at grammatikkundervisning på både hovedmål og sidemål var krevende i dette kjerneelementet. De kommenterte at de syntes det var utfordrende at elevene

ikke hadde lært seg ordklassene før de kom over på ungdomsskolen. Da kjente de på at «det gjerne var noen tog som var gått, og at elevene sleit med å lære seg disse i løpet av ungdomsskolen». Samtidig kommenterte informant 10 at hun ikke hadde spesielle måter å lære elevene sidemålsgrammatikken på som ble oppfattet som «spennende». Hun presiserte at hun ikke kunne trylle for at noen skulle lære seg nynorsk, og at de noen ganger bare måtte gjøre den kjedelige jobben det var - nemlig å pugge.

5.4.6 Språklig mangfold

Språklig mangfold blir mer og mer viktig i dag. I løpet av en dag kan elevene sjekke snapchat på bokmål, lese ei nynorsk novelle i norsktimen, se en dokumentar om samisk, høre somali på bussen, spansk på dagligvarebutikken og tysk på kjøpesenteret. Språk finnes over alt, og det er viktig at elevene opplever språklig mangfold som normalt. Det knyttes til ethvert individs identitet (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 63).

Det er ikke bare i dag at verden er preget av et stort språklig mangfold. Norges språkhistorie er også noe elevene skal sette seg inn i i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Her vil elevene få innsikt i hvorfor noen skriver bokmål mens andre skriver nynorsk, hvorfor vi har en del som skriver samisk, og ikke minst hvorfor det finnes en del samer som ikke kan skrive eller snakke samisk. Oppgaver om det samiske var en del av oppgavesettet som kom til fagdagen i 10. klasse før julen 2021. Her sleit elevene med å skrive om samenes språk de siste 100-150 årene, og samtidig knytte det til dagens språksituasjon. Informant 7 pekte på at dette kunne ha en sammenheng med at det samiske språket var så fjernt fra elevenes egen hverdag helt sør i Norge.

I alt var det kun tre av norsklærerne, som svarte på spørreskjemaet, som krysset av for at dette kjerneelementet var det mest krevende for elevene (Vedlegg 3). Hvordan kan det da ha seg at informantene jeg intervjuet pekte på dette kjerneelementet som noe som elevene strevde med? Det sjette spørsmålet i spørreskjemaet stilte spurte: «I hvor stor grad opplever du å være forberedt til å undervise i kjerneelementet «Språklig mangfold»?». Her hadde i alt 16 av de 28 norsklærerne krysset av for at de «til en viss grad» var forberedt, mens to til mente at de var enda mindre forberedt enn det.

5.5 Hvordan ble kjerneelementene oppfattet?

Så langt har fremstillingen i oppgaven understreket at kjerneelementene omfatter det viktigste innholdet i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Hagelia har også referert til det som en av

de største endringene i norskfaget (2021, s. 54). Var det slik det ble oppfattet av norsklærerne jeg intervjuet? Var kjerneelementene noe revolusjonerende for faget som helhet? Informant 2 var en av dem som sleit med å forstå hva som var banebrytende med de seks kjerneelementene. Hun studerte læreplanen i norsk flere ganger, men kom frem til at pene ord og formuleringer gjorde at innholdet så nytt ut i møte med de tidligere planene. Det hun kom frem til var at disse elementene var en selvfølge i norskfaget, og de var i stor grad noe lærerne ubevisst hadde jobbet med hele veien.

I arbeidet med å utforme kjerneelementene måtte det viktigste innholdet i faget prioriteres. Det ble dermed lagt ned mye arbeid for å redusere stofftrengselen i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2016). Innholdet i faget ble fordelt på seks kjerneelementer, og på den måten kunne det fremstå som mer oversiktlig å håndgripelig for lærerne i sitt arbeid. At kjerneelementene blir definert som så viktige og fundamentale av Utdanningsdirektoratet (2019b), gjorde meg som forsker nysgjerrig. Det gjorde at kjerneelementene fikk plass i forskningsspørsmålet. I tillegg ble det også tema for spørreskjemaet, men også som en del i intervjuet.

Spørreskjemaets avkryssningsspørsmål 1-6 omhandlet hvor forberedt de 28 norsklærerne opplevde å være til å undervise i kjerneelementene. Her så jeg en tydelig tendens til at de ikke nødvendigvis synes de var uforberedte, men at de hadde ulike syn på hvor forberedte de var til å undervise i de forskjellige kjerneelementene. Et stort flertall mente at de tilhørte gruppene fra middels og opp; *i stor grad, i nokså stor grad* og *til en viss grad*. Kun et fåtall av norsklærerne mente at de tilhørte gruppene *i nokså liten grad* og *i liten grad*. Likevel fantes det også tilfeller hvor det skjedde.

Svarene fra spørreskjemaene var positive når det kom til i hvilken grad norsklærerne opplevde å være forberedt til å undervise i kjerneelementene. Det var imidlertid relativt motstridende til de inntrykkene jeg satt igjen med etter intervjuene. Det var ikke nødvendigvis slik at alle jeg intervjuet erkjente å ha liten erfaring med kjerneelementene, men de forklarte at det ikke var noe som hadde blitt prioritert i særlig stor grad siden læreplanen ble innført.

Det kom ganske overraskende på meg at de tre ungdomsskolene hadde nedprioritert kjerneelementene i arbeidet med LK20. Kjerneelementene som Utdanningsdirektoratet har omtalt som de viktigste delene i faget når det kommer til innhold. En del av norsklærerne jeg intervjuet virket på mange måter pinlig berørt over hvor lite de hadde satt seg inn i disse. Da jeg besøkte skolene for intervjuene, så hadde jeg med et ark hvor elementene sto listet opp.

Det gjorde jeg bevisst for at lærerne skulle kunne se hvilke kjerneelementer som fantes, samt at de lett kunne knytte kunnskap opp mot dem. Dersom jeg ikke hadde gjort det på denne måten, kunne jeg risikert at informantene valgte det første elementet de kom på, nettopp fordi at de ikke ville bruke for lang tid eller at de ikke ønsket å vise hvor mye eller lite skolen deres hadde arbeidet med dem. I intervjuet som foregikk over Teams, valgte jeg å legge ut kjerneelementene i chatten slik at de kunne få en god oversikt over dem. Ikke sjelden fortalte informantene at «jeg har egentlig tenkt på dette kjerneelementet, men nå som jeg ser dem her, så mener jeg at dette er mer krevende for elevene».

Hvorfor kan det ha seg slik at flertallet av de norsklærerne jeg intervjuet forteller at deres arbeidsplass ikke har prioritert arbeidet med kjerneelementene? Her blir det antakelser fra min side, men noe av det informantene fortalte var at læreplanarbeidet hadde blitt nedprioritert helt siden koronapandemien kom til Norge i mars 2020. Stengte skoler, syke elever og lærere, andre prioriteringer på møter og planleggingsdager var noen av grunnene som ble listet opp. En annen grunn til at noen av informantene ikke hadde satt seg så godt inn i hvilke kjerneelementer som fantes var at de, som nevnt ovenfor, mente at disse allerede var godt plantet i norskfaget.

I spørreskjemaets siste spørsmål skulle norsklærerne krysse av for hvilket kjerneelement de opplevde som mest utfordrende for elevene. Her var det tre av de seks som skilte seg ut. *Kritisk tilnærming til tekst* ble krysset av for 15 ganger, *Språket som system og mulighet* ble krysset av for tolv ganger, mens *Skriftlig tekstskapning* ble valgt ti ganger. Det er viktig å merke seg at lærerne kunne krysse av på flere alternativer i dette spørsmålet. Disse svarene henger sammen med den informasjonen jeg fikk i intervjuene. Faktumet at svarene jeg fikk gjennom spørreskjemaet samsvarte med intervjuene jeg gjorde, kan vitne om at lærerne kjenner elevene de underviser. De vet hva som er krevende, og dermed også hva elevene kommer til å streve med i timene. Det var bred enighet om at det å skille troverdig informasjon fra det som ikke var til å stole på, produsere tekst og å arbeide med rettskrivingen i denne teksten, både sidemål og hovedmål, var krevende.

Faktumet at alle delene i læreplanen må sees i sammenheng, gjør at lærerne må gjøre seg kjent med den som helhet. Kjerneelementene fungerer ikke uten kompetansemålene, og disse fungerer ikke uten de tverrfaglige temaene. Alt må sees i sammenheng med hverandre for å virke slik ideen om LK20 var, jamfør Goodlads (1979) ideologiske læreplan. Kompleksiteten i læreplanen ble blant annet illustrert i *Vedlegg 6*. Likevel finnes det ingen fasit til hvordan læreplanen skal tolkes. Læreres undervisning vil se veldig forskjellig ut, og dermed vil også

elevenes erfaringer være påvirket av lærernes oppfatninger av læreplanen (Gundem, 1990, s. 42).

5.6 Å arbeide med kompetansemål

At læreplanen inneholder kompetansemål, er ikke noe nytt. Det som derimot er nytt, er at kompetansemålene er blitt færre, og at de rommer mer. Hvordan skal man få færre kompetansemål til å inneholde flere arbeidsoppgaver og mer kunnskap som må tilegnes? Blant annet gjennom å øke kompleksiteten på verbene. Alle kompetansemål inneholder ett eller flere verb. Disse illustrerer hvordan målene skal jobbes med. Verbene forklarer ikke nøyaktig hvilke arbeidsmåter som skal tas i bruk, det er opp til hver enkelt lærer. Det verbene derimot forklarer er hvordan elevene må jobbe for å nå målene. I løpet av 16 kompetansemål brukes *reflektere* hele seks ganger i kompetansemålene på ungdomstrinnene (8.-10. trinn). Andre verb man finner i læreplanen i norsk for ungdomstrinnene er *utforske*, *argumentere* og *eksperimentere* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Disse kan sies å kreve mye av elevene, både god innsats og modning, konkluderte informant 8 og 10. Informantene ønsket å rette kritikk mot hele fagfornyelsen for det de betegnet som ambisiøst for 13-15 åringer.

Informantene 4, 5 og 6 kommenterte at kompetansemålene i fagene gjorde det lettere å arbeide tverrfaglig. Åpne mål som må sees i sammenheng med resten av planen, kan føre til gode samarbeid på tvers av fagene. Norskfaget var et fag de selv mente at passet godt for en slik arbeidsmåte, det var nettopp på grunn av at oppgaver alltid inneholder enten lesing, skrivning eller en muntlig presentasjon. Likevel påpekte de at dette var med på å gjøre norsk til et fag som gjerne ble oppfattet som tørt og kjedelig. Det kom av at det gjerne var slik at dersom de holdt på med abortdebatten i samfunnsfag, så ble selve temaet oppfattet som samfunnsfaget. Skriveprosessen, fagsamtalen eller fremlegget de skulle ha i etterkant var det som ble oppfattet i norsk. Dersom norsk kun blir forbundet med et fag hvor rettskriving, språkbruk og samtale står i sentrum, så fremstår det ikke som et fag hvor det finnes spennende aktiviteter og interessante temaer. Norskfaget må knyttes til elevenes egen hverdag. Det som skjer på sosiale medier som Instagram, TikTok og Snapchat tilhører også norskfaget. Å presisere at dette også tilhører norskfaget vil kunne appellere til flere ungdommer.

5.6.1 Enhver klasses smak

Både informant 2, 3 og 5, 6 snakket om hvordan ulike klasser og deres klassemiljø, samt deres preferanser på ulike måter å arbeide på kunne innvirke på den planlagte timen. Informant 2 fortalte at norsklærerne på trinnet kunne samkjøre oppleggene, for deretter å oppleve at det

fungerte ulikt i klassene. De begrunnet det med at alle klasser er forskjellige. Det som informant 3 hadde opplevd som «noe av det mest vellykkede hun hadde gjort på lang tid!», betegnet informant 2 opplegget som noe som «gikk helt ad undas». Oppgaven de refererte til var en tekst om et monster som kom over en landsby. Monsteret var ikke egentlig et monster, men satt i guttens eget hode. Informant 3 fortalte at dette var et slikt opplegg hvor man ikke visste om elevene kom til å se sammenhengene selv, men at hun ble veldig begeistret når norskklassen hennes gjorde det. I forkant hadde hun spilt rappen til OnkIP «Styggen på ryggen» (SLEKTAVEVO, 2014) for klassen som nettopp tok for seg negative tanker i ens eget hode. Det hadde vært med på å trigge og aktivere klassen.

Det var ikke bare den gangen informant 3 sin norskklasse hadde likt et opplegg som hun var usikker på om kom til å fungere. Hun fortalte at hun leste høyt, for elevene hun hadde i norsk skoleåret 2020/2021, av den nynorske ungdomsromanen *Arrfjes* av Terje Torkildsen (2014) hvor handlingen var lagt til 1800-tallet. Også her opplevde hun forskjeller mellom sine to norskklasser på samme trinn. «Den ene klassen ... de guttene der ... altså dette var «helt topp!». Mens i min klasse, som er en fantasy-klasse, så sa de «herregud, hvor lenge på vi sitte og høre på denne seilskuta...?», og det ga dem *ingenting!* De kunne liksom ikke vente på at det skulle ta slutt!».

Dersom det hadde seg slik at klassen ikke tente på opplegget som var planlagt, så forklarte informant 5 at man ikke måtte være redd for å endre taktikk.

Informant 5: «Det kan være litt tungt av og til, så man må bare vri hodet, og av og til ta det litt der og da. Hvis man ser at 'nå detter de av', så må man bare snu om på det og gjøre det litt annerledes. Men så kan man oppleve også at plutselig så blir det du tenker at er kjedelig det elevene synes at er gøy. Det er litt sånn klasseavhengig også!»

Informant 6: «Ja, man kan bli overrasket, for du [les: informant 5] har snakket om det mange ganger, at det du trodde skulle være en kjedelig gjennomgang, det tente de faktisk på! En kjedelig tavlegjennomgang med skjemaer og hvor de bare skulle skrive av ... så er det plutselig gøy.»

Ingen klasser er like, og preferansene til hvordan en norsktime skal se ut for å være spennende kan være mange. Informantenes opplevelser av at norskklasser liker forskjellige aktiviteter, sjangre eller opplegg er ikke uvanlige. Som informant 5 påpekte så må en lærer være villig til å snu om på sitt eget opplegg. Dersom ikke det opprinnelige opplegget fungerte må en lærer tilpasse arbeidsmåtene til klassen.

5.7 Underveisvurdering før og etter 2020

Underveisvurderingen kom først inn i læreplanverket gjennom LK20. I årene før denne hadde denne formen for vurdering vært et nasjonalt satsingsområde i skolen. Det gjorde at norsklærerne som hadde jobbet i skolen gjennom flere år opplevde underveisvurderingen som en innarbeidet og grunnleggende del av undervisningsarbeidet i norskfaget. Informant 6 påpekte at de ved hennes arbeidsplass hadde arbeidet aktivt med underveisvurderingen helt siden *vurdering for læring* ble innført. Likevel gjorde innføringen av vurderingsformen i LK20 det slik at norsklærerne nå jobbet med å foredle det.

Grunnleggende for underveisvurderingen, er de fire prinsippene (Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, 2020, § 3-10). Elevene skal elevene ha mulighet til å:

- a. delta i vurderingen av arbeidet de har utført, samt reflektere over sin egen opplæring og faglig utvikling
- b. forstå hva de skal lære, samt hva som forventes av dem
- c. vite hva de mestrer
- d. få veiledning om hvordan de kan arbeide for å styrke kompetansen sin

Disse prinsippene skal sees i sammenheng med hverandre, og skal være grunnlaget for all underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Informant 6 forklarte at underveisvurderingen og disse prinsippene var hennes arbeidsplass hadde jobbet med siden 2010. Hun og informant 5 påpekte at de hele tiden holdt på med vurderingsarbeid. Da det kom inn i læreplanen gjennom LK20, hadde hennes kollegaer allerede fått det godt under huden. Nå gikk de konstant rundt med det hun kalte for «de positive vurderingsbriller». At disse brillene var positive, var noe hun understrekte. Det var verdt å merke seg de små hverdagslige hendelsene som kunne gi uttelling. Et slikt arbeid tok kun for seg det som var positivt, det negative uteble. Informant 5 påpekte at hun gjorde elevene oppmerksomme på at hun så når de gjorde det bra. Elevenes innsats utenom vurderingssituasjoner skulle telle til deres fordel, og det hun så som lærer i timene skulle også regnes med; hele pakken.

5.7.1 Å arbeide med underveisvurdering

All vurderingen som skjer i faget frem til sluttvurderingen foreligger, regnes som underveisvurdering. Dette skal være en integrert del av opplæringen, og den skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen, samt å øke elevens kompetanse i fag. Den kan både foregå muntlig og skriftlig (Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, 2020, §3-10). Gjennom mine tre intervjuer av de 10 norsklærerne i ungdomsskolen, fortalte

de om de mange måtene de arbeidet med underveisvurdering. Noen av metodene var tradisjonelle, mens andre var nytenkende og teknologiske.

Underveisvurderingen skal være «konsekvens» av elevens prestasjon (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Eleven har rett til å vite hvordan han eller hun ligger an faglig. Denne tilbakemeldingsprosessen kalles for underveisvurdering. Mange lærere er gode når de gir tilbakemeldinger mens de går rundt og hjelper elever som holder på med skrivearbeid (Brøyn, 2018, s. 10). Det er en vanlig praksis å hjelpe elever som rekker opp hånda. Denne metoden kan regnes for å være underveisvurdering. Likevel ser jeg for meg at den underveisvurderingen Blikstad-Balas siktet til ovenfor, var den som informant 7, 8, 9 og 10 brukte jevnlig i sin arbeidshverdag. Hver gang elevene holdt på med en skriveoppgave, så tok de med seg stolen sin rundt i klasserommet. Da startet de i et hjørne av klasserommet, og jobbet seg gjennom alle elevenes tekster. Dette var på ingen måte det samme som å lese teksten elevene hadde skrevet for å rette den. Det de gjorde, var å skumlese den. Ved å skumlese teksten elevene skrev, så kunne de komme med små tips og vurderinger underveis i skriveprosessen. På den måten kunne elevene utbedre tekstene sine før de fikk den endelige karakteren i slutten av skriveprosessen.

Når læreren skal gi veiledning til hver enkelt elev om veien videre, må tilbakemeldingen tilpasses slik at elevene kan bruke denne i sin videreutvikling av kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10). Informant 7 påpekte at han tilpasset underveisvurderingen han ga til elevene. Dersom tekstene lå i det nedre sjiktet av karakterskalaen, så prioriterte han grunnleggende grammatikkunnskaper og tekstbygging. Her kunne tilbakemeldingene blant annet omfatte «husk punktum», «husk avsnitt». Dersom han kom til neste elev, og denne var i helt andre enden av karakterskalaen, så valgte han å være mer pirkete i tilbakemeldingene sine.

Informantene merket at å hjelpe elevene på vei gjennom oppgaven ga bedre resultater enn om de kun hadde fått tilbakemeldingen i etterkant av oppgaven. Nå fikk elevene både underveisvurdering og tips, men de fikk også en begrunnelse sammen med karakteren. Dermed visste elevene hva de burde arbeide med i skriveprosessen, men også hva de måtte jobbe med neste gang de skulle skrive en lengre oppgave.

«Læreren og elevene skal være i dialog om utviklingen elevene viser i norsk muntlig og skriftlig hovedmål og sidemål» (Utdanningsdirektoratet 2020). En av dem som hadde arbeidet for å tilpasse en skolehverdag med karantene, isolasjon og pandemi, var informant 3. Hun tok

i bruk ulike digitale verktøy hvor undervisvurderingen ble gitt både skriftlig og muntlig. Gjennom den mye brukte læringsplattformen itslearning (u.å.), og den litt mer ukjente appen Flipgrid (u.å.), kommuniserte hun med elevene sine. På itslearning kunne hun skrive inn tilbakemeldinger til dem etter at de hadde levert inn en oppgave, og hun kunne tildele dem andres tekster slik at de kunne komme med tilbakemeldinger til hverandre. Flipgrid brukte hun for å kommunisere muntlig med elevene. Her brukte hun en app på mobilen hvor hun kunne gi tilbakemeldinger og elevene kunne svare henne. På den måten fikk elevene mulighet til å sette ord på hva de følte at de fikk til i faget, hva de synes var utfordrende og hva de gjorde bedre enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10).

Inne i klasserommet tok hun i bruk andre metoder. Exit-lappen, hvor en post-it-lapp henges på døra etter timen, ble erstattet med padlet (u.å.). Padlet er på mange måter den digitale versjonen av en exit-lapp. Her kan elevene skrive inn hva de har lært, hva de ønsker å lære, hva de lurer på, og så videre. I tillegg til at dette var en «smittevenlig» måte å aktivisere klassen, så var det også en praktisk måte for å få et overblikk over hva klassen kunne, forklarte informant 3.

I et intervju med Blikstad-Balas, kommenterer hun at det finnes mange måter å gi gode tilbakemeldinger på, og at det finnes en stor variasjon i hvordan lærere velger å gjøre dette (Brøyn, 2018, s. 11). Det finnes ingen fasitsvar når det kommer til antall eller lengde, og dermed finnes det ingen fasit når det kommer til hvordan en lærer skal gi sine elever undervisvurdering; hverken når det kommer til metoder man bruker, hvordan man ordlegger seg eller hvor grundige de skal være. Måtene man kan gi undervisvurderinger på mange, og de strekker seg fra dialog med elevene til skriftlige tilbakemeldinger, samt til mer vage tilbakemeldinger som «bra» og «nå jobber dere virkelig!» (Brøyn, 2018, s. 11).

6. Avslutning

Selv om denne studiens overføringsverdi til andre fag er stor, og at flere enn norskfaglige lærere eller studenter kan dra nytte av den, har likevel målet vært å knytte den opp til mitt masterfag; norsk. Alle eksempler, læreplaner og kompetansemål har tilhørt norskfaget. Intervjuene er av norskdidaktisk verdi, og er utført med norsklærere som informanter. Litteraturen er, så langt det har vært mulig, knyttet opp mot norskfaget.

6.1 Oppsummering og svar

Hvordan arbeider norsklærere i ungdomsskolen med kjerneelementer, kompetansemål og undervisvurdering i LK20 i egen undervisning? Gjennom forskningsspørsmålet ønsket jeg altså å få svar på hvordan LK20 hadde blitt arbeidet med i norsktimene. I arbeidet har jeg fått et innblikk i hvordan man kan ta i bruk ulike arbeidsmetoder i faget for å få utnyttet læreplanen til det fulle. Jeg har sett at LK20 virkelig er noe som må jobbes med som en helhet; alt må sees i sammenheng med hverandre. Læreplanene må sees i sammenheng med den overordnede delen, men den må også sees i sammenheng med fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementene, de tverrfaglige temaene, de grunnleggende ferdighetene, kompetansemålene og undervisvurderingen (Hagelia, 2021, s. 54). Det nytter ikke å kun konsentrere seg om kompetansemålene eller kjerneelementene, og dermed tro at man gjør en tilstrekkelig jobb.

Å skulle sette seg inn i et nytt læreplanverk, fortalte informantene, at hadde vært krevende, og kanskje enda mer krevende når planleggingen hadde foregått midt i en global pandemi. Norsklærerne fortalte om hvordan de arbeidet med kjerneelementene, kompetansemålene og undervisvurderingen i timene. Disse delene av læreplanen måtte sees i sammenheng med hverandre. Kjerneelementene, kompetansemålene og undervisvurderingen, samt de andre delene av læreplanen måtte arbeides med samlet.

Norsklærerne fortalte om hvilke arbeidsmetoder de hadde tatt i bruk, og hvordan disse hadde endret seg fra LK06 til LK20. Lærerne fungerte ikke lenger som forelesere i timen. Nå skulle elevene arbeide sammen, og de skulle arbeide utforskende. Flere av informantene kommenterte at læreplanen var blitt ambisiøs, både ved at elevene skulle arbeide utforskende, kritisk og reflekterende. For å nå disse beskrivelsene var blant annet fagsamtaler en arbeidsmåte som ble tatt i bruk. På den måten kunne elevene diskutere og samtale for å komme frem til et svar. I tillegg måtte elevene trene på å orientere seg i den store informasjonsflyten vi møter i dag; blant annet gjennom sosiale medier og nyheter. Hva kan de stole på? Ved at elevene trenes i å mestre kildekritikk, vil de stille bedre rustet til å møte dette. Elevene arbeidet med dette gjennom samtaler, utforskning og aktiviteter. Likevel gjorde mangelen på tid at lærerne ikke fikk gått i dybden av blant annet kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*.

Selv om det skortet på arbeidet med kjerneelementene, hadde informantene inntrykk av at dette var noe av det grunnleggende ved norskfaget, altså det som i LK06 og i revideringen av

den i 2013 ble kalt for norskfagets «hovedområder». Lærerne mente at de var godt rustet for å undervise i disse, men at elevene kunne oppleve dem som krevende. Det som bidro til en opplevelse av kompleksitet var blant annet at kjerneelementene forklarte hvilket innhold norskfaget skulle ha, mens kompetansemålene tok for seg hva som skulle til for at elevene skulle oppnå den forventede kunnskapen. Arbeidsmåter som ble tatt i bruk var blant annet fagdager, varierte oppgaver, fagsamtaler, diskusjoner, aktiviteter, begrepslæring, og så videre. Felles for dem var at de var tilpasset den nye læreplanen 2020.

Alle de tre ungdomsskolene jeg intervjuet hadde vært med i den nasjonale satsingen *Vurdering for læring*. Dermed hadde de arbeidet med undervisvurdering i flere år; også de relativt nyutdannede norsklærerne var godt kjent med denne formen for vurdering. Ved at det nå hadde kommet inn i LK20, ble det foredlet. Norsklærerne fortalte om innarbeidede undervisvurderingsmetoder som blant annet appen «padlet», exit-lapper, «itslearning» og «two stars and a wish». Ved å variere ulike metoder for tilbakemelding, fikk elevene vurdering på forskjellige måter. Det førte til at informantene kunne tilpasse hvordan de skulle gi tilbakemeldinger til elevene, men også hvordan elevene kunne kommunisere tilbake.

6.2 Videre forskning

Hvordan kan det undersøkes videre? I skrivende stund er læreres erfaringer av Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 et lite utforsket område. Det kommer av at LK20 ikke har vært gjeldende over en lenger periode. Det finnes flere studier rundt læreplanverket som er mer teoretisk vinklede. Likevel er det mangel på undersøkelser rundt hvordan lærere har arbeidet med, samt hvordan de har erfart den. Dette har selvfølgelig naturlige årsaker, blant annet at denne masteroppgaven er skrevet skoleåret 2021/2022. Da har lærerne i grunnskolen og i den videregående skolen arbeidet med planen i opptil to skoleår. Det er først nå de virkelig har begynt å gjøre seg opp noen tanker rundt hvordan det faktisk er å jobbe med planen, ikke bare hvordan de *tror* den vil fungere.

Kjerneelementene i norsk er et relativt lite utforsket område, og som Hagelia (2021) påpekte, så er det kanskje en av de største endringene i fagene går gjennom i LK20. Likevel opplevde jeg, som nevnt i kapittel 5.6 at kjerneelementene hadde blitt nedprioritert i arbeidet med LK20. I kapittel 5.2 trakk informant 3 tråder fra LK20s kjerneelementer til hovedelementene fra LK06. Hun mente at dette var noe som hadde eksistert i norskfaget i mange år. Det sa også informant 2 seg enig i. Kan dette være bakgrunnen for at kjerneelementene har blitt nedprioritert i arbeidet med LK20? Kan det være slik at kjerneelementene ble regnet som

såpass kjent for norskfaget, at ungdomsskolene ikke kjente på et behov for å arbeide med dem? Eller kan det rett og slett ha seg slik at hele LK20 har blitt nedprioritert? Det kunne vært interessant å undersøke videre.

Underveisvurderingen har vært et nasjonalt satsingsområde siden 2010, og det har derfor blitt godt innarbeidet i norskfaget. Norsklærerne hadde gjort få endringer etter denne måten for vurdering hadde fått plass i læreplanen, og dermed blitt en lovfestet del av lærernes hverdag. Det kunne derimot vært interessant å studere andre fags opplevelser av undervisning i undervisning etter at det ble konkretisert i læreplanene.

Kompetansemålene har blitt færre med LK20, sammenliknet med LK06. Ved å omtrent halvere kompetansemålene etter 10. trinn i norskfaget, kan faget ha blitt mer krevende å få likt innhold i undervisningen på forskjellige steder i landet. De språklige formuleringene har ført til at planene kan ha blitt mer komplekse. Dermed har vi fått større krav til metodefrihet (Rogne, 2021, s. 74). Kan det ha følger for eksamen? Da jeg spurte om avsluttende kommentarer i intervjuet, var det mange som tok opp misnøyen de kjente på rundt eksamensordningen. I oppgaven min har blant annet informant 8 fortalt at hun var usikker på eksamensordningen og -oppgavene som kom. Informant 1 fortalte om at hun gjerne ønsket seg tre hele år med fagfornyelsen før den nye eksamensordningen kom inn i skolen. Det var ikke bare for elevene, men også for at lærerne skulle være forberedt. Da jeg hadde de tre intervjuene i desember 2021, visste fremdeles ikke lærerne hvordan eksamen kom til å bli. Å utforske hvordan norsklærere arbeider med LK20 mot muntlig og skriftlig eksamen, kunne vært en interessant vinkling. Etter noen år med utprøving av denne ordningen, kunne det også ha vært interessant å se på hvordan lærerne, men også elevene, hadde oppfattet den. Ved å se på elevenes oppfatninger av eksamen knyttet opp til det de har lært i timene, hadde vi fått tilgang på forskning om hvordan undervisningens innhold gjennom LK20 samsvarer med eksamen.

7. Litteraturliste

- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 13-26). Bergen: LNU Fagbokforlaget.
- Andreassen, S-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktoravhandling). UiT Norges Arktiske Universitet, Tromsø.
- Bjerke, C. (2019). Å slanke en plan. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 47-60). Bergen: LNU Fagbokforlaget.
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-144, 146-148. Hentet fra: [BlackWilliam_1998.pdf \(pbworks.com\)](#)
- Blikstad-Balas M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt?. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21- 45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Flodvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett?. *Norsklæreren*, (4), 28-39. Hentet [09.03.2022] fra [NL4-17 Blikstad-BalasFlodvik.pdf \(squarespace.com\)](#)
- Blikstad-Balas, M., Haustreis, M. & Beyer-Olsen, C. (2020). *Norsk 8-10 fra Cappelen Damm*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. London: Longmans, Green and Co (LTD).
- Brevik, L. M. & Mathé, N. E. H. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 47-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brøyn, T. (2018). Tilbakemelding til tilbakemelderne. *Bedre skole*, 30(4), 10-12.
- Børresen, B. (2021). Kritisk tenkning gjennom muntlig praksis. *Bedre skole*, 33(4), 36-39.

- Element. (u.å.a). I *Det norske akademis ordbok*. Hentet [08.03.2022] fra [element - Det Norske Akademis ordbok \(naob.no\)](https://naob.no/element)
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 287-304). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flipgrid. (u.å.). Flipgrid. Hentet fra [Flipgrid | Empower Every Voice](https://flipgrid.com/)
- Endr. i forskrift til opplæringslova. (2009). Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova (FOR-2009-07-01-964). Hentet fra <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2009-07-01-964>
- Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova. (2020). Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova (FOR-2020-06-29-1474). Hentet fra <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>
- Frønes, S. T. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167-208). Oslo: Universitetsforlaget.
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B., Neset, T. (2012). *Økt kompetanse – bedre læring: En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien «Kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning av lærere»* (Oxford Research AS Rapport 2). Hentet [30.09.2021] fra [Økt kompetanse – bedre læring \(udir.no\)](https://udir.no/okt-kompetanse-bedre-larning)
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw.
- Gundem, B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haaland, G. (2018). *Vurdering i yrkesfag. Helhetlig yrkeskompetanse*. Oslo: Pedlex.
- Haaland, G. & Nilsen, S. E. (2020). *Læring gjennom praksis. En grunnbok i yrkesdidaktikk* (2. utg.). Oslo: Pedlex.
- Hagelia, M. (2021). Kjerneelementene – det virkelig nye i fagfornyelsen. *Bedre skole*, 33(2), 54-57.

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Igland, M-A. (2019) Kjerneelement i norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 97-104). Bergen: LNU Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Itslearning. (u.å.). itslearning. Hentet fra [Skole - itslearning - Norge](#)
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, E. (2012). *Charliblogg*. Oslo: Cappelen Damm.
- Karseth, B., Kvamme, O.A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. (EVA 2020 Rapport nr. 1). Hentet fra [eva2020-delrapport-1.pdf \(uio.no\)](#)
- Kjerne. (u.å.b). I *Det norske akademis ordbok*. Hentet [08.11.2021] fra https://naob.no/ordbok/kjerne_3
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra [St.meld. nr. 030 \(2003-2004\) - regjeringen.no](#)
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra [Meld. St. 28 \(2015–2016\) - regjeringen.no](#)
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 28. februar). Forskrift om avlysning av eksamen fastsatt. Hentet [22.04.2022] fra [Forskrift om avlysning av eksamen fastsatt - regjeringen.no](#)
- Kvale, S. & Brikmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, E. (2013). *Tren tanken. Læringsstrategier, metakognisjon og dybdelæring* (2. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra [NOU 2014: 7 - regjeringen.no](http://regjeringen.no)
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra [NOU 2015: 8 - regjeringen.no](http://regjeringen.no)
- OECD. (2005, oktober). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Hentet fra <https://www.oecd.org/education/cei/35661078.pdf>
- Oppfatte. (u.å.c). I *Det Norske Akademis Ordbok*. Hentet [30.09.2021] fra [oppfatte - Det Norske Akademis ordbok \(naob.no\)](http://naob.no)
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet [13.10.2021] fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Padlet. (u.å.). *Padlet*. Hentet fra [Padlet: Du er vakker](http://padlet.com)
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rogne, M. O. (2021). Den nye norskplanen (L20) i historisk perspektiv. *Norsklæreren*, (2), 58-77. Hentet [06.09.2021] fra [Rogne: Den nye norskplanen \(L20\) i historisk perspektiv — Landslaget for norskundervisning](http://norsklarer.no)
- Roe, A. (2018). Elevene lærer ikke kritisk tenkning. *Bedre skole*, 30(4), 7.
- SLEKTAVEVO. (2014, 21. oktober). *OnkLP & De Fjerne Slektningene – Styggen på ryggen* [Videoklipp]. Hentet [26.02.2022] fra <https://youtu.be/rUvzx73-cCY>
- Sunde, D. J. & Wille, T. S. (2017). *Fra læreplan til klasserom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Oslo: Universitetsforlaget.
- Talsethagen, A. S. & Nyhus, J. Ø. (2019). Skrape i overflata eller drukne i djupet? – Eit forsøk på å forstå djupnelæring. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 123-143). Bergen: LNU Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag»*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet [11.03.2022] fra [Microsoft Word - Evalueringsrapport til Udir.doc](#)
- Torkildsen, T. (2014). *Arrfjes*. Oslo: Samlaget.
- Universitetet i Oslo. (u.å.). Nettskjema. Hentet fra [Nettskjema - Universitetet i Oslo \(uio.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk* (NOR1-01). Hentet fra [Læreplan i norsk \(NOR1-01\) \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2010). Grunnlagsdokument. Satsingen *Vurdering for læring* 2010 – 2014. Hentet fra [Microsoft Word - Grunnlagsdokument satsingen Vfl \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra [Læreplan i norsk \(NOR1-05\) \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Grunnlagsdokument. Videreføring av satsingen *Vurdering for læring* 2014 – 2017. Hentet fra [580725.DOC \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. november). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet [06.04.2022] fra [Rammeverk for grunnleggende ferdigheter \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 10. oktober). Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S. Hentet [02.02.2022] fra [Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S \(udir.no\)](#)

- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 30. januar). Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018). Hentet [09.11.2021] fra [Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring \(2010-2018\) \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. november). Hva er kjerneelementer? Hentet [07.11.2021] fra [Hva er kjerneelementer? \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 27. mai). Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk. Hentet [08.03.2022] fra [Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 26. januar). Hvordan referere til læreplanene? Hentet [11.03.2022] fra [Hvordan referere til læreplanene? \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 4. februar). Underveisvurdering. Hentet [01.03.2022] fra [Underveisvurdering \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Kompetanseportal. Hentet [08.11.2021] fra https://bibsyst.instructure.com/search/all_courses?design=udir
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wibeck, W. (2000). *Fokusgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K., Larsen, L.O. & Moe, H. (2013). *Metodebok for mediefag* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1 - Godkjenning fra NSD



Vurdering

Referansenummer

765047

Prosjekttittel

Fra læreplan til klasserom

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for nordisk og mediefag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nils Rune Birkeland, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Julie Berg Pedersen, [REDACTED]

Prosjektperiode

01.08.2021 - 31.05.2022

Vurdering (1)**21.09.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.09.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022.

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.

TAUSHETSPLIKT

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

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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til 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/fylle-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 prosjektslutt for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 - Spørreskjema

Skoleåret 2021/2022 skriver jeg min master i nordisk som lektorstudent ved UiA. Gjennom høstsemesteret 2021 ønsker jeg å innhente informasjon rundt hvordan norsklærere i ungdomsskolen arbeider med den nye læreplanen (LK20).

Før jeg setter i gang med de kvalitative intervjuene, ønsker jeg å stille noen generelle spørsmål til alle norsklærerne ved skolen. *Svaret ditt vil være helt anonymt.* Jeg håper at du ønsker å svare – din mening vil være en viktig del av prosessen videre!

1. I hvor stor grad opplever du å være forberedt til å undervise i kjerneelementet «tekst i kontekst»?

(sett kryss i én av boksene under)

I stor grad	I nokså stor grad	Til en viss grad	I nokså liten grad	I liten grad
-------------	-------------------	------------------	--------------------	--------------

2. I hvor stor grad opplever du å være forberedt til å undervise i kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst»?

(sett kryss i én av boksene under)

I stor grad	I nokså stor grad	Til en viss grad	I nokså liten grad	I liten grad
-------------	-------------------	------------------	--------------------	--------------

3. I hvor stor grad opplever du å være forberedt til å undervise i kjerneelementet muntlig kommunikasjon»?

(sett kryss i én av boksene under)

I stor grad	I nokså stor grad	Til en viss grad	I nokså liten grad	I liten grad
-------------	-------------------	------------------	--------------------	--------------

4. I hvor stor grad opplever du å være forberedt til å undervise i kjerneelementet «skriftlig tekstsaking»?

(sett kryss i én av boksene under)

I stor grad	I nokså stor grad	Til en viss grad	I nokså liten grad	I liten grad
-------------	-------------------	------------------	--------------------	--------------

5. I hvor stor grad opplever du å være forberedt til å undervise i kjerneelementet «språket som system og mulighet»?

(sett kryss i én av boksene under)

I stor grad	I nokså stor grad	Til en viss grad	I nokså liten grad	I liten grad
-------------	-------------------	------------------	--------------------	--------------

6. I hvor stor grad opplever du å være forberedt til å undervise i kjerneelementet «språklig mangfold»?

(sett kryss i én av boksene under)

I stor grad	I nokså stor grad	Til en viss grad	I nokså liten grad	I liten grad
-------------	-------------------	------------------	--------------------	--------------

7. Hvilket kjerneelement i norskfaget opplever du som mest utfordrende for elevene?

(her kan du krysse av i flere bokser)

- Tekst i kontekst
- Kritisk tilnærming til tekst
- Muntlig kommunikasjon
- Skriftlig tekstskaing
- Språket som system og mulighet
- Språklig mangfold

Takk for all hjelp,
Julie Berg Pedersen

Vedlegg 3 – Spørreskjema med antall svar

Skoleåret 2021/2022 skriver jeg min master i nordisk som lektorstudent ved UiA. Gjennom høstsemesteret 2021 ønsker jeg å innhente informasjon rundt hvordan norsklærere i ungdomsskolen arbeider med den nye læreplanen (LK20).

Før jeg setter i gang med de kvalitative intervjuene, ønsker jeg å stille noen generelle spørsmål til alle norsklærerne ved skolen. *Svaret ditt vil være helt anonymt.* Jeg håper at du ønsker å svare – din mening vil være en viktig del av prosessen videre!

1. I hvor stor grad opplever du å være forberedt til å undervise i kjerneelementet «tekst i kontekst»?

(sett kryss i én av boksene under)

I stor grad	I nokså stor grad	Til en viss grad	I nokså liten grad	I liten grad
2	17	9		

2. I hvor stor grad opplever du å være forberedt til å undervise i kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst»?

(sett kryss i én av boksene under)

I stor grad	I nokså stor grad	Til en viss grad	I nokså liten grad	I liten grad
5	17	5	1	

3. I hvor stor grad opplever du å være forberedt til å undervise i kjerneelementet «muntlig kommunikasjon»?

(sett kryss i én av boksene under)

I stor grad	I nokså stor grad	Til en viss grad	I nokså liten grad	I liten grad
8	15	5		

4. I hvor stor grad opplever du å være forberedt til å undervise i kjerneelementet «skriftlig tekstskaping»?

(sett kryss i én av boksene under)

I stor grad	I nokså stor grad	Til en viss grad	I nokså liten grad	I liten grad
9	17	2		

5. I hvor stor grad opplever du å være forberedt til å undervise i kjerneelementet «språket som system og mulighet»?

(sett kryss i én av boksene under)

I stor grad	I nokså stor grad	Til en viss grad	I nokså liten grad	I liten grad
4	8	11	4	1

6. I hvor stor grad opplever du å være forberedt til å undervise i kjerneelementet «språklig mangfold»?

(sett kryss i én av boksene under)

I stor grad	I nokså stor grad	Til en viss grad	I nokså liten grad	I liten grad
5	5	16	1	1

7. Hvilket kjerneelement i norskfaget opplever du som mest utfordrende for elevene?

(her kan du krysse av i flere bokser)

- Tekst i kontekst (4)
- Kritisk tilnærming til tekst (15)**
- Muntlig kommunikasjon (-)
- Skriftlig tekstskaaping (10)
- Språket som system og mulighet (12)
- Språklig mangfold (3)

Takk for all hjelp,
Julie Berg Pedersen

Vedlegg 4 - Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Fra læreplan til klasserom*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan norsklærere i ungdomsskolen har arbeidet med den nye læreplanen (LK20). Dette skrivet gir informasjon om målet med prosjektet og om hva deltakelse vil innebære for seg.

Formål

Skoleåret 2021/2022 skriver jeg min master i nordisk som lektorstudent ved UiA. Gjennom høstsemesteret 2021 ønsker jeg å innhente informasjon rundt hvordan norsklærere i ungdomsskolen arbeider med den nye læreplanen (LK20), blant annet når det kommer til undervisning og planlegging av denne.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for nordisk og mediefag er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som norsklærer i ungdomsskolen ønsker jeg at du skal delta. Norsklærere som får muligheten til å delta har arbeidet med den nye læreplanen (LK20) skoleåret 2020/2021.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, blir du med på et fokusgruppeintervju. Sammen med noen av dine kollegaer deltar du i ca. 1 times samtale med intervjuer. Underveis i intervjuet vil du kunne bli spurt om din alder, utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring, men jeg vil ikke be om personlige opplysninger utover dette. Det blir gjort lydopptak som vil slettes straks etter at intervjuet er transkribert og anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven eller i andre publikasjoner som henviser til dette prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Lydopptak slettes med en gang transkriberingen av intervjuene er ferdig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for nordisk og mediefag 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 jeg 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 direkte kontakt med meg (Julie Berg Pedersen, [redacted] eller med min veileder (Nils Rune Birkeland, [redacted] ved Institutt for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder (UiA). Du kan også kontakte UiAs personvernombud (Personvernombud@uia.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til hvordan Norsk senter for forskningsdata vurderer prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Nils Rune Birkeland
(Veileder)

Julie Berg Pedersen
(Mastergradsstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Fra læreplan til klasserom» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5 - Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning:

- Takk for at dere ønsker å delta!
- Formålet med og innholdet i fokusgruppeintervjuet.
- Anonymitet, bruk av lydopptaker, samt frivillig deltakelse og muligheten for å trekke seg. Forskerens taushetsplikt, og destruseringen av datamaterialet etter endt prosjekt.
- Ingen fasitsvar; ønsker kun informantenes erfaringer og refleksjoner.
- Tidsbruk (ca. 1 time).

Bakgrunnsspørsmål:

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lenge har du arbeidet som norsklærer i ungdomsskolen?
 - Har du vært på flere skoler? Barneskolen, videregående, annen opplæringsarena?

Kjerneelementer:

- Det viser seg at 15 av 28 norsklærere, som jeg har undersøkt, mener at kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» er mest utfordrende for elevene å jobbe med.
 - Hvilket kjerneelement vil dere trekke frem som det mest utfordrende for elevene, og hvorfor?
 - Hvordan arbeider dere med dette/disse kjerneelementet(-ene)?
 - Hvilket kjerneelement vil dere trekke frem som det mest utfordrende for planlegging og bruk i undervisningen, for dere ungdomsskolelærere, og hvorfor?
- Det viser seg at norsklærerne som har svart på undersøkelsen trekker frem «språket som system og mulighet» og «språklig mangfold» som de kjerneelementene de er minst forberedt på å undervise i.
 - Hvilket kjerneelement opplever dere dere mindre forberedt til å undervise i?
 - Hvorfor kan det ha seg slik?

Kompetansemål:

- Gjør verbbruken i kompetansemålene at dere velger andre arbeidsmåter i planleggingen og gjennomføringen av norskundervisningen enn tidligere? Hvordan jobber/har dere jobbet med det?
 - Tar dere i bruk andre arbeidsmåter nå enn det dere har gjort gjennom tidligere læreplaner? Hvilke?
 - På hvilken måte arbeider dere annerledes? Hvilke arbeidsmåter har dere tradisjonelt brukt, og bruker dere i undervisningen?
 - Oppfølgings spørsmål: Hvordan kan det ha seg slik?

Underveisvurdering:

- Jobber dere annerledes med underveisvurdering nå enn tidligere, nå som det er kommet inn som et fast punkt i læreplanen?
- Hvordan jobber dere med å ta i bruk underveisvurderingen i undervisningen?
- Har læreplanens innføring av underveisvurdering bidratt til at dere tar i bruk flere/andre arbeidsmåter?

Avslutningsspørsmål:

- Oppklaring eller eventuell tilleggsinformasjon informantene ønsker å legge til.
- Videre kontakt og oppklaring, dersom det er aktuelt for oppgaveskrivingen.
- Tusen takk for at dere stiller opp!

Vedlegg 6 – Læreplanens kompleksitet

Oversikten er til for å illustrere hvordan alle delene av læreplanen i norsk henger sammen.

Den er tilpasset oppgaven informant 7 henviste til i kapittel 5.3. Dette er ikke hans tolkninger av sin egen oppgave sett i sammenheng med læreplanen, men mine egne. Læreplanens deler, samt hvilke deler som egner seg for en argumenterende tekst om sidemålet, kunne sett slik ut:

Fagets relevans og sentrale verdier

- Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs.

Kjerneelementer

- Kritisk tilnærming til tekst (litteratursøk på nettet, kildekritikk)
- Skriftlig tekstskaping
- Språket som system og mulighet
- Språklig mangfold

Tverrfaglige temaer

- Demokrati og medborgerskap (skriftlige retoriske ferdigheter for å gi uttrykk for egne tanker og meninger, kritisk tenking)

Grunnleggende ferdigheter

- Å kunne skrive
- Å kunne lese
- Digitale ferdigheter

Kompetansemål etter 10. trinn (et utvalg)

- gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer
- bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster
- bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige fremstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer
- informere, fortelle, argumentere og reflektere ulike muntlige og skriftlige sjangere og for ulike formål tilpasset mottaker og medium
- skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål

Underveisvurdering

- De [les: elevene] viser og utvikler kompetanse også kompetanse når de bruker fagspråk, argumenterer, reflekterer og eksperimenterer i muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål. Videre viser og utvikler elevene kompetanse når de bruker fagspråk i arbeidet med å utforske og reflektere over språklig variasjon og i samtale om egne og andres tekster.

Merk: Masteroppgaven tar ikke for seg tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Disse er tatt med i oversikten for å gi et bedre helhetsinntrykk for leseren. Punktene i oversikten er hentet fra læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020).