

Fra kompetansemål til undervisningsplanlegging i samfunnsfaget

Hvilke tanker og prioriteringer gjør samfunnsfaglærere i arbeid med å realisere læreplanens kompetansemål etter 10. trinn og hvilke faktorer er det som påvirker disse prioriteringene?

Ruben Langåker & Mathias Larsen Navjord

VEILEDER

Morten Jeppesen

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Emnekode: SV-507-1 24V

Master

Sammendrag

Med skolereformen Kunnskapsløftet i 2006 ble den norske skole endret for å få en økt satsing på kompetanse som vil være nødvendig for å klare seg i møte med dagens kunnskapssamfunn. Som en videreutvikling av LK06, kom fagfornyelsen og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Med LK20 ble læreplanene endret og oppdatert for å bli mer relevante og fremtidsrettede. LK20 har introdusert et større fokus på tverrfaglige temaer og dybdelæring. Kompetansemålene for fagene har blitt fornyet, med et færre antall, men med mer overordnet siktemål. Dette har i større grad åpnet for et lokalt handlingsrom for å tilpasse undervisningen til elevenes behov.

Gjennom denne studien har vi arbeidet ut ifra følgende arbeidstittel:

Fra kompetansemål til undervisningsplanlegging i samfunnsfaget.

Med problemstillingen:

Hvilke tanker og prioriteringer gjør samfunnsfaglærere i arbeid med å realisere læreplanens kompetansemål etter 10. trinn og hvilke faktorer er det som påvirker disse prioriteringene?

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som innehar semistrukturerte dybdeintervjuer for å innhente de empiriske funnene. Datamaterialet vårt er innhentet gjennom intervjuer med seks samfunnsfaglærere fra tre ulike ungdomsskoler i Agder og Rogaland. Vår studies teoretiske utgangspunkt baserer seg på læreplanteori, fra blant annet John I. Goodlad (1979), i tillegg til å belyse ulike rapporter og annen litteraturgjennomgang.

Studiens funn gir indikasjoner på at mange læreres arbeid med kompetansemål i stor grad skjer i utvikling av årsplaner, hvor kompetansemålene blir brutt ned til tematikker. Våre funn peker på at mange lærere i det daglige arbeidet i større grad innehar et temafokus enn kompetansemålsfokus, også i vurderingsformer som muntlig eksamen. Et annet funn i studien er at valg av temaer i årsplaner og undervisningsplanlegging hos flere lærere hovedsakelig blir styrt og preget av læringsressurser. Funnene våre peker på at årsakene til dette er at læringsressursene reduserer omfattende tidsbruk i planlegging av undervisning og også gir et faglig sikkerhetsnett for de lærerne som ikke opplever seg faglig kompetente nok til å designe egne opplegg. Funn tilknyttet det åpne handlingsrommet tilsier at lærerne ønsker en mer konkret innholdsstyring.

Til slutt fremhever våre funn at flere lærere har vanskeligheter med å tolke læreplanspråket, og at det oppstår problemer med å overføre teori til praksis. I tillegg pekes det på at lærere opplever at kompetansemålene mulig sikter for høyt, og at læreplanutviklerne dermed ikke kjenner målgruppen sin.

Forord

Det sies at det er et kunststykke å forfatte seg i korthet. Det å kunne velge et arbeidsomfang som er strategisk gunstig. Det å finne allerede oppgatte stier. Dette kan ikke sies å være vår oppgave. Tidvis har vi følt oss som snøblinde polfarere der vi billedlig har vasset i flere meter snø. Sammen har vi kavet oss rundt i denne vitenskapelige forskningens verden. Om ikke annet – så har vi vært ambisiøse. Vi har tatt selvstendige valg og vi har turt å gå våre egne veier. Vi har jobbet med noe vi bryr oss om – og vi har lært på veien. Det er med stolthet vi nå foretar vår siste særegne touch på dette verket som symboliserer og signerer vår avskjed med dette studieløpet.

Det å skrive en masteroppgave er virkelig ikke en «two man job». Der Thierry Henry trengte elegansen til Dennis Bergkamp for å føle seg uovervinnelig – har også vi blitt spilt gode i denne slitekampen av en masteroppgave. Først må vi takke alle våre informanter. Dere har gitt oppgaven svært nødvendig farge og dybde. Videre, så er det unngåelig å ikke takke og trekke frem vår nærmeste familie og venner. Dere vet hvem dere er. Tusen takk!

En stor takk må også gå til våre felles studievenner som virkelig har gitt oss glød, motivasjon og inspirasjon på veien. Tusen takk for noen fantastiske år sammen her på UiA. Vi ønsker dere alle hell og lykke på vei inn i arbeidslivet!

Mathias vil gjerne sende en ekstra stor takk til Fotballklubben Vigør som har gitt han fleksibilitet til å balansere en 100 prosent stilling som Sportslig Ansvarlig i klubben sammen med denne masterskrivingen. Ruben ønske også å rette en ekstra stor takk til det som, om bare noen uker er hans kone, Marita.

På vår vitenskapelige utflukt har vi vært avhengig av et kompass. En som kan fortelle oss hvor vi er og hvor vi bør dra. En som har gitt oss tro på prosjektet når det føles mørkt og en som utfordrer når han må. I vårt hjørne har vi hatt det vi vil kalle for vår egen Marcelo Bielsa, vår viktigste støttespiller, Morten Jeppesen. Tusen takk for all veiledning, forståelse og inspirasjon. Du har veilederegenskaper vi aspirer mot i vårt fremtidige yrkesliv. Uten deg hadde aldri denne oppgaven blitt levert.

Ruben Langåker & Mathias Larsen Navjord

Kristiansand, mai 2024.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	9
1.1 Målet med studien.....	11
1.2 Begrepsavklaringer.....	12
2. Teori og litteraturgjennomgang	13
2.1 Læreplan	13
2.2 Læreplanteori.....	15
2.2.1 Teoriens relevans for studien.....	17
2.3 Bakgrunn for LK20.....	18
2.4 Tverrfaglighet	19
2.5 Dybdelæring.....	19
2.6 Kritisk tenkning.....	20
2.7 Læreplan i samfunnsfag.....	22
2.8 Kompetansemål.....	23
2.9 Litteraturteori	27
2.10 Språk i kompetansemålene.....	27
2.11 Vurdering.....	29
2.12 Tidsbruk	31
2.13 Læringsressurser	33
2.14 Handlingsrom	34
2.15 Hva vet vi fra før?.....	35
2.15.1 Kritiske røster mot LK20.....	37
3. Metode.....	40
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt for problemstillingen.....	40

3.1.1 Epistemologisk orientering	40
3.1.2 Ontologisk orientering	41
3.1.3 Teoriens rolle	41
<i>3.2 Kvalitativ tilnærming</i>	<i>42</i>
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju	42
3.2.2 Semistrukturert intervju	42
3.2.3 Intervjuguide	43
3.2.4 Testintervju	44
<i>3.3 Utvalg</i>	<i>45</i>
3.3.1 Rekrutteringsprosessen	45
<i>3.4 Gjennomføring av intervju</i>	<i>46</i>
<i>3.5 Analyseprosess</i>	<i>47</i>
3.5.1 Transkripsjon	48
3.5.2 Koding.....	48
<i>3.6 Etiske overveielser</i>	<i>50</i>
3.6.1 Informert samtykke og konfidensialitet.....	50
<i>3.7 Forskerens rolle</i>	<i>50</i>
<i>3.8 Validitet</i>	<i>51</i>
3.8.1 Pålitelighet (reliabilitet)	52
3.8.2 Intervjureliabilitet	53
3.8.3 Kredibilitet	53
3.8.4 Overførbarhet.....	53
4. Analyse og resultater	54
<i>4.1 Tidsbruk</i>	<i>54</i>
4.1.1 Tid er en mangelvare for informantene	55
4.1.2 Før- og etterarbeid.....	55
4.1.3 Undervisningstimer.....	57
<i>4.2 Læringsressurser</i>	<i>59</i>

4.2.1 Ulik benyttelse av lærebøker og andre læringsressurser.....	59
4.2.2 Frigjørelse fra læreboken?	60
4.2.3 Læringsressursers attraksjonselementer.....	62
4.2.4 Lene seg på læreverkene i planlegging?	64
4.2.5 Løsrivelse av læreverkene i planlegging?.....	66
<i>4.3 Temafiksering.....</i>	<i>67</i>
4.3.1 Tema fokus ovenfor kompetansemål	67
4.3.2 Lærernes temavalg	69
4.3.3 Misforståelse av dybdelæring?	70
4.3.4 Årsplan og daglig virke.....	70
4.3.5 Et mål med tverrfaglighet?.....	71
<i>4.4 Handlingsrom</i>	<i>72</i>
4.4.1 Positive og negative aspekter ved handlingsrommet.....	72
4.4.2 Lokal tilpasning	75
4.4.3 Faglig kompetanse og personlighet	76
4.4.4 Handlingsrom for dybdelæring	78
4.4.5 Årsplan som temasetter.....	79
<i>4.5 Vurdering</i>	<i>80</i>
4.5.1 Vurderingsformer.....	81
4.5.2 Elevmedvirkning/Elevtilpasning.....	83
4.5.3 Muntlig eksamen.....	85
<i>4.6 Læreplanspråk</i>	<i>88</i>
5. Diskusjon	92
<i>5.1 Temafiksering.....</i>	<i>92</i>
5.1.1 Temafokus fremfor kompetansemål	92
5.1.2 Begrensninger for handlingsrommet.....	93
5.1.3 Fragmentering av læreplanen.....	95
5.1.4 Vurdering inn mot temafiksering.....	96
5.1.5 Læringsressurser som temasettere	98

5.1.6 Dybdel�ring i temafiksert undervisning.....	99
5.2 Forståelse av læreplanspråk.....	100
5.3 Tidsbruk	102
5.4 Planlegging med hensyn til kompetansemål.....	102
5.4.1 Vurdering.....	103
5.4.2 Læringsressurser	104
6. Avslutning og veien videre	107
6.1 Veien videre	108
7. Litteraturliste	109
Vedlegg 1 – Intervjuguide	115
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv	122
Vedlegg 3 – Godkjenning fra SIKT.....	127

1. Innledning

I en verden preget av rask teknologisk utvikling og globalisering er det viktigere enn noen gang å kunne tilpasse kompetanse til de stadig skiftende kravene i samfunnet og arbeidslivet. Den historiske utviklingen har vist at endringer i kunnskapsfeltet og arbeidsmarkedet skjer i et akselererende tempo, noe som krever en kontinuerlig oppdatering av ferdigheter og kunnskaper. Dette stiller høye krav til alle samfunnssektorer, inkludert skolen, som har et spesielt ansvar for å forberede elever på en fremtid hvor livslang læring er essensielt. Skolen skal forberede og ruste elevene opp til å kunne bli aktive medborgere og tilegne kompetanse for å møte det fremtidige arbeidslivet. For å kunne gjøre dette er det viktig at skolen hele tiden oppdaterer seg etter samfunnets nye og stadig endrede behov. Det er derfor essensielt at det hele tiden rettes kritiske og forskende blikk på skolens retning og utvikling (NOU 2014: 7, s. 7). Dette danner grunnlaget for denne studien.

Den norske skolen har sine røtter i lange tradisjoner. Undervisning har alltid vært basert på et bestemt innhold, uttrykt gjennom lærestoff. Teoretisk refleksjon og systematisering av dette lærestoffet har også vært en del av pedagogisk praksis gjennom historien (Gundem, 1990, s. 27). Gjennom reformen Kunnskapsløftet 2006 ble den norske skolen fornyet og omformet. Med Kunnskapsløftet ble begrepet *kompetanse* sentralt for hva elevene skal lære (NOU 2014: 7, s. 9). Noe som læreplanene etter reformen bærer preg av.

Vi vil derfor i denne studien rette vårt fokus mot den norske skoles læreplanutvikling – og med det foreta et dypdykk inn i læreres realisering og praktisering av den nyutviklede læreplanen – med fokus på samfunnsfag. I vår studie har vi foretatt semistrukturerte dybdeintervjuer med 6 ulike samfunnsfaglærere på ungdomsskoletrinnet, fordelt på 3 forskjellige skoler. Dette med hensikt om å få økt forståelse og innsikt for hvordan lærere *faktisk* forstår, planlegger og realiserer samfunnsfagets kompetansemål etter 10. trinn.

I 2003 stilte Britt Ulstrup Engelsen (2003, s. 209) spørsmål til “framtidens læreplaneksperter”, og det lød slik: “*Kan vi stadig legge vekt på å gi en grundig innføring i de tradisjonelle fagene, eller ruster vi elevene bedre for framtidssamfunnet ved å legge vekt på læringsstrategier, samarbeidsstrategier og kritisk refleksjon?*”. Dette gjenspeiler den læreplanutviklingen som siden har fremtonet seg – hvor det har blitt rettet et større fokus på *kompetanse* og *ferdigheter*

fremfor kunnskaps- og faktabasert pedagogikk. I denne studien vil vi trekke frem noen læreres opplevelse tilknyttet læreplanutviklingen som har forekommet.

Et nytt aspekt som har kommet med den rådende læreplanen er hvordan det tilrettelegges for et større lokalt handlingsrom for lærerne, utarbeidet fra retningslinjene fra Kunnskapsdepartementet for utviklingen av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 10). Et av hovedsynene for utformingen av kompetansemålene for LK20, var det å tilrettelegge for *“åpne kompetansemål som åpner for sammenhenger i læreplanverket”*. I tillegg ble det lagt vekt på at kompetansemålene skulle reflektere sammenhenger mellom fagene og tverrfaglige temaer, samtidig som de tar hensyn til verdier og prinsipper i overordnet del og fagtekster (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6). Skolen har som rolle å fremme sosial læring og utvikling gjennom faglig arbeid, integrere læringsstrategier, innovasjon og entreprenørskap, samt stimulere til kreativitet i fagene. Kompetansemålene har som hensikt å kunne overføres til ulike sammenhenger avhengig av situasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6). Hovedfokuset med LK20s inntog har vært å åpne for et større handlingsrom knyttet til kompetansemålene i fagene og i tverrfaglig arbeid. Gjennom dette fokuset ønsker denne studien å rette søkelys på læreres forståelse og realisering av føringene som har forekommet med de nye kompetansemålene i samfunnsfag.

Vi, som oppgavens forfattere, er studenter som har valgt samfunnsfag som hovedfag i vårt studieløp. I de siste årene, gjennom ulike samfunnsfagsemner på UiA, har vi blitt svært bevisste på LK20s føringer inn mot samfunnsfagundervisning. For noen semester tilbake ble vi i større og større grad fascinert av læreplanens utforming inn mot hvilke krav det faktisk er til samfunnsfagundervisning. Det at de 19 kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. trinn ikke har noen hierarkiske prioriteringer eller tydelig krav med tanke på timefordeling eller omfang, opplevde vi ga noen muligheter til å praktisere samfunnsfagundervisning svært ulikt. I tillegg opplevde vi at ordlyden til kompetansemålene ga lærere mulighet til å selektere innhold, tema og mengde i svært ulike former. Når vi arbeidet med kompetansemålene fant vi også ut at det var vanskelig å vite når et kompetansemål er gjennomarbeidet. I praksissammenheng har vi begge erfart at lærere forteller at klassene jobber med temaer og ikke kompetansemål. Eksemplifisert med: *“Nå jobber vi med 1. verdenskrig”*. I tillegg er vurderingsformene tilsynelatende tilpasset ulike utarbeidede tematikker, og ikke etter kompetansemålene. Dette motstrider med det vi som

studenter selv har erfart og forstått gjennom undervisning på universitetet med hensyn til kompetansemål inn mot undervisningsplanlegging.

Vi har også erfart fra tidligere praksissituasjoner at lærerne i stor grad lener seg på lærebøker og andre læringsressurser knyttet til faget med tanke på både omfang, tema og mengde. Når vi siden har blitt bevisstgjort på at læringsressursene til skolene heller ikke er kvalitetssikret gjennom et offentlig godkjenningsorgan – opplevde vi at den nye læreplanen i samfunnsfag har noen potensielle fallgruver for oss som nyutdannede lærere. Derfor ønsket vi å finne ut hvordan lærere med lenger fartstid i samfunnsfag og yrket *faktisk* forholder seg til kompetansemålene i faget. Dette for å gi oss en økt forståelse for hvordan vi i fremtiden kan og bør praktisere kompetansemål inn mot undervisningsplanlegging.

En annen grunn til temavalget for vår studie var for å ruste oss opp til å bli mer kompetente og oppdaterte lærere. I tillegg til at vi opplevde tematikken var direkte overførbar til andre fag og til skolesamfunnet generelt – med hensyn til praktisering av læreplanens retningslinjer. Ved å rette kritiske blikk mot læreplanutforming og læreres valg tilknyttet kompetansemål, tillater det oss å utarbeide kritisk kompetanse for å imøtekomme utviklingene som samfunnet krever av dagens og fremtidens lærere.

1.1 Målet med studien

Denne studien har som mål å innhente mer kunnskap om hvordan samfunnsfaglærere *faktisk* tolker og forstår læreplanen med hensyn til kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. trinn. I tillegg ønsket vi å få innsikt i hvordan lærere avkoder kompetansemålenes føringer inn mot konkret undervisningsplanlegging. Dette medførte at vi arbeidet frem følgende arbeidstittel for vår studie:

Fra kompetansemål til undervisningsplanlegging i samfunnsfaget.

Videre var vi også interessert i å finne ut hva som lå til grunn for de ulike profesjonsfaglige og fagdidaktiske handlingsvalgene lærere i samfunnsfag som underviser på ungdomsskolen foretar. Hva er resonnementene bak hvorfor lærerne gjør som de gjør? Hvilke aspekter, både interne og eksterne, er det som preger deres undervisningsplanlegging i samfunnsfag etter 10. trinn med hensyn til kompetansemålene? Dette dannet grunnlaget for videre problemstilling:

Hvilke tanker og prioriteringer gjør samfunnsfaglærere i arbeid med å realisere læreplanens kompetansemål etter 10. trinn og hvilke faktorer er det som påvirker disse prioriteringene?

1.2 Begrepsavklaringer

Med “å realisere læreplanens kompetansemål” mener vi å sette kompetansemålene til liv og anvende dem gjennom undervisning og undervisningsplanlegging. En del av det å realisere læreplanens kompetansemål handler også om det å forstå og hensynta de underliggende verdiene og intensjonene bak kompetansemålene, som omsettes av lærerne til klasserommet via læringsaktiviteter.

2. Teori og litteraturgjennomgang

I dette kapittelet vil vi foreta teori og litteraturgjennomgang som vil være relevant for å belyse vår studie og dens problemstilling. Vår studie handler om læreres forståelser, valg og prioriteringer knyttet til kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. trinn. Derfor vil vi først i dette kapittelet redegjøre for hva en *læreplan* er, før vi trekker inn relevant *læreplanteori*. Der vil vi blant annet benytte oss av John I. Goodlads (1979) fem læreplannivåer for å kunne forstå læreplanverket fra forskjellige vinklinger. Videre vil vi se på Ludvigsen-utvalget og *bakgrunnen for LK20*. Dette innebærer blant annet de bakenforliggende prinsippene *tverrfaglighet*, *dybdeløring* og *kritisk tenkning*. Deretter vil vi presentere *læreplan i samfunnsfag*, i tillegg til *kompetansemål* som er en del av studiens hovedfokus. Vi vil så fremheve *litteraturteori* i tilknytning til det konkrete *språket i kompetansemålene*. Et annet førende element i LK20 som vi belyser videre, som kan påvirke undervisningsplanlegging, er *vurdering*. Deretter vil vi redegjøre for hvordan *tidsbruk* og *læringsressurser* kan være styrende i den norske skolen, før vi så setter søkelys på *handlingsrommet* til lærerne. Avslutningsvis i dette kapittelet ser vi på ulike rapporter og studier som belyser *hva vi vet fra før* tilknyttet vår problemstilling, i tillegg til at vi presenterer noen kritiske akademiske røster inn mot LK20s inntog i den norske skole.

2.1 Læreplan

Gundem (1990, s. 27) argumenterer for at læreplanen som et element innen pedagogisk vitenskap og teori er relativt nytt, men påpeker også at fenomenet imidlertid har eksistert så lenge undervisning har vært praktisert. Læreplaner utgjør styringsdokumenter og pedagogiske verktøy, hvor innholdet og utformingen av læreplanene har som siktemål å innvirke skolens daglige virke (NOU 2014: 7, s. 96). Det norske læreplanverket er lovfestet og juridisk bindende for skolene. Vår studie omhandler, blant annet, hvordan lærere forholder seg til læreplanverket. Implementeringen av læreplanene påvirkes av ulike faktorer. Dette er faktorer som kommunikasjon og tolkning av læreplanene, samt læreres, skolars og skoleeieres kompetanse og ressurser, i tillegg til vurderingsformene som er på plass (NOU 2014: 7, s. 96). Flere av disse aspektene setter vår studie fokus på. Skolens ansvar omfatter både danning og utdanning, og disse oppgavene er tett sammenknyttet og avhengige av hverandre. Prinsippene for læring, utvikling og dannelse skal veilede skolene i å håndtere dette doble oppdraget (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

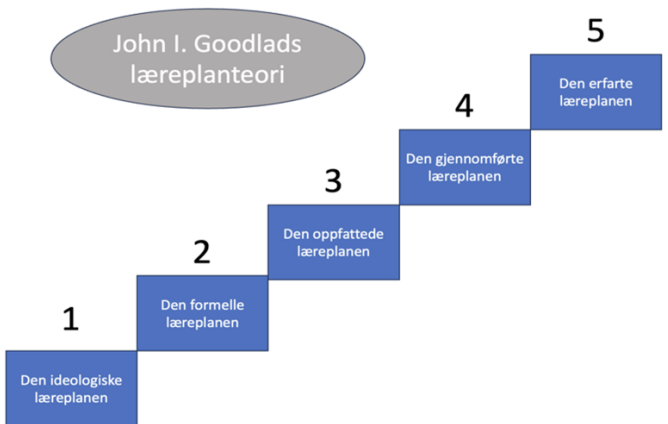
Læreplanene fungerer som retningslinjer som reflekterer de nasjonale myndighetenes syn på hva som er viktig for den kommende generasjonen å lære. Disse planene fastsetter verdier og interesser, samt hvilke kunnskaper som anses som samfunnsmessig relevante. Dermed blir læreplanene viktige verktøy for utformingen av nasjonens utdanningspolitikk, med tanke på både individuell og samfunnsmessig utvikling (Hovdenak, 2000, s. 25).

Regjeringen har lagt frem hva som er forventet av en læreplan, og hvordan den norske læreplanen er delt inn i kompetansemål:

«Læreplanene er den kompetansen som er forventet at elevene skal oppnå i de enkelte fagene. Læreplanene består av formål, hovedområder i faget, kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og bestemmelser for sluttvurdering. Kompetansemålene uttrykker hva det er forventet at elever og lærlinger skal mestre etter endt opplæring på ulike trinn i opplæringen. Kompetansemålene er i hovedsak angitt etter 2., 4., 7., og 10. trinn i grunnskolen» (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Den rådende læreplanen, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, ble vedtatt som en forskrift til opplæringsloven gjennom kongelig resolusjon i 2017. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 vil videre i denne oppgaven bli omtalt som LK20. Denne forskriften er bindende og angir de grunnleggende prinsippene som skal prege all aktivitet i skolen, både i det pedagogiske arbeidet, i samarbeidet med hjemmene, og i arbeidet til "alle som arbeider i grunnopplæringen" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1).

2.2 Læreplanteori



Figur 1

Grunnet at denne oppgaven ser på hvordan lærere forholder seg til kompetansemålene i samfunnsfag inn mot undervisningsplanlegging, vil det være hensiktsmessig å se oppgavens empiri i lys av tidligere utarbeidet læreplanteori. John I. Goodlad argumenterer for at en læreplan vil kunne ha mangfoldig kompleksitet.

“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).

John I. Goodlad har videre utarbeidet en teori som belyser ulike momenter og aspekter som vil prege enhver læreplan. Goodlads teori innehar det han kaller for fem forskjellige domener.

Andresen et al. (2011) har kalt det for “læreplanens fem ansikter”. Disse fungerer som et begrepsapparat som gir muligheten til å forstå og se læreplaner ut fra fem ulike nivåer, som er:

1. Den ideologiske læreplanen

2. Den formelle læreplan

3. Den oppfattede læreplanen

4. Den gjennomførte læreplanen

5. Den erfarte læreplanen (Andresen et al., 2011, s. 9-10), (Goodlad, 1979, s. 58-65).

Den ideologiske læreplanen

Nivå 1, “Ideal curricula emerge from idealistic planning processes” (Goodlad, 1979, s. 60). John I. Goodlad forklarer at den ideologiske læreplanen omhandler idéene bak læreplanen. Dette dreier seg om verdiene bak hvorfor læreplanen er lagd, og hva som er hensikten med å utforme den (Andresen et al., 2011, s. 9). John I. Goodlad skriver videre at det hører til sjeldenhetene at mange av de originale aspektene knyttet til den ideologiske læreplanen evner å nå helt ut til elevenes opplevelse med læreplanen: “It is rare for the elements of some ideal curriculum to be carried through to students in their original form. Even if the content remains reasonably intact, the methodological structure of discipline may be distorted through the pedagogy employed.” (Goodlad, 1979, s. 60). I vår studie vil vi benytte oss av Ludvigsen-utvalgets anbefalinger inn mot læreplanutformingen av LK20. Dette for å få innsikt i den ideologiske læreplanen.

Den formelle læreplanen

Nivå 2, den formelle læreplanen omhandler det som er å regne som den vedtatte læreplanen. Dette omhandler alt av bindende skriftlige dokumenter knyttet til læreplanen (Andresen et al., 2011, s. 9). John I. Goodlad (1979, s. 61) skriver følgende: “Formal curricula are those which gain official approval by state and local school boards and adoption, by choice or fiat, by an institution and/or teachers.” I denne studien vil LK20 i tillegg til Opplæringsloven være de overordnede bindende formelle skriftlige dokumentene. Vår studie retter et spesielt søkelys inn mot kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. trinn i LK20.

Den oppfattede læreplanen

Nivå 3, den oppfattede læreplan, handler om fortolkningen den individuelle læreren vil gjøre seg basert på den formelle læreplanens skriftlige føringer. “Perceived curricula are curricula of the mind” (Goodlad, 1979, s. 61). Goodlad selv hevder dette er det nivået av hans læreplanteori som har størst innflytelse på realiseringen og praktiseringen av læreplanen (Andresen et al., 2011, s. 9-10). Dette nivået er også det som har mest innflytelse på vår studie, da vi primært fokuserer på lærernes subjektive forståelser av læreplanens føringer i samfunnsfagets kompetansemål, og hvordan de realiserer dette gjennom undervisning og undervisningsplanlegging.

Den gjennomførte læreplanen

Nivå 4 av John I. Goodlads læreplanteori, den gjennomførte læreplanen handler om hvordan den oppfattede læreplanen blir omsatt i praksis. Det vil forekomme ulike rammefaktorer som kan påvirke praktiseringen (Andresen et al., 2011, s. 10). John I. Goodlad skriver: “What teachers perceive the curriculum of their classroom to be and what they actually are teaching may be quite different things” (Goodlad, 1979, s. 62). I vår studie vil intervjuer med informanter gi oss innsikt i hvordan lærere praktiserer tolkningene sine av de vedtatte læreplandokumentene.

Den erfarte læreplanen

Nivå 5, den erfarte læreplanen handler om hvordan den enkelte elev selv oppfatter læreplanen gjennom opplæringen den erfarer (Andresen et al., 2011, s. 10) (Goodlad, 1979, s. 63-64). Vår studie er begrenset til den individuelle lærers valg og handlinger inn mot undervisningsplanlegging. Studien fokuserer dermed ikke i særlig grad på nivå 5 av Goodlads teori, *den erfarte læreplanen*. Dette ettersom elevenes opplevelse av læreplanpraktiseringen ikke blir hensyntatt i særlig grad i studien, utover det informantene (lærere) selv subjektivt tolker og formidler til oss som andrehåndsinformasjon.

2.2.1 Teoriens relevans for studien

Vår oppgave ser på LK20s inntog i samfunnsfagundervisningen – og da hovedsakelig hvordan lærere forstår og tolker samfunnsfagets kompetansemål etter 10. trinn inn mot sin undervisningsplanlegging. Av den grunn fokuserer vi i stor grad på Goodlads nivå 3: *den oppfattede læreplanen* og 4: *den gjennomførte læreplanen*. Gjennom Goodlad (1979) forstår vi også at den viktigste koblingen mellom læreplanene og undervisningen, er hvordan lærerne forstår læreplantekstene – noe som danner grunnlaget for vår problemstilling. “But at any given moment, the most significant perceptions probably are those of the teachers” (Goodlad, 1979, s. 62). Goodlads nivå 3 og 4 vil derfor gjennomsyre store deler av teorikapittelet.

Nivå 1, *den ideologiske læreplanen*, og nivå 2, *den formelle læreplanen*, er også svært relevante i vår oppgave. Dette ettersom disse nivåene gir et nødvendig teoretisk bakteppe for å forstå hvordan læreplanen har utarbeidet seg – og hvilke formelle krav lærere må forholde seg til. Vi benytter store deler av det resterende teorikapittelet på å belyse disse nivåene. Dette eksemplifisert gjennom delkapittelet *bakgrunn for LK20*, som omhandler Goodlads (1979, s. 60)

nivå 1 som peker på verdier og tanker bak læreplanens utforming. Goodlads (1979, s. 61) nivå 2 blir belyst gjennom alle de formelle skriftlige føringene som blir fremlagt tilknyttet LK20. Dette kan eksemplifiseres gjennom delkapitlene som omhandler *læreplan i samfunnsfag, kompetansemål og vurdering*.

Britt Ulstrup Engelsen (2003) har benyttet begrepene *formuleringsplanet* og *realiseringsplanet* som begreper for å forstå lærerens handlingsrom. Der begrepet *formuleringsplan* setter en rekke føringer med sine visjoner og intensjoner og utdanningspolitiske dokumenter, som Goodlads teori belyser på nivå 1 og 2 – så er vår oppgaves mest sentrale del, det Engelsen omtaler som “Realiseringsplanet” (Engelsen, 2003, s. 29). “Realiseringsplanet er lærerens arena. Der skal han/hun - i samarbeid med andre lærere - forsøke å operasjonalisere visjoner og intensjoner og gjøre råd og retningslinjer til praktisk undervisningsvirkelighet.” (Engelsen, 2003, s. 29). Realiseringsplanet har klare likhetstrekk med nivå 3 og 4 av Goodlads læreplanteori.

2.3 Bakgrunn for LK20

Ludvigsen-utvalget presenterte i sin rapport en vurdering av i hvilken grad det da eksisterende faglige innholdet tilfredsstilte kompetanser og ferdigheter for fremtidige samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014: 7, s. 14). Utvalget mente at en økt integrasjon av kompetansebegrepet gjennom læreplanverket ville tydeliggjøre skolens fulle oppdrag og klargjøre forventningene til elevenes læring (NOU 2014: 7, s. 10). De poengterte at lærerne må legge til rette for dybdelæring og aktiv deltakelse fra elevene. I tillegg til at det kreves en langsiktig satsing på kompetanseutvikling, spesielt rettet mot lærernes planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning (NOU 2015: 8, s. 85). Her kan vår studie bidra til bredere forståelse av lærernes perspektiver og forståelser. Ludvigsen-utvalget anbefalte videre færre og mer ensartede kompetansemål. Samspillet mellom fag ble tydeliggjort med tverrfaglige temaer, hvor timefordelingen mellom fagene ble mer fleksibel for å tilpasse dette. Arbeidet med å fornye de generelle delene av læreplanverket ble også sett i sammenheng med disse endringene, med sikte på å uttrykke et konsistent syn på læring og kompetanse (NOU 2015: 8, s. 72).

2.4 Tverrfaglighet

Ludvigsen-utvalget foreslo å legge til rette for mer systematisk samarbeid mellom fagene, inkludert å utvikle et rammeverk for å tydeliggjøre de fagovergripende kompetansene. Rammeverket skulle være uavhengig av fag og definere funksjonen og progresjonen til de fagovergripende kompetansene (NOU 2015: 8, s. 69-70). Gjennom implementeringen av LK20 i skolen tilrettelegges det for tverrfaglig læring i tre ulike hovedtemaer, som er *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, og bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Gjennom disse tverrfaglige temaene tas det opp samfunnsutfordringer lokalt og globalt. Elevene skal også få innsikt i hvordan vi kan bruke kunnskap og samarbeid for å løse disse problemene, og samtidig utforske konsekvensene av ulike gjerninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Det tverrfaglige er ikke tydelig reflektert i kompetansemålene til fagplanene, og det mangler egne tverrfaglige kompetansemål. *Demokrati og medborgerskap*, er derimot nevnt i samfunnsfag, som er naturlig grunnet fagets bredde. Utelatelse av tverrfaglige kompetansemål kan sees på som en vesentlig svakhet ved den nye læreplanen, da det i stor grad blir opp til elevene, eventuelt veiledet av lærere, å kombinere hva de ulike fagplanene bidrar med for å fremme en mer integrert forståelse av temaene (Koritzinsky, 2021 s. 33-34). Tverrfaglighet vil i betydelig grad påvirke vår studie, da det er et førende element for undervisningsplanlegging.

2.5 Dybdelæring

Dybdelæring er et førende aspekt for undervisningsplanlegging, og vil derfor også være relevant for vår studie. Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring som å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette innebærer blant annet at elevene skal reflektere over egen læring og anvende det som er lært på ulike måter og ukjente situasjoner, både individuelt og i felleskap. Dybdelæring omhandler ikke bare faglig fordypning, men læringen som foregår skal kunne anvendes på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dermed er det en tydelig tilknytning til tverrfaglighet.

Ludvigsen-utvalget pekte på at dybdelæring kan bidra til at elevene lettere kan mestre viktige aspekter av ulike fag, og dermed enklere overføre læring fra et fag til et annet. For at prinsippet om dybdelæring skal bli ivaretatt så er det helt avgjørende at eleven forstår det den har lært. Utvalget mener også at skoler som tilrettelegger bedre for læringsprosesser som skaper forståelse

vil bidra til å øke elevers motivasjon og mestring i skolen. I tillegg hevder utvalget at skolehverdagens opplevelse av relevans for elevene vil styrkes (NOU 15: 8, s. 57).

I Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13-14) kommer det frem at en rekke forskningsbidrag fremhever betydningen av dybdelæring.

Theo Koritzinsky kritiserer Ludvigsen-utvalgets fremstilling av begrepet “dybdelæring” som også er den samme definisjonen som benyttes i LK20. Han henviser til Dahl og Østern (2019, s. 45, sitert i Koritzinsky, 2021, s. 45-46) og etterspør forskjellen på dybdelæringsdefinisjonen som er beskrevet i Ludvigsen-utvalget og kognitiv læring. Dersom dybdelæring kun omhandler at kunnskapsforståelsen eleven tilegner seg ikke skal være i bruddstykker og at den skal være vedvarende og anvendbare flere plasser – vil det ikke da bare være begrepet *læring* det snakkes om. Hvis dybdebegrepet skal forstås som mer enn bare overflatelæring – så ligger dybden på et høyere kognitivt plan. Dette innebærer at dybdelæring, slik det blir fremstilt i Ludvigsen-utvalget er noe som forlanger mer kognisjon i læringen – noe Dahl og Østern stiller spørsmålstegn til om egentlig er det behovet skolen og elevene trenger. De har en bredere og frodigere forståelse av begrepet. Dybdelæring skal omhandle kunnskaper, forståelse av sammenhenger og andre kognitive kvaliteter, men ifølge Dahl og Østern, omhandler også dybdelæringsbegrepet evnen til å knytte til seg læring gjennom: “elevenes verdier og følelser og deres motoriske og estetiske inntrykk og uttrykk” (Dahl & Østern 2019, s. 45, sitert i Koritzinsky, 2021, s. 46).

Koritzinsky slår fast at dybdelæringsbegrepet fra LK20 og Ludvigsen-utvalget er altfor ettfaglig og med ensidig kognitiv forståelse (Koritzinsky, 2021, s. 46). I en evalueringsrapport rettes det også et kritisk blikk mot hvordan dybdelæringsbegrepet blir forstått, og at hensynet til at fagkonsentrasjonen blir prioritert foran hensynet til fagintegrasjon (Karseth et al., 2022, s. 149-150). “Det er en fare for at det å etablere sammenhenger på tvers av fag ikke gis oppmerksomhet i undervisningen, men overlates til den enkelte elev” (Karseth et al., 2022, s. 150).

2.6 Kritisk tenkning

Ludvigsen-utvalget og den overordnede del av LK20 understreker viktigheten av å utvikle elevenes kritiske tenkning og evne til kildekritikk for å fremme dyp læring. Ludvigsen-utvalget understreker at disse ferdighetene vil være enda mer avgjørende i fremtiden. De komplekse utfordringene i samfunnet og den omfattende tilgangen til informasjon krever at enkeltpersoner kan gjøre grundige vurderinger og effektivt håndtere ulike utfordringer og problemer, både i

arbeid, samfunn og privatliv (NOU 2015: 8, s. 33). En mer analytisk tilnærming i skolesammenheng omfatter å kunne skille mellom pålitelige og mindre pålitelige kilder og fakta, å skille mellom faglige og politiske utsagn, å forstå ulike syn på kunnskap og læringsteorier, å forstå livsmestring som en utfordring på flere nivåer (psykologisk, fysisk, økonomisk og sosialt), og å forstå bærekraftig utvikling på individ-, nasjonal- og globalt nivå (Koritzinsky, 2021, s. 49). I den overordnede læreplanen benyttes begrepet "kritisk tenkning" som en overordnet betegnelse, med spesielt fokus på kildekritikk, kritisk metodisk refleksjon og kritisk evaluering av både egen og andres læringsprosesser og holdninger (Koritzinsky, 2021, s. 50). Det følgende utdraget fra den overordnede delen fremhever kjernen i fagfornyelsens vektlegging av kritisk tenkning:

“Elevne skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Kritisk tenkning er innlemmet i den overordnede del av læreplanen, men kommer samtidig til syne i læreplanen for samfunnsfag under “Om faget”: “Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere” (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2). I tillegg til: “Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang og bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt” (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2). Derimot er ikke begrepet “kritisk tenkning” direkte nevnt under fagets kompetansemål, og mangler derfor en sammenheng mellom overordnet del av læreplan og kompetansemålene (Koritzinsky, 2021, s. 50). Begrepet blir istedenfor brutt ned og omformulert slik vi ser i dette kompetansemålet etter 10. trinn: “Vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår” (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 10).

I samfunnsfaget handler kritisk tenkning om hvilke kunnskaper, holdninger og ferdigheter som er nødvendige for å utvikle elevene til å bli aktive medborgere. I tillegg fokuseres det på evner tilknyttet å innhente informasjon og bearbeide den ved å kritisk vurdere legitimiteten til kilden.

Til slutt vektlegges det å kunne uttrykke og formulere egne meninger både muntlig og skriftlig (Tønnesen & Tønnesen, 2007, s. 226 sitert i Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 15-16). Ettersom kritisk tenkning er et sentralt aspekt inn mot samfunnsfagundervisning vil dette også være nyttig å belyse og reflektere over i vår studie.

2.7 Læreplan i samfunnsfag

Læreplanen for samfunnsfag fokuserer på fire kjerneelementer. Det første er *“Undring og utforskning”* som går på at elevene oppfordres til å være nysgjerrige og aktivt søke og skape kunnskap alene og sammen med andre. De skal kunne bruke ulike kilder for å belyse ulike samfunnsforhold og vurdere kildenes pålitelighet og relevans. Det neste kjerneelementet er *“Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger”*, med fokus på at elevene skal forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og analysere hvordan disse påvirker mennesker og samfunn. De skal også kunne reflektere over maktstrukturer og vurdere hendelser og fenomener fra ulike perspektiver. Det tredje punktet er *“Demokratiforståelse og deltakelse”* som legger vekt på at elevene skal forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold påvirker menneskers mulighet til å samarbeide, organisere seg og ta beslutninger i ulike samfunn. De skal også få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke samfunnet. Det siste kjerneelementet er *“Bærekraftige samfunn”* som setter søkelys på at elevene skal forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold påvirker menneskers ressursbruk og fordeling av ressurser i ulike samfunn. De skal få innsikt i økonomiske, miljømessige og sosiale dimensjoner ved bærekraftig utvikling og kunne vurdere handlingsalternativer på individuelt, nasjonalt og globalt nivå. Gjennom disse kjerneelementene skal elevene utvikle forståelse for sin egen identitet, samspillet med andre, og ulike samfunnsforhold både lokalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2-3).

Samfunnsfaget har gjennomgått betydelige endringer i løpet av årene, fra å være en del av et bredt orienteringsfag til å bli et eget fag med definerte disipliner som geografi og historie. Disse endringene reflekterte behovet for en mer strukturert tilnærming til undervisningen og læringen av samfunnsrelaterte emner (NOU 14: 7, s. 85). I LK20 blir samfunnsfagets formål presentert. Samfunnsfagets formål, som omfatter geografi, historie og samfunnskunnskap legger vekt på grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling. Opplæringen har en dobbel oppgave med å fremme forståelse for disse verdiene samtidig som den skal skape

oppslutning om dem. Dette innebærer både kognitive og normative utfordringer. Videre vektlegger formålet med samfunnsfag at faget skal bidra til en dypere forståelse av forholdet mellom individuelt liv og samfunnsliv, samt øke kunnskapen om mangfoldet i samfunnsformer og ulike levevis, inkludert samisk og andre urfolk og minoriteter. I tillegg blir deltakerdemokratiske utfordringer fremhevet og knyttet til kunnskap, innsikt og engasjement. Spesiell oppmerksomhet rettes også mot bevissthet om produksjon, forbruk og deres konsekvenser for natur, klima og bærekraftig utvikling (Koritzinsky, 2020, s. 43). Innen samfunnskunnskap er det også særlig viktig å undersøke hvordan faget påvirkes av kulturelle, politiske og økonomiske utviklingstrekk i samfunnet (Koritzinsky, 2014, s. 35).

Med revisjonen av LK06 i 2013 ble et nytt hovedområde introdusert kalt "Utforskaren", som fokuserte på å utvikle elevenes evne til å utforske, undre seg og reflektere over samfunnsfaglige temaer (NOU 14: 7, s. 85). Ifølge læreplanen skulle denne nye delen i samfunnsfagene sette søkelys på å fremme kritisk vurdering av etablert og ny kunnskap innen samfunnsfag gjennom bruk av kilder og kildekritikk. Koritzinsky så dette hovedområdet som en klar forbedring av de utfordringene knyttet til kildekritikk og metode i læreplanen. Mange hadde tidligere kritisert LK06 for manglende systematisk progresjon i ferdigheter innen samfunnsfag. Etter revisjonen i 2013 ble dette forbedret takket være initiativ og forslag fra læreplangruppen (Koritzinsky, 2020, s. 44).

Vår master fokuserer ikke på barnetrinnet, men kompetansemålene etter 10. trinn. Derimot er det et relevant å se på det som Koritzinsky (2020) skriver om refleksjon og utforsking på barnetrinnet, som et bakteppe for tankene om hvordan læreplanen i samfunnsfag skal fungere i praksis. I de nye fagplanene fra 2020 har kompetansemålene i "Utforskaren" inspirert til mange elevaktiverende mål, spesielt fra småskolen til 4. klasse. Disse inkluderer krevende mål som å "utforske" og "reflektere over" emner, samt mer håndgripelige mål som å "gi eksempler" og "delta i samtaler". Koritzinsky peker på at å stille såpass krevende krav til elever på åtte til ti år innen samfunnsfaglig utforskning kan være diskutabelt og representerer en betydelig utfordring for lærerne (Koritzinsky, 2020, s. 44).

2.8 Kompetansemål

Kunnskapsdepartementets definisjon av kompetanse lyder slik: "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” (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28). For å utvikle kompetanse må elevene ikke bare tilegne seg og forstå kunnskaper og ferdigheter, men også få erfaring med å anvende dem i praktiske situasjoner. Kompetanse innebærer altså en integrasjon av ulike kunnskaper og ferdigheter. Det er en prosess der man kombinerer ulike kunnskaper, forståelser og ferdigheter for å skape helhetlig forståelse (Sunde & Wille, 2017, s. 21-22). Derimot ser vi at læreplanen i samfunnsfag gjennom kompetansemålene gjør lite for å presisere og nyansere hva verdiene fra formålsparagrafen er og innebærer (Børhaug et al., 2022, s. 60).

Kompetansemålene definerer hvilke ferdigheter og kunnskaper elevene forventes å oppnå på ulike nivåer. Disse målene utgår fra fagets sentrale temaer og annen relevant informasjon i læreplanene. Ved å grundig gjennomgå hele beskrivelsen av faget, kan man få en bedre forståelse av kompetansemålene og velge passende innhold til dem. Kompetansemålene er utformet med fleksibilitet i tankene, slik at det er mulig å tilpasse ulike vurderingsmetoder, læringsressurser, læringsarenaer og aktiviteter etter elevenes behov og progresjon (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Ludvigsen-utvalget pekte på at læreplaner med kompetansemål legger vekt på å utfordre elevene til å utvikle ferdigheter, slik at de er i stand til å anvende sin kunnskap og sine ferdigheter i praksis. Dette inkluderer også evnen til å arbeide med tverrfaglige temaer og problemstillinger. Et omfattende forståelsesbegrep av kompetanse, som inkluderer både faglige, sosiale og emosjonelle ferdigheter hos elevene, krever en felles forståelse av begrepet blant alle aktører. Dette sikrer en felles praksis som støtter elevenes læringsprosess (NOU 2014: 7, s. 110).

Videre, ser vi Ludvigsen-utvalgets anbefalinger for utformingen av LK20. Basert på tidligere forskning og erfaringer fra Kunnskapsløftet og læreplaner fra andre land, anbefalte Ludvigsen-utvalget en sterkere vektlegging av kompetanse i videreutviklingen av læreplanene. Utvalget foreslo å redusere antallet kompetansemål og standardisere deres utforming, og heller sette søkelys på kompetanseområder fremfor hovedområder. Videre pekte de på behovet for tydeligere progresjon mellom hovedtrinnene i målene, samtidig som andre former for progresjonsbeskrivelser i læreplanene burde vurderes. Den kombinerte effekten av klarere progresjon i læreplanene og beskrivelser av læringsforløp i støttmateriell vil gjøre det lettere for lærere og lærerteam å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen (NOU 2015: 8, s. 71).

Om vi ser helt konkret på kompetansemålene etter 10. trinn fra forrige læreplan i samfunnsfag (SAF01-03), inn mot dagens læreplan i samfunnsfag (SAF01-04), ser vi en tydeligere forskjell i inndelingen av kompetansemålene. Vi velger å kun sammenligne med forrige læreplans kompetansemål, da det ble innført en ny del som var “Utforskaren”, og fordi det er denne læreplanen som Kunnskapsdepartementet ønsket å fornye. I SAF01-03 var kompetansemålene fordelt under fire underoverskrifter; “Utforskaren”, “Historie”, “Geografi” og “Samfunnskunnskap” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8-9). Sammenligner vi dette med SAF01-04, ser vi at her er det ingen overskrifter, og kompetansemålene står samlet (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 10-11). Det som er interessant er at vi også ser en tydelig forskjell i antall kompetansemål. I SAF01-03 var det hele 38 ulike kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8-9), mens i den nye SAF01-04 ble disse halvert til kun 19 kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 10-11). Her ser vi et tydelig preg fra Ludvigsen-utvalgets anbefaling om å redusere antallet på kompetansemålene.

Om vi analyserer disse kompetansemålene mer grundig, ser vi etter vår faglige vurdering tydelige forskjeller i omfanget og konkretiseringen av målene. Først et kompetansemål fra SAF01-04:

“Gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene” (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 10).

Denne kan sammenlignes med disse kompetansemålene fra SAF01-03:

“Drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-talet” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8).

“Gjere greie for idear og krefter som førte til den amerikanske fridomskampen og den franske revolusjonen, og beskrive følgjer dette fekk for den demokratiske utviklinga i Noreg” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8).

“Presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie på 1800-talet og første halvdel av 1900-talet og beskrive korleis dei peikar fram mot samfunnet i dag” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8).

Her tolker vi at den nye læreplanen åpner for at læreren selv kan velge hvilke tidsperioder en vil benytte seg av, og hvilke konflikter. I den eldre læreplanen så er det mer konkretisert hvilke perioder, konflikter og revolusjoner som skal bli prioritert. I tillegg, er det satt mer søkelys på refleksjon i de nye kompetansemålene. I og med at de nye kompetansemålene er halvert, er det åpenbart å tenke seg at en skal bruke mer tid på hvert kompetansemål. Dette er naturlig da de nye kompetansemålene er mer “åpne” og krever “dybdelæring” for å oppnå målet.

Videre sammenligner vi dette kompetansemålet fra SAF01-03:

“Formulere spørsmål om forhold i samfunnet, planleggje og gjennomføre ei undersøking og drøfte funn og resultat munnleg og skriftleg” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8).

Med dette fra SAF01-04:

“Bruke samfunnsfaglige metoder og digitale ressurser i egne undersøkelser, presentere funn ved hjelp av digitale verktøy og drøfte hvor gyldige og relevante funnene er” (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 10).

Her tolker vi at den tidligere læreplanen fokuserer på å formulere spørsmål, planlegge og gjennomføre undersøkelser, samtidig å drøfte funn og resultater muntlig og skriftlig. Den nye læreplanen legger derimot mer vekt på bruk av samfunnsfaglige metoder og digitale ressurser i undersøkelser, i tillegg til presentasjon av funn ved hjelp av digitale verktøy. Det er også en tydeligere vektlegging av å vurdere gyldigheten og relevansen av funnene. Den nye læreplanen fremhever en tilnærming med fokus på digital kompetanse og kritisk tenkning i undersøkelsesprosessen og presentasjon av resultater.

Kompetansemålene i samfunnsfag vil i høyeste grad være sentrale i denne studien, da de allerede i problemstillingen blir eksplisitt nevnt. For å kunne besvare oppgavens problemstilling er det helt vesentlig å sette seg inn i ideene bak kompetansemålene, som omhandler det Engelsen kaller for *formuleringsplanet* (Engelsen, 2003, s. 29) og John I. Goodlads læreplanteori nivå 1 og 2 (Goodlad, 1979, s. 60-61). Dette bidrar til dybdeforståelse av det mest sentrale vår studie handler om – læreres tolkninger, valg og prioriteringer med hensyn til kompetansemålene i sin undervisningsplanlegging. Det er dette som er John I. Goodlads læreplanteori nivå 3 og 4 (Goodlad, 1979, s. 61-62) og det Engelsen kaller for *realiseringsplanet* (Engelsen, 2003, s. 29).

2.9 Litteraturteori

Som et bakteppe for språket i læreplanen og kompetansemålene velger vi å trekke inn relevant litteraturteori. Forskning både nasjonalt og internasjonalt tyder på at læreplaner og andre utdanningspolitiske dokumenter ofte ikke blir lest av målgruppen (Ball, 1994, Birkemo 1990, Rønning 1989, sitert i Engelsen, 2003, s. 28). Dersom lærere ikke prioriterer å lese læreplanene, kan de risikere å misforstå de grunnleggende prinsippene og retningslinjene som er nedfelt i dokumentene. Selv om lærerne faktisk leser læreplanen, kan det likevel oppstå tolkningsproblemer og uenigheter. Litteraturteori har blitt anvendt som et verktøy for å belyse denne problematikken (jf. Ball 1994, Thavenius 1995, sitert i Engelsen, 2003, s. 28). Litteraturteorien understreker at en tekst kan tolkes på ulike måter av ulike lesere, og at hver leser kan tillegge teksten forskjellige meninger. Forfatteren har begrenset kontroll over hvordan leserne oppfatter teksten. Likevel forsøker forfattere av utdanningspolitiske dokumenter nettopp å styre tolkningen av sine tekster (Engelsen, 2003, s. 28).

Ball (1994, s. 18, sitert i Engelsen 2003, s. 28) argumenterer for at vi ikke kan forutsi hvordan lærere vil reagere på utdanningspolitiske tekster eller hvilke handlingsalternativer de vil benytte seg av. Han påpeker også at det er mangel på forskning som undersøker læreres tilnærming til slike tekster. En slik forskningsinnsats kunne gi oss en dypere innsikt i dynamikken mellom lærere og læreplaner. Globale begreper som "motstand mot endring" (jf. Arfwedson, 1986, sitert i Engelsen, 2003, s. 29) brukes i dag, men disse alene kan ikke fullt ut forklare hvordan lærere responderer på læreplaner. Ball understreker viktigheten av å se nærmere på rammefaktorene som omgir læreren. Disse rammefaktorene spiller en betydelig rolle i hvordan læreplaner tolkes av lærere (Engelsen, 2003, s. 29). Rammefaktorene norske lærere i dag er utsatt for er trolig et stort handlingsrom som kan påvirke hvordan de planlegger og gjennomfører undervisning. Det reelle handlingsrommet derimot blir bestemt av de faktiske rammefaktorene som læreren er omgitt av, i tillegg til lærernes oppfatning og forståelse av innvirkningene av rammefaktorene (Engelsen, 2002a, sitert i Engelsen, 2003, s. 29).

2.10 Språk i kompetansemålene

Etter Kunnskapsløftet i 2006 var det betydelig fokus på lokalt læreplanarbeid i den norske skolen. Skoler "brøt ned" kompetansemålene til lokale læringsmål, som opprinnelig ble oppfattet som vage og utfordrende for elevene å arbeide med. Imidlertid førte denne tilnærmingen i noen

tilfeller til fragmentering av læreplanen, der innholdet ikke nødvendigvis reflekterte kompetansemålene i sin helhet (Hodgson, Rønning & Thomlinson, 2010, 2012, sitert i Sunde & Wille, 2017, s. 24). Ludvigsen-utvalget mente likevel at det burde tilrettelegges for at lærere lokalt skulle utarbeide felles forståelse og språk om hva læreplanen og kompetansemålene betyr for deres arbeid i skolen (NOU 15: 8, s. 65-66). For å belyse læreres forståelser av kompetansemålene, vil det derfor være svært relevant å se på retningslinjene for utformingen av språket i kompetansemålene, i tillegg til den faktiske ordlyden.

Ludvigsen-utvalget understrekte videre viktigheten av en tydelig sammenheng mellom mål og kjennetegn i læreplanen og kompetansemålene. Kjennetegnene burde være beskrevet på en overordnet måte for å ikke begrense lærernes handlingsrom. De må være basert på kompetansemålene og brukes sammen med læreplanene for å være meningsfulle og tillate lokal tilpasning (NOU 15: 8, s. 65-66). Dette tolker vi som at språket skulle tilrettelegges for et åpent handlingsrom for lærerne og skolene.

Kunnskapsdepartementet fastsatte retningslinjer for utforming av nasjonale læreplaner, som gav veiledning som beskriver nødvendig kompetanse, prioriteter og progresjon, og sammenheng mellom fagene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 2). I tillegg, ble det lagt søkelys på at læreplanen skulle skrives med et tydelig og forståelig språk. Læreplanene er avgjørende verktøy for lærere og må være faglig nøyaktige, samtidig bør de være enkle for lærere å formidle til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 15). Under retningslinjene ble det lagt ved hjelp til bruken av verbene i kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 21-24). Her ser vi blant annet en forklaring på hva det innebærer å *reflektere*:

“Å reflektere er å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse” (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 23).

En sammenligning av språket i kompetansemålene etter 10. trinn i SAF01-03 og SAF01-04 viser forskjeller i formulering og ordlyd. SAF01-03 bruker verb som “gjere greie for”, “lokalisere”, “lese”, “tolke”, “utforske”, “beskrive”, “undersøke”, “kartlegge”, “drøfte”, “analysere”, “vurdere”, “diskutere”, “gje døme på”, “reflektere over”, “skape forteljingar”, “skrive tekstar” (Kunnskapsdepartementet, 2013, 8-9). Denne læreplanen formulerer konkrete oppgaver elevene

skal kunne utføre, som å formulere spørsmål, gjøre undersøkelser, lese kart, utforske landskap, analysere befolkningsutvikling, beskrive økonomiske trekk, og så videre (Kunnskapsdepartementet, 2013, 8-9). SAF01-04 derimot bruker verb som "bruke samfunnsfaglige metoder", "vurdere", "drøfte", "reflektere over", "sammenligne", "gjøre rede for", "utforske" og "beskrive" (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 10-11). SAF01-04 formulerer mer overordnede ferdigheter og refleksjonsoppgaver, som å bruke digitale ressurser i egne undersøkelser, vurdere ulike kilder, drøfte historiske hendelser, sammenligne politiske forhold, beskrive bærekraftig utvikling, reflektere over identitet og utforske digitale spor (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 10-11).

Vi tolker at den eldre læreplanen (SAF01-03) bruker et mer konkret og presist språk, og formulerer oppgaver og ferdigheter elevene skal mestre mer direkte. Den nye læreplanen (SAF01-04) har en mer reflekterende tilnærming, med fokus på overordnede kompetanser som å drøfte, vurdere og reflektere over ulike temaer og problemstillinger. Verbene "reflektere" og "utforske", ser vi går igjen i flere kompetansemål, og kan tolkes som en av hovedkompetansene den nye læreplanen hadde som ønske å tilrettelegge for.

2.11 Vurdering

Vurdering er et viktig og sentralt aspekt i den nye læreplanen som lærere må forholde seg til, blant annet, i arbeidet med kompetansemålene (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). Derfor vil vurdering og vurderingsformer ha en viktig relevans i denne studien. Allerede i forskriften til opplæringslovens paragraf § 3-2 står det at elever har rett til underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-2). I paragraf § 3-3 (Forskrift til opplæringslova, 2006) som omhandler vurdering i fag står det videre at formålet med vurdering er å: "fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget".

Videre er Paragraf § 3-3 (Forskrift til opplæringslova, 2006) krystallklar på at det er kompetansemålene i læreplanen som skal danne grunnlag for vurderingen i fag – og at de må forstås i lys av teksten som står i læreplanen om faget. Paragrafen understreker også at elementer som *elevens forutsetninger, fravær, orden og oppførsel* ikke skal prege vurderingen i faget. Det bemerkes også at elementet *innsats* kun hensyntas i vurderingen dersom det følger læreplanen i faget. Dette gjør det blant annet i kroppøving etter 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s.

1-13), men ikke i samfunnsfag etter 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 1-12). Det presiseres likevel at elevene skal delta aktivt i opplæringen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3).

Underveisvurdering og sluttvurdering

Den formative underveisvurderingen og den summative sluttvurderingen har ulike hensikter i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019b, 00:37). Som paragraf § 3-10 (Forskrift til opplæringslova, 2006) presiserer så omhandler underveisvurdering all vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen, mens sluttvurderingen, som det står om i paragraf § 3-14 (Forskrift til opplæringslova, 2006) har som hensikt å gi informasjon om elevens kompetanse ved avslutningen av opplæringen i et fag. Sluttvurdering dekker både standpunktkarakter og eksamenskarakter, mens halvårsvurdering er del av underveisvurderingen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-12).

Det er ikke noen form for krav i de nye læreplanene om å legge til rette for spesifikke vurderingssituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019b, 4:28). Likevel blir det presisert i forskriften til opplæringsloven (2006, § 3-10) at underveisvurdering både kan være muntlig og skriftlig. All underveisvurdering skal ha som hensikt å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen til eleven. Utover dette så er det fire prinsipper i underveisvurderingen som er fremhevet i LK20 (Engh & Gran, 2021, s. 35-36). Disse fire prinsippene har vært og er sentrale i Utdanningsdirektoratets satsing på vurdering som læring som har kommet enda mer til uttrykk med den nye læreplanen, til tross for at prinsippene har eksistert i mange år (Utdanningsdirektoratet, 2019b, 0:01). Det første prinsippet handler om at eleven skal få delta i vurderingen av eget arbeid og på den måten også reflektere over egen faglig utvikling og egen læring. Det andre prinsippet går på at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Det tredje prinsippet dreier seg om elevene skal få vite hva de lærer, mens det fjerde prinsippet omhandler kravet om å få veiledning om hvordan man kan arbeide videre for å videreutvikle kompetansen sin i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10).

Kunnskapsdepartementet besluttet i 2015 å oppheve bestemmelsen om at læreren skal legge til rette for å få et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag. Dette begrunnet departementet med at opphevingen av bestemmelsen kan være med på å styrke oppmøte og med det dempe en

forventning om at det uavhengig av tilstedeværelse og innsats vil bli tilrettelagt for et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 57).

Det var og er et ønske fra Kunnskapsdepartementet om en mer lik vurderingspraksis som skal medføre en større dybdelæring og systematisk progresjon. Vurdering for læring har som mål å utvikle en vurderingskultur og vurderingspraksis som nettopp har læring som mål (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 58).

Standpunktskarakter i samfunnsfag etter 10. trinn

I samfunnsfag etter 10. trinn står det i LK20 at “Læreren skal planlegge og legge til rette for at eleven får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger” (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 12).

“Det er lærerens oppgave å sette standpunktskarakter i samfunnsfag med utgangspunkt i kompetansen eleven har anvendt ved kombinerer av *kunnskaper* og *ferdigheter*” (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 12).

Eksamen

Eksamen er en annen formativ sluttvurdering. Forskriften til opplæringsloven sier, blant annet, at eksamen skal være i samsvar med kompetansemålene og kunne gi elevene så stor mulighet som mulig, basert på vurderingsformen, til å vise sin kompetanse i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-22). Etter endt grunnskoleutdanning har alle elever krav på et vitnemål. I vitnemålet kommer alt av sluttvurdering med i form av standpunktskarakterer og eksamenskarakter (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-37).

I forskrift til opplæringsloven kommer det frem at det i lokalt gitt eksamen er skoleeier som er ansvarlig for å utarbeide eksamensoppgaver og faglærer skal utarbeide forslag til oppgaver. I sentralt gitt eksamen er det Utdanningsdirektoratet som er ansvarlige (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-23). I grunnskolen er det kun muntlige eksamen. Denne vil være lokalt gitt (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 18).

2.12 Tidsbruk

Tidsbruk er en faktor alle lærere må forholde seg til i arbeidet med å realisere læreplanens kompetansemål. Dette er derfor relevant i vår studie. Om en ser på fag- og timefordeling

strukturen til Kunnskapsløftet, er det lagt opp til 249 timer med undervisning for samfunnsfag fra 8-10 trinn, i tillegg er det samlede timetallet på 2622 timer for 8-10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2023a, s. 14). Dette timetallet er henholdsvis fastsatt som 60-minutters enheter for hovedtrinn i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2023a, s. 5). I tillegg har skoleeieren muligheten til å omfordele opptil 5 prosent av timene i fagene til andre fag. Dette betyr at minstetimetallet i hvert fag vil være på 95 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2023a, s. 8). I samfunnsfag vil det være 249 timer fordelt på tre år – noe som utgjør 83 timer for hvert trinn på ungdomsskolen. Regner en ut hvor mange prosent samfunnsfaget utgjør av alle fagene på ungdomsskoletrinnet vil det utgjøre omtrent 10 prosent av all undervisning. Regner vi ut hvor mange timer en har dersom en skulle jobbet med ett og ett kompetansemål i samfunnsfag, blir dette rett over 13 timer totalt i løpet av ungdomsskolen, eller omtrent 4,4 timer til hvert kompetansemål per trinn. Disse tallene indikerer noe, men det kan være både naturlig og logisk for lærere å arbeide med flere kompetansemål samtidig og også arbeide tverrfaglig på tvers av fag – slik at disse tallene må hensyntas i den kontekst.

I en kartlegging av Strøm, Borge og Haugsbakken (2009) hadde de som formål å kartlegge lærernes tidsbruk i og utenfor undervisningen, samt å analysere variasjoner i tidsbruken knyttet til ulike faktorer. Prosjektet ble finansiert og utført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Strøm et al., 2009). Spesifikt ble tidsbruken til lærere, rektorer og kommuner undersøkt. Videre ble dataene brukt til å studere sammenhenger mellom variasjoner i lærernes undervisningstid og lærer-, skole- og elevkarakteristika (Strøm et al., 2009, s. 59). Metoden de benyttet var en spørreundersøkelse som inkluderte 297 kommuner, 413 rektorer og 1035 lærere fra grunnskolen, der utvalget var rimelig representativt for lærere, skoler og kommuner (Strøm et al., 2009, s. 35). Prosjektet indikerte at i gjennomsnitt brukte lærerne 30 minutter per skoledag på å opprettholde ro og orden (19 minutter) og løse konflikter (11 minutter). Det er en betydelig variasjon, der de 25% som bruker minst tid, bruker 15 minutter eller mindre, mens de 25% som bruker mest tid, bruker 40 minutter eller mer på disse oppgavene. Lærernes utdanningsnivå og kjønn ser ikke ut til å påvirke bruk av tid på ikke-faglige oppgaver, men det er en negativ sammenheng med lærernes ansiennitet. Når det gjelder tiden brukt på undervisningsplanlegging og møter, bruker lærere i gjennomsnitt rundt 28% av den planlagte arbeidstiden på undervisningsplanlegging og 23% på møter og planlegging på skolenivå. Lærernes ønsker går i retning av å tilbringe mer tid

på undervisningsplanlegging og mindre tid på møter og planlegging på skolenivå (Strøm et al., 2009 s. 59-60).

2.13 Læringsressurser

I forskrift til opplæringsloven (2006) i paragraf § 17-1 kommer det tydelig frem at læringsressurser er et krav i norsk grunnskole. Der står det, blant annet, i førsteledd at alle elever har rett til læremidler. Videre i paragrafen (§ 17-1) i fjerdeledd kommer det frem at:

“Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående eller gå inn i en heilskap, og dekkjer aleine eller saman kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.”

Læringsressurser kan derfor prege utformingen av undervisningsplanlegging. Noe som er høyst relevant for denne studien.

Under våren i 2023 gjorde Utdanningsdirektoratet en spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere. Denne undersøkelsen omfattet 385 grunnskoler. Her kom det frem at hele 91 % av skolene benytter seg av digitale læringsressurser og 73 % benytter seg av trykte (analoge) læringsressurser (Bergene et al., 2023, s. 42-43).

Selv om Utdanningsdirektoratets undersøkelse indikerer en økende grad av benyttelse av digitale læringsressurser (Bergene et al., 2023, s. 42-43) så vet vi at den analoge læreboka over en lengre tid har hatt en sentral og viktig posisjon i norsk skole. Dette kan illustreres gjennom at det i store deler av det 20. århundre foregikk en statlig lærebokgodkjenning. En slik ordning har vært med å fastsette lærebokens posisjon som en essensiell faglig autoritet og styrende for undervisningen. Til tross for at lærebokgodkjenningen ble avskaffet i 2000, etter å ha vært mye omdiskutert, vet vi gjennom klasseromsforskning at lærerens undervisning er betydelig styrt av lærebøker (Koritzinsky, 2020, s. 230-231).

Debatten omkring lærebokgodkjenning er et relevant bakteppe for vår oppgave. Et av argumentene for å avskaffe lærebokgodkjenningen tidlig i det 21. århundre var at en slik ordning kunne oppleves å gå på tvers av yringsfriheten, ettersom at en slik godkjenning kunne fremstå som en offentlig ensretting av skolens faglige innhold. Argumentene for å beholde godkjenningen handlet om at dette kvalitetssikret bøkene og undervisningens innhold. Et annet aspekt var at lærere også den gang, hadde mulighet til å ta i bruk andre kilder og læremidler – og

med det bevarte lærerens frihet – til tross for lærebokgodkjennelsen (Koritzinsky, 2020, s. 230-231).

Theo Koritzinsky peker på at med avskaffelsen av lærebokgodkjennelsen kommer det et økt ansvar knyttet til lærerens faglige og metodiske refleksjoner med hensyn til bruken av lærebøker, ikke minst i kombinasjon med andre kilder og læremidler (Koritzinsky, 2020, s. 230-231).

Når det kommer til hva som preger hvilke læringsressurser skoler i skrivende stund velger og velger bort – så er det et svar som tydelig går igjen fremfor alle andre: økonomi. Totalt sett svarer 80 % av skolelederne, i Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2023, at økonomi er en avgjørende faktor når de kjøper inn og velger læremidler (Bergene et al., 2023, s. 55-56).

Theo Koritzinsky (2020, s. 230) påpeker at det finnes både pedagogiske fordeler og ulemper knyttet til bruken av lærebøker. Han hevder at vi gjennom erfaring og undersøkelser ser at lærere i samfunnsfag trolig lener seg for mye på lærebøker. I følge Koritzinsky er det tre årsakssammenhenger som går igjen:

- “1. Mange samfunnsfaglærer føler seg faglig avhengige av læreboka på grunn av svak eller ingen høyere utdanning i samfunnsfag. Elevenes lærebok blir også lærerens viktigste støtte.
2. Mye og styrende bruk av læreboka gjør undervisningen enklere for både lærer og elever. De faglige emnene, leksene og prøvene blir mer forutsigbare og enkle å forholde seg til.
3. Læreboka har hatt en spesiell faglig autoritet i norsk skole gjennom den statlige lærebokgodkjenningen på hele 1900-tallet.” (Koritzinsky, 2020, s. 230).

2.14 Handlingsrom

For utarbeidelsen av læringsmål anbefalte Ludvigsen-utvalget at de kommende læreplanene for fag burde ha et redusert antall og mer like kompetansemål. Samtidig anbefalte de at klart definerte nasjonale læreplanmål med tydelige prioriteringer er avgjørende for å sikre en effektiv opplæring som er tilpasset ulike elever, grupper og læringskontekster. Dette skulle gi

skoleledere, lærere og annet pedagogisk personale muligheten til å gjøre profesjonelle vurderinger i undervisningen, og derfor benytte seg av sitt handlingsrom (NOU 15: 8, s. 61).

I tillegg, ser vi at læreplanene for fag bør inkludere en detaljert beskrivelse av vurdering. Denne beskrivelsen skal klargjøre hva elevene eller lærlingene skal vurderes etter, og den skal være til hjelp for lærere eller instruktører både underveis i opplæringen og ved avsluttende vurdering. Derimot ser vi at: “teksten om vurdering skal ikke begrense lærernes handlingsrom til å tilpasse og organisere opplæringen” (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 11-12). Dette vil si at det er opp til lærerne å tilrettelegge ut ifra det handlingsrommet som de har fått, og dette handlingsrommet skal være så fritt som mulig.

Et annet aspekt, er at etter LK20 ble det innført kjennetegn på måloppnåelse som støtte inn mot å sette standpunktvurdering. Kjennetegnene skal brukes sammen med læreplanen, hvor kompetansemålene er hovedgrunnlaget for vurdering. Derimot er det nettopp handlingsrommet i læreplanen som tillater lærerne å organisere opplæringen og prioritere innholdet (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Til slutt ble det lagt vekt på et grunnsyn om å tilrettelegge for at kompetansemålene skulle gi mulighet for tilpasning og et lokalt handlingsrom på skolene. Kunnskapsdepartementet understreker at kompetansemålene skal gi skoler og lærebedrifter muligheten til å tilpasse opplæringen lokalt ved å velge innhold og organisering som passer for elevene. Dette innebærer at opplæringen kan tilpasses ulike læringsbehov, tempo og progresjon. Samtidig gir kompetansemålene ikke detaljerte retningslinjer for lærernes undervisningsmetoder, og de åpner opp for bruk av ulike læringsaktiviteter, læringsressurser og læringsmiljøer. Elevene skal også kunne være med på å påvirke valg av innhold og arbeidsmetoder ved elevmedvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 10-11). Det nye og mer åpne handlingsrommet danner i stor grad grunnlaget for vår problemstilling. Handlingsrommet åpnet for spørsmål tilknyttet lærernes forståelse av kompetansemålene og de ulike faktorene som påvirker undervisningsplanleggingen.

2.15 Hva vet vi fra før?

I 2012 skrev Hodgson et al. (s. 1) en omfattende rapport som omhandlet hvordan lærere forstår, fortolker og omsetter det som den gang var den rådende læreplan (LK06). Rapporten inneholdt data fra 78 ulike lærere som var fordelt ut over 24 ulike skoler. Hodgson et al. (2012, s. 117) fant, blant annet, ut i sin rapport ut at det var stor variasjon i hvordan kompetansemål ble

inkludert i de konkrete undervisningsplanene lærerne bruker. Dette kunne være års- og halvårsplaner, periode- og ukeplaner. Rapporten konkluderte med at det var vanskelig å finne systematisk tilrettelegging for progresjon i læringsarbeidet i de lokale planene. Dette kan være med på å belyse vår studie, ettersom det gir indikasjoner på hvordan lærere tidligere har forholdt seg til undervisningsplanlegging med hensyn til kompetansemål i eldre læreplaner.

Granlund et al. (2011, s. 7) har utgitt en annen rapport som har satt fokus på lærerprofesjonalitet. I rapporten har Granlund et al. foretatt analyser fra ulike Stortingsmeldinger og i tillegg sett på to kvantitative digitale spørreundersøkelser. Spørreundersøkelsene ble, blant annet, besvart av 2205 lærere fra 111 ulike skoler. Granlund et al. (2011, s. 46) peker i sin rapport på at lærere ikke opplever læreplanarbeid som avgjørende for å lykkes som lærere og henviser med det til de kvantitative spørreundersøkelsene. Granlund et al. (2011) gjør et poeng ut av at lærernes syn strider med de politiske myndighetene sine og henviser til analyse av tidligere Stortingsmeldinger. Granlund et al. (2011, s. 46) går derfor langt i å tolke disse kvantitative studiene dit hen at lærere uttrykker motstand mot at læreplanarbeid skal gjøres lokalt og at det er ønskelig med sterkere og mer konkrete instruksjoner ovenfra. For vår studie kan rapporten være med på å belyse læreres opplevelse av handlingsrommet og autonomien deres knyttet til læreplaners føringer.

En annen studie som er relevant til vår oppgave er Curtner-Smith (1999) sin. Han har i sin engelske kvalitative studie sett på hvordan kroppsøvingslærere angrep læreplanens førende formelle nedfelte tekster. Dette er teori som kan være med å belyse vår empiri, selv om Curtner-Smiths studie baserer seg på kroppsøving, og ikke samfunnsfag. Studien hans indikerte at lærerne i stor grad tilpasset og tolket innholdet i de nye føringer til å passe inn i deres "gamle" undervisning. Sagt med andre ord; læreplanen endret seg formelt – men undervisningen ble oppsiktsvekkende lik tidligere. Dette samstemmer i stor grad med rapporten til Bergene et al. (2023) som informerer om at flere skoleledere oppgir en mangel på kompetente lærere som evner å frigjøre seg fra gamle vaner og praksiser (Bergene et al., 2023, s. 34-35). Rapporten til Bergene et al. (2023) var som redegjort tidligere i denne oppgaven, en spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere som omfattet 385 grunnskoler.

Bergene et al. (2023, s. 124) legger også videre frem at skoleledere generelt opplever at læreplanverket fungerer som et verktøy som ivaretar opplæringsens brede formål. Likevel er det

en økende tendens til at færre og færre av skolelederne er enige i at LK20s læreplaner gir tydelig retning for arbeid med tverrfaglige temaer. Dette er elementer som er nært knyttet til vår studie.

2.15.1 Kritiske røster mot LK20

I en rapport (Karseth et al., 2022) bestilt av Utdanningsdirektoratet til å evaluere LK20, problematiseres det utfordringer knyttet til lærerens tolkningsrom av LK20s forskrifter. “På bakgrunn av våre analyser har vi identifisert spenninger mellom læreplanen som forskrift, profesjonens handlingsrom og støtteressursene som tilbys av Utdanningsdirektoratet” (Karseth et al., 2022, s. 149-150). Karseth et al. (2022, s. 32) redegjør at det er et stadig dilemma i nasjonale læreplaner mellom lærerens autonomi og hvor konkrete og tydelige rammer et nasjonalt læreplanverk skal ha. Der land som Skottland og Nederland i større grad prioriterer lærerens selvbestemmelse, har land som England og Australia et mer innstrammet handlingsrom. Karseth et al. (2022, s. 32) henviser til forskning som viser til at en fleksibel læreplan i stor grad krever høy grad av kapasitet og kompetanse hos lærere. Det pekes også på en risiko for at “alt går” og at fagtematikken, rammene og innholdsvalget i skolen kan oppleves for svakt forankret i læreplanen. Med andre ord indikerer rapporten at en læreplan med høy grad av tolkning og handlingsrom har tydelige styrker ved at kompetente og ressurssterke lærere og skoler i større grad kan benytte sine styrker – mens fallgruvene også er der ettersom det er færre rammer som opererer som “sikkerhetsnett” for de lærerne som er mindre faglige kompetente og dermed kan risikere å “famle i blinde”.

Karseth et al. (2022, s. 151) er også kritisk til manglende retningsstyring knyttet til LK20s skolefag. “Vår konklusjon er at den innholdsmessige rammefortellingen som presenteres i læreplanene for fag ikke gir tilstrekkelig grunnlag for å foreta prioriteringer i skolefagene med tanke på progresjon og sammenheng” (Karseth et al., 2022, s. 151). Dette samstemmer med Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere som ble foretatt våren 2023 (Bergene et al., 2023, s. 34). Flere skoleledere utrykte at det er elementer som er vanskelig å forstå og anvende knyttet til læreplaner i fag. Dette var blant annet ting som *utforskende undervisning, tverrfaglighet, dybdelæring og kompetansemål*.

I 2021 gjorde Hidle og Skarpenes en utforskende tekstanalyse av læreplanverket LK20, blant annet knyttet til samfunnsfag. Hensikten med analysen var å se på sammenhengen og forholdet mellom kjerneelementer (tematiske og metodiske), tverrfaglige tema, kompetansemål og

overordnet del (Hidle & Skarpenes, 2021, s. 26). Hidle og Skarpenes har i sin analyse rettet et kritisk blikk mot læreplanen i samfunnsfag fra LK20. De etterspør en læreplan som er enkel å ta i bruk, har tydelige prioriteringer og som kan fungere som et godt arbeidsverktøy for lærere – slik som de hevder fagfornyelsen var tiltenkt. Hidle og Skarpenes slår fast at selv om læreplanen i samfunnsfag, på sine 12 sider, er et oversiktlig dokument – så innehar ikke læreplanen noen anvisninger om sammenhengen mellom de ulike elementene. Hidle og Skarpenes kritiserer videre den digitale læreplanstøtten som skal hjelpe lærere med å forstå læreplanen (Hidle & Skarpenes, 2021, s. 37). “Det som kommer til syne ved en nærgående analyse av læreplanen slik den presenteres via støtten, er en kompleksitet så overveldende at det krever både tid, krefter og standhaftighet for noenlunde å kunne overskue den” (Hidle & Skarpenes, 2021, s. 37).

Hidle og Skarpenes (2021, s. 38) evner heller ikke å se en tydelig sammenheng mellom kompetansemål, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter. Når de heller ikke finner læreplanstøtten særlig støttende – retter dermed Hidle og Skarpenes et problematisk blikk på den rådende læreplanen. De går langt i å hevde at det rådende læreplanverket ikke er tilstrekkelig hensiktsmessig for lærere å arbeide etter og Hidle og Skarpenes indikerer også at læreplanverket ikke virker å være designet for lærerne, men heller for høyere styringsorganer.

“Den ene ytterligheten er å konkludere med at det rett og slett ikke har den legitimitet og kvalitet at det kan brukes mer enn som en generell retningsgiver for undervisningen. Hvis læreplanverket ikke har den faglige kvalitet og helhet som kreves for å brukes av lærerne i praksis, kan det tolkes som at disse styringsdokumentene ikke primært er myntet på lærerne, men på skoleledere, -eiere og nasjonale styringsorganer. Satt på spissen aktualiseres spørsmålet om kompetanseorganiseringen kombinert med digitaliseringen av læreplanverket er utformet for å forenkle administreringen og styringen av skolene” (Hidle & Skarpenes, 2021, s. 39).

Hidle og Skarpenes påstander om manglende læreplanstøtte konvergerer delvis med Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere fra våren 2023 (Bergene et al., 2023). Her kom det frem at brorparten av skoleeierne opplever at lærere har behov for enda mer støtte inn mot anvendelsen av de nye læreplanene (Bergene et al., 2023, s. 40). Hidle og Skarpenes konkluderer med at LK20 tilsynelatende har svekket den faglige autoriteten til

lærerprofesjonen. De hevder planen har både utydelig fagbegrep og et ufokusert styringspotensial (Hidle & Skarpenes, 2021, s. 43).

3. Metode

Dette kapittelet gir en gjennomgang av valg av forskningsmetode, utvalg av deltakere, hvordan data ble samlet inn og behandlet, inkludert vurderinger knyttet til validitet og etikk. Videre beskrives også tiltakene som ble iverksatt for å sikre at resultatene var gyldige og pålitelige, og dermed opprettholde kvaliteten på oppgaven.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt for problemstillingen

Gjennom Bryman (2016) forstår vi at det er elementer som peker mot to ulike vitenskapsteoretiske paradigmer for vår problemstilling knyttet til epistemologisk og ontologisk orientering. Disse paradigmene er interpretivisme og konstruktivisme, som er ulike syn til å belyse på et mikronivå hvordan prioriteringene til lærere henger sammen med den kontekstuelle virkeligheten og læreres subjektive tolkning av den. I tillegg til å gi rom for at virkeligheten endres gjennom samhandlingen av sosiale aktører (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76), (Bryman, 2016, s. 26-29).

Innenfor det konstruktivistiske perspektivet blir mennesket forstått som aktivt handlende og ansvarlig. Videre oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Kunnskap er dermed ikke noe som er gitt en gang for alle og som skal overføres eller forløses, men er derimot i stadig endring og fornyelse (Postholm, 2005, s. 21). Dette perspektivet knyttes direkte til vår problemstilling, da vi blant annet studerer lærernes forståelser og skapelse av mening i møte med elevene, skoleledelse og andre lærere. I tillegg til det vide mangfoldet av meningsskapning. Det eneste vi som studenter kan si noe om er hvordan vi oppfatter fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

3.1.1 Epistemologisk orientering

Den epistemologiske orienteringen handler om syn på hva kunnskap er, og på hvilken måte kunnskap oppnås (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 69). Og i kvalitativ forskning dreier epistemologi seg om forholdet mellom intervjuer og informanter, hvor det oppstår nærhet mellom partene istedenfor objektiv distanse (Postholm, 2005, s. 34). I denne masteren er det naturlig å legge til grunn for et interpretivistisk syn. Interpretivismen påstår at kunnskap er konstruert av individer eller samfunn basert på deres opplevelser og tolkninger, i tillegg til kulturelle perspektiver. Interpretivister hevder at kunnskapen er subjektiv og kontekstavhengig. Dermed blir virkeligheten forstått gjennom et individs konstruksjon av mening (Bryman, 2016, s. 26-28).

Det er underbygget av denne forståelsen at vi utforsker læreres subjektive forståelser av kompetansemålene for samfunnsfag.

3.1.2 Ontologisk orientering

Konstruksjonisme er en ontologisk posisjon som peker på hvordan sosiale fenomener og deres betydninger blir skapt av sosiale aktører gjennom sosiale interaksjoner. Det innebærer også at sosiale fenomener ikke bare produseres gjennom sosialt samspill mellom mennesker, men er i konstant endring (Bryman, 2016, s. 29). Sånn vi tolker det, handler konstruksjonisme om hvordan vi skaper og endrer ting i samfunnet gjennom å samhandle med hverandre. Det betyr at det vi forstår som "virkeligheten" ikke bare er der av seg selv, men blir laget og endret av mennesker i fellesskap. Med dette utgangspunktet ønsket vi å forske på hvordan de sosiale interaksjonene og hierarkiene i skolen kan føre til læreres ulike tilnærminger i arbeidet med kompetansemål, i tillegg til hvordan de forstår sin rolle som sosiale aktører i skolefelleskapet.

3.1.3 Teoriens rolle

Ifølge Postholm (2005) er det en nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, spørsmålene som stilles, metodevalget, og dermed hvordan materialet blir samlet inn, analysert og tolket (Postholm, 2005, s. 17). I denne oppgaven har vi lagt til grunn for en induktiv tilnærming til teoriens rolle. I en induktiv tilnærming startes det uten teorigrunnlag, og lar teorivalget bli styrt av empirien og hvilke observasjoner som skaper mest interessant spenning (Johannessen et al., 2018, s. 37). Dette så vi som mest hensiktsmessig, da empirien fra våre intervjuer satt føringene for en utarbeidelse av nye hovedtemaer som la grunnlaget for analysen og videre diskusjonen. Grunnet et bredt empirisk omfang, så vi det mest hensiktsmessig, med hensyn til oppgavens begrensninger, å benytte oss av induktiv tilnærming. Den induktive tilnærmingen tillot en praktisk tilnærming til teorivalg – gjennom at intervjuobjektene subjektive meninger stod i sentrum og dannet grunnlaget for videre teorijennomgang. Det ble også hensyntatt at en induktiv tilnærming krevde en detaljert analyse av empirien og nøye koding av de ulike temaene. Vi som studenter bruker våre erfaringer, perspektiver og teoretiske kunnskaper for å tolke og gi mening til det innsamlede datamaterialet. Dette fører til at studien er “verdilatet” og at den kvalitative forskningsmetoden bærer preg av subjektiv tolkning (Creswell, 1998 sitert i Postholm, 2005, s. 27).

3.2 Kvalitativ tilnærming

“Veien til målet” er den opprinnelige meningen bak ordet *metode*. For at vi skulle kunne utarbeide denne oppgaven, var det alltid viktig å fokusere på hva målet vårt var – utforske læreres forståelser og tanker rundt kompetansemålene i samfunnsfag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Kvalitativ forskning er et forsøk på å forstå situasjoner i deres egenart som del av en bestemt kontekst og interaksjonene der – og ikke nødvendigvis et forsøk på å forutsi hva som kan skje i fremtiden. Forskingen etterstreber dybdeforståelse (Patton, 1985, s. 11, sitert i Krumsvik, 2019, s. 18). Kvalitativ forskning innebærer derfor å forstå perspektivet til informantene, der forskeren fokuserer på menneskenes dagligliv i deres naturlige omgivelser. Av disse grunnene så vi det som mest hensiktsmessig å benytte oss av en kvalitativ tilnærming.

Noe kritikk til valg av kvalitativ metode er studiens subjektivitet. Funnene avhenger i stor grad av våre syn på hva som er viktig og ikke, ettersom vi koder og selekterer svar. I tillegg vil de mellommenneskelige relasjonene som kommer gjennom intervjuene kunne påvirke datamaterialet fra informantene. Studien er vanskelig å reprodusere og derfor også vanskelig å generalisere. Derimot er det ikke meningen at informantene skal representere en hel yrkesgruppe, men å belyse noen aspekter mot valgte generaliserte teorier. Til slutt er ikke forskningen tilstrekkelig åpen gjennom at det er vanskelig for leseren å vite nøyaktig hva som ble gjennomført, hvilke veivalg som ble tatt, hvilke metoder vi benyttet oss av og hvordan vi kom til konklusjonene våre (Clark et al., 2021, s. 369-370). Dette prøver vi å belyse gjennom videre fremlegg av metode.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) viser til syv stadier når en designer det kvalitative forskningsintervjuet, som vi benyttet oss av i vår utarbeidelse. Disse syv stadiene er *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering* og *rapportering*. Kvale og Brinkmann har tydelige krav til årsakene for å benytte seg av kvalitativ intervjuforskning. Det skal være godt begrunnet og andre metoder skal bli vurdert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 136-137).

3.2.2 Semistrukturert intervju

Vi valgte semistrukturerte dybdeintervju som vår metode for å innhente empiri, som på best mulig vis kan belyse læreres tanker rundt kompetansemålene. Denne metoden innebærer at

forskeren søker å forstå informantenes subjektive perspektiver og synspunkter for å oppnå kunnskap. Selv om intervjuene har noen forhåndsbestemte spørsmål og temaer, gir de også rom for fleksibilitet. Ved å benytte oss av semistrukturert dybdeintervju åpner det for at informantene kan ordlegge seg fritt innenfor de avgrensede temaene oppgaven omhandler. Dette tillater at vi som intervjuere kan tilpasse oss underveis i samtalen og stille nye spørsmål basert på hva som blir lagt frem (Krumsvik, 2019, s. 166). Derfor kan det oppstå abduksjon i samtalen, grunnet at både intervjuere og informanter prøver å forstå og skape mening i det som blir formidlet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Det har både styrker og svakheter. Det er styrke at vi som foretar studien kan få større klarhet i meningene til informantene. Samtidig kan vi intervjuere prege svarene til informantene ved å plante ideer og med det “sette ord i munnen” på informantene. Intervjuet har som mål å hente kvalitativ kunnskap, og har ikke som utgangspunkt å generalisere funnene til kvantitative størrelser, men å se det i lys av kontekst og teoretisk ståsted (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Dette kan også være en svakhet ved bruken av semistrukturerte dybdeintervjuer, gjennom at funnene fra intervjuene ikke kan stadfeste noe generaliserbart.

Om vi sammenligner dybdeintervju med fokusgruppeintervju, ser vi at gruppeintervjuet tillater informantene å samarbeide om refleksjon og å dele kunnskap og skape ny innsikt. Mens det heller ikke er et mål å oppnå enighet, er det sannsynlig at informantene utvikler en felles forståelse av det aktuelle temaet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Dette var derimot ikke et ønske for studien vår, da vi ville sette søkelys på den individuelle lærers skjønn og meningsdannelse, uten ekstern påvirkning fra andre informanter. Vi ønsket å utforske det brede spekteret av tolkninger og tilnærminger til læreplanen, uten at de individuelle meningene ble påvirket mot felles *forståelse*.

3.2.3 Intervjuguide

Et utgangspunkt for det semistrukturerte intervjuet er å ha en intervjuguide som er basert på konkrete temaer, men hvor det også er rom for oppfølgingsspørsmål (Krumsvik, 2019, s. 166). Dette omhandler kategoriene til Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) som handler om tematisering og planlegging. For å gjennomføre intervjuene har vi benyttet oss av en intervjuguide som ble utarbeidet med hensikt å sette søkelys på de temaene vi så på som aktuelle for problemstillingen vår. Intervjuguide ble bestående av 11 kategorier med til sammen 37 ulike spørsmål, hvor vi blant annet utforsket konkrete fenomener i informantens rolle som lærere med hensyn til

undervisningsplanlegging av kompetansemålene i samfunnsfag, og konkret hvordan de forstår og behandler dem. Våre kategorier i intervjuguiden ble: *Læreplan inn mot kompetansemål, Kompetansemål overordnede tanker, Et stort handlingsrom?, Kunnskap vs. ferdigheter og kritisk tenkning, Tidsbruk, Læringsressurser, Skolesamarbeid, Elevmedvirkning, Faglig kompetanse, Vurdering og Åpent spørsmål.*

Gjennom Kvale og Brinkmann (2015, s. 169) rettet vi oppmerksomhet til den språklige betydningen av spørsmålsformuleringene. Vi etablerte et fokus på å tilpasse formuleringen av spørsmålene slik at ordlyden la til rette for informantens utdypende beskrivelser, samtidig som vi ønsket å stille spørsmål som var lette å forstå. Dette innebærer blant annet at vi stilte spørsmål som åpnet for refleksjon, kontra et tydelig ja/nei spørsmål. Eksempel på dette er:

«Kompetansemålene i samfunnsfag er et førende element som lærere er pliktet til å jobbe etter i planleggingen av undervisning. Kan du si litt om hvordan du forstår din rolle i å realisere disse kompetansemålene?» Videre, før hvert nye deltema inneholdt starten på spørsmålene et bakteppe for å at informanten skulle forstå konteksten spørsmålet ble stilt i. Vi var i tillegg klar over at en konsekvent bruk av samme type spørsmål ville føre svarene i en bestemt retning, og vi besluttet derfor å benytte oss av ulikt formulerte spørsmål som både åpnet for å se i sammenheng, sammenligne, utdype, forklare og ta stilling til gitte scenarioer. Til slutt stilte vi oppfølgingsspørsmål som *“Forstår jeg deg riktig om du mener...”*, for å forsikre oss om at betydningen av svaret til informanten ble ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 169-170).

3.2.4 Testintervju

For å sikre kvaliteten, forbedre intervjuguiden og å trene oss opp i rollen som intervjuere, gjennomførte vi tre test intervjuer med medstudenter (Postholm, 2005, s. 82). Etter samtykke ble intervjuene tatt opp og gjennomgått nøye i etterkant. Hensikten var å sjekke hvor lang tid intervjuene tok, gjøre eventuelle justeringer og lære vår rolle som intervjuer. Et resultat var at noen spørsmål ble mer konkretisert inn mot tematikken vi ønsket å snakke om. I tillegg ble spørsmål åpnet mer opp, slik at informanten selv kunne trekke inn det de fant relevant. Vi fikk blant annet en tilbakemelding fra en medstudent om at vi opplevdes *“litt for granskende og harde”* i fremtoningen inn mot oppfølgingsspørsmål. Dette var noe som ble tatt med i betraktning og moderert til de to neste test intervjuene, slik at vi inntok en mer *“passiv og forsiktig”* rolle som intervjuere.

3.3 Utvalg

I vår oppgave har vi forsøkt å sette sammen et hensiktsmessig utvalg av informanter (Postholm, 2005, s. 143). Informantene ble valgt fra samarbeidsskolene til Universitetet i Agder og gjennom personlig kjennskap. Kriteriene for å bli valgt til studien var kun at de var lærere i samfunnsfag på ungdomsskoletrinn. Det ble bare hensyntatt at det ikke skulle være for mange informanter fra samme skole, sett bort fra dette tok vi ikke hensyn til kjønn, alder eller annen personlig informasjon. Informantene våre ble et tilfeldig utvalg på tre menn og tre kvinner, med varierende alder. Ansienniteten varierte fra 5 år og opp til 23 år, og hvor lærerutdanningen på informantene var både adjunkt med tilleggsutdanning og treårig allmennlærerutdanning.

Dersom utvalget av informanter er for lite, evner ikke empirien å generalisere, er utvalget for stort derimot, kan arbeidsmengden være for krevende til å analysere intervjuene i dybden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). På grunn av oppgavens omfang besluttet vi å avgrense utvalget til en mengde på seks informanter. I kvalitative intervju vil funnene som er gjenkjennbare med annen relevant forskning i større grad kunne generaliseres enn andre funn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Den ytre gyldighet av våre funn vil derfor i stor grad baseres på hva tidligere anerkjent vitenskapelig faglitteratur og forskning på fagfeltet indikerer.

3.3.1 Rekrutteringsprosessen

I rekrutteringsprosessen har vi benyttet oss av Universitetet i Agder sitt samarbeid med en rekke praksisskoler. Gjennom dette nettverket fikk vi kontaktet fire av våre seks informanter. Grunnet at tre av informantene var fra samme skole, ønsket vi å øke validiteten til studien ved å ta kontakt med en privat ungdomsskole i en annen landsdel. To av informantene som ble rekruttert hadde personlig bekjentskap til en av oss studenter. Dette kan ha preget funnene i noe grad ettersom informantene da allerede før intervju kan ha opplevd en større tillit enn normalt til oss intervjuere ettersom de allerede har kjennskap til en av oss fra før av. Det er et kjent fenomen at informanten tilpasser det de sier til hva de tror intervjueren ønsker å høre (Hox, 1994; West & Blom, 2017 sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Dette opplevde vi derimot ikke som en faktor som hadde noe bemerkelsesverdig effekt verken under eller etter intervjuet, da det ble gjennomført i en profesjonell og faglig setting. Disse to intervjuene ble også gjennomført på lik måte som de resterende – utover at de ble gjennomført digitalt.

Vi endte opp med informanter fordelt på tre ungdomsskoler fra tre forskjellige kommuner i Agder og Rogaland, med en variasjon i alder, kjønn og arbeidserfaring. For våre funn kan det være en styrke at vi foretar intervjuer på tre forskjellige skoler i tre forskjellige kommuner. Vår tematikk omhandler, blant annet, handlingsrommet til lærere inn mot undervisningsplanlegging. Et sentralt aspekt av dette kan være lokale tilpasninger – noe som kan gi studien vår nødvendig dybde gjennom at lokale tilpasninger av læreplanverket også kan være ulike basert på de tre ulike lokalsamfunn informantene våre utfører profesjonen sin i (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 10-11). Dette gir også rom for å reflektere over ulike praksiser fra en skole til en annen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238), og hvorvidt funnene fra ulike skoler er gjenkjennbare. Det kan også være en svakhet ved utvalget vårt at halvparten av informantene jobber på samme skole. Det at disse informantene har en relasjon til hverandre og arbeider i samme fag og profesjonsmiljø kan gjøre at de før studien kan ha preget hverandres oppfattelse og dermed inneha mange av de samme betraktningene i studien. Dette kan svekke validiteten i funnene. På en annen side, kan det også være en styrke å se på likheter og ulikheter fra informanter som også tilhører samme skole.

Vår refleksjon og vurdering tilknyttet utvalget vårt, er at det i liten grad oppleves påvirkning informantene imellom tilknyttet lærernes subjektive forståelser av de aktuelle temaene i studien vår. Vi vurderer våre funn å generelt sett være gjenkjennbare for både lærere og forskere innenfor det pedagogiske feltet.

Kvale (2001, sitert i Krumsvik, 2019, s. 169) understreker viktigheten av at informantene får tilstrekkelig informasjon og kontekst for intervjuet i forkant. Dette for å ivareta både informantens personvern, men også for å forberede informantene for intervju. Før intervjuene ble gjennomført fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv med informasjon tilknyttet masteroppgaven og hensikten bak studien. Informantene ble også forespurt å se gjennom kompetansemålene etter 10. trinn i samfunnsfag før intervjuet slik at de hadde dette ferskt i minne under intervjuet. Kompetansemålene ble i tillegg printet ut og tatt med under intervjuet, slik at informantene kunne støtte seg på de om nødvendig.

3.4 Gjennomføring av intervju

Fire av intervjuene ble gjennomført fysisk med diktafon ved informantens ulike skoler. De to siste intervjuene ble gjennomført via videosamtale da det ikke lot seg gjøre å gjennomføre de fysisk. Dette opplevde vi ikke som noe hindring for uthenting av empiri, da det verken oppstod

tekniske problemer med nett eller ved lyd. Vi kunne se informantene, og dermed kunne vi tolke kroppsspråket samt holdningen til informantene. Dermed vurderer vi ikke dette som et negativt aspekt ved intervjuformen, selv om et fysisk møte er alltid å foretrekke (Clark et al., 2021, s. 440-441).

Under alle intervjuene hadde informantene, som presisert tidligere, kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. trinn foran seg som støtte. På de fysiske intervjuene satt vi som intervjuere på den ene siden av bordet, og informanten på andre siden. Før alle intervjuer fortalte vi kort om formålet vårt med studien og at vi ikke ønsket å opptre som “yrkespoliti” eller at vi satt på “fasiten”, og med det leitet etter eller ønsket politisk korrekte svar fra informantene. Det vi derimot ønsket var å få et innblikk på hva lærerne *faktisk* gjør, velger og tenker i sin yrkespraksis med tanke på vår problemstilling. For å få en naturlig dynamikk i intervjuene fortalte vi i forkant at vi kom til å anerkjenne svarene til informanten når vi opplevde at vi fikk svar på det vi lurte på. Vi presiserte at dette ikke var ment som en “vurdering” av selve svaret eller betraktningene. Gjennom intervjuet fordelte vi temaene mellom oss intervjuere, hvor vi tok annenhver tematikk. Dette gav intervjueren som ikke stilte spørsmål bedre muligheten til å følge med og stille oppfølgingsspørsmål der det var interessante funn. Vi opplevde at informantene hadde mye å dele på enkelte emner, og det hendte at de trakk inn andre temaer, hvor vi måtte poengtere at vi skulle komme inn på det senere. Samtlige intervjuer hadde en omtrentlig lengde på en time, hvor vi rakk gjennom hele intervjuguiden. Både før og etter endt intervju uttrykte vi takknemlighet for at informantene var villige til å delta i prosjektet vårt.

3.5 Analyseprosess

I semistrukturerte dybdeintervjuer rettes oppmerksomheten mot å bruke en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming for å tolke meningene bak de fenomenene informantene beskriver (Krumsvik, 2019, s. 166). I fenomenologisk forskning fokuseres det på å finne den underliggende opplevelsen av et fenomen, hvilket er nettopp det vi ønsker å gjøre gjennom forskning på hvordan lærere forstår og tolker kompetansemålene (Postholm, 2005, s. 78). Videre er hermeneutikk læren om tekstfortolkning. Fra dette perspektivet er det å tolke meningen det viktigste aspektet. Det handler om å spesifisere hvilke former for mening vi leter etter, og være oppmerksom på hvilke spørsmål vi stiller til teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73).

“I en fenomenologisk analyse prøver forskeren å klarlegge meningen, strukturen og essensen av det erfarte, opplevde fenomenet” (Patton, 2002, sitert i Postholm, 2005, s. 98). I vår oppgave forsøker vi å presentere funnene basert på vår forståelse av de opplevde fenomenene knyttet til de ulike temaene som er satt i intervjuguiden. Vi ser på det som en styrke at vi er to studenter som kan bryte mening rundt både betydningen av informantenes utsagn, men også rundt vår forståelse av fenomenene satt i perspektiv av det teoretiske rammeverket.

3.5.1 Transkripsjon

Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig tekst, blir intervjuet strukturert slik at de er enklere å analysere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). I vår transkripsjon ble noen standardvalg tatt. Vi transkriberte ordrett, ord for ord, samtidig som vi “standardiserte” dialektene til informantene til bokmål. Alle stedsnavn eller ulike ord som kan kobles til informanten ble anonymisert. Videre tok vi bevisste valg av å utelate pauser og mindre forstyrrelser, men tok med om det var latter eller tydelig ironi fra informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Dette gav et grunnlag for å kunne kode intervjusamtalen mer oversiktlig.

Under transkripsjonsfasen transkriberte vi tre intervjuer hver. Lydopptakene ble etter gjennomførte intervjuer tatt opp på en diktafon med minnebrikke. Etter endt transkripsjon ble minnebrikken fjernet fra diktafonen og destruert for å ivareta personvernet til informantene våre. Intervjuene ble deretter kopiert ut til papirform, hvor vi enklere kunne markere de ulike funnene i intervjuene. Disse kopiene ble etter koding makulert og kastet.

3.5.2 Koding

Bakteppe til vår kodingsprosess begynte allerede da vi lagde spørsmål knyttet til det semistrukturerte intervjuet vårt, der vi lagde ulike temaer som var hensiktsmessige å utforske basert på problemstillingen vår. Etter gjennomført transkripsjon, startet vi kodingsprosessen hvor vi leste gjennom transkripsjonene og markerte med ulike fargekoder det vi kategoriserte som funn basert på undertemaene fra intervjuguiden. Vi fant ut at undertemaene i intervjuguiden vår dannet grobunn for mange diskusjoner basert på ulike funn. I tillegg, så vi at funn omkring for eksempel *læringsressurser* kunne komme opp i intervjusituasjoner knyttet til undertemaet *Et stort handlingsrom?*, og at for eksempel *tidsbruk* kunne dukke opp under temaet *vurdering*. Dette

blir naturlig i den grad at temaene er gjensidig avhengige av hverandre og konstant påvirker informantenes hverdag som lærere.

Etter nøye koding så vi et behov for å utarbeide nye kategorier basert på funnene våre. Dette resulterte i 12 kategorier som blir presentert under. Alt av tekst fra våre seks ulike intervju som omhandlet en av disse tolv nye kategoriene ble samlet inn i tolv nye dokumenter, derav alt som omhandlet *elevmedvirkning* ble samlet i samme dokument. Våre tolv nye kodinger ble:

Elevmedvirkning: Alt som omhandlet hvordan elevmedvirkning påvirker lærerens planlegging av undervisning i samfunnsfag knyttet til kompetansemålene.

Handlingsrom: Alt som omhandlet hvordan lærerens oppfattede handlingsrom påvirker lærerens planlegging i samfunnsfag knyttet til kompetansemålene.

Faglig kompetanse: Alt som omhandlet hvordan lærerens faglige kompetanse påvirker lærerens planlegging av undervisning i samfunnsfag knyttet til kompetansemålene.

Kunnskap vs. Ferdigheter og kritisk tenkning: Alt av besvarelse som tok for seg hvordan lærere tolker og arbeider med begrepene “kunnskap” opp mot “ferdigheter” og “kritisk tenkning” inn mot lærerens planlegging av undervisning i samfunnsfag knyttet til kompetansemålene.

Læringsressurser: Alt som omhandlet hvordan læringsressurser påvirker lærerens planlegging av undervisning i samfunnsfag knyttet til kompetansemålene.

Skolerutiner: Alt som omhandlet hvordan skolens skolerutiner påvirker lærerens planlegging av undervisning i samfunnsfag knyttet til kompetansemålene.

Teampåvirkning: Alt som omhandlet hvordan kollegapåvirkning og arbeid i team påvirker lærerens planlegging av undervisning i samfunnsfag knyttet til kompetansemålene.

Temafiksering: Alt som omhandlet hvordan lærere forholder seg til faglige temaer i forhold til kompetansemål med tanke på lærerens planlegging i samfunnsfag.

Tidsbruk: Alt som omhandlet hvordan tidsbruk påvirker lærerens planlegging av undervisning i samfunnsfag knyttet til kompetansemålene.

Tverrfaglig: Alt som omhandlet hvordan tverrfaglige emner påvirker lærerens planlegging av undervisning i samfunnsfag knyttet til kompetansemålene.

Vurdering: Alt som omhandlet hvordan lærenes vurdering påvirker lærerens planlegging av undervisning samfunnsfag knyttet til kompetansemålene.

Sitater: Alt av sitater som besvarer problemstillingen noe uten at det passer inn i noen av de andre underkategoriene.

Vi besluttet altså å etablere eller reformulere noen nye kategorier, disse var *temafiksering*, *skolerutiner*, *teampåvirkning*, *tverrfaglig* og *sitater*. Noen av disse kategoriene gikk allerede under andre temaer, men vi så et behov for å kode tydeligere etter konkrete temaer. Ettersom oppgavens omfang ikke gjør det tilstrekkelig å legge frem funn fra alle 12 kategoriene – selekterte vi frem seks av kategoriene som dannet grunnlaget for å besvare vår problemstilling. Disse seks temaene skapte mest meningsbrytning, samtidig som vi opplevde at det belyste vår problemstilling på best mulig vis. Disse seks temaene ble *tidsbruk*, *læringsressurser*, *temafiksering*, *handlingsrom*, *vurdering* og *læreplanspråk*.

3.6 Etiske overveielser

I kvalitativ forskning møter en etiske overveielser knyttet til informantenes personvern, hvor det eventuelt kan oppstå sårbarheter (Krumsvik, 2019, s. 173). Av hensyn til informantenes privatliv, har vi totalt anonymisert all informasjon tilknyttet informantene. Selv om oppgavens omfang i utgangspunktet ikke går inn på svært sensitive temaer, har vi besluttet å beskytte personvernet til informantene, i tillegg til å forsikre dem at informasjonen blir ivaretatt gjennom en skriftlig avtale. Vi har hensyntatt informantenes ulike dialekter, og har transkribert til bokmål for å standardisere svarene, noe vi ikke opplevde farget svarene (Krumsvik, 2019, s. 173-174).

3.6.1 Informert samtykke og konfidensialitet

Før gjennomføringen av intervjuene fikk informantene en skriftlig avtale med deres rettigheter og hva dataen ville bli brukt til, denne avtalen ble signert og godkjent av samtlige. For å ivareta informantenes privatliv og personvern uten å endre informasjon har vi nummerert informantene i en tilfeldig rekkefølge fra 1-6, i tillegg til å endre kjennetegn på informantene til generelle termer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 300).

3.7 Forskerens rolle

Forskningsintervju er en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Intervjueren har en antatt vitenskapelig kompetanse,

og er den som starter, stiller oppfølgingsspørsmål og avslutter samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-52). Derfor var det viktig for oss som intervjuere å legge til rette for at informanten følte seg trygg til å dele det de ønsket, samtidig at de ikke følte de måtte prøve å imponere oss. Vi ga tydelig beskjed om at vi ønsket å forske på hva de *faktisk* tenkte rundt kompetansemålene og hva som *faktisk* skjer i praksis.

Vi var opptatt av å ikke skape et distansert forhold til intervjuerne, derfor snakket vi vennlig med informantene og viste interesse gjennom intervjuet med å ha øyekontakt og gi bekræftelser på svarene deres (Postholm, 2005, s. 83). Det hender flittig at intervjuer ønsker å stille ledende spørsmål for å få ønsket svar, dette var noe vi var veldig klar over og ønsket å unngå på enhver bekostning (Postholm, 2005, s. 83). Derav benyttet vi oss av spørsmål med ordlyd der vi presenterer begge motpolene av et svar: *“Når du skal planlegge undervisning, tenker du da først på hvilken type vurdering du skal gjennomføre etter en periode? (For eksempel at du trenger en muntlig vurdering) Eller går du ut fra kompetansemålet og finner en vurderingsform som passer?”*

3.8 Validitet

Evaluering av forskningens validitet innebærer å foreta en vurdering av hvor godt forskningen er utført, og at funnene kan anses som pålitelige og nyttige. Slike vurderinger er aldri enkle, men kan by på spesielle problemer for kvalitativ forskning (Smith, 2012, s. 5124-5126, sitert i Krumsvik, 2019, s. 191). Med utgangspunktet av et interpretivistisk syn til problemstillingen er det grunnlag for å peke på svakheter i forhold til legitimiteten ovenfor svarene til intervjuobjektene. Dette grunnet at det er lærernes subjektive forståelser og tolkninger som setter føringer for hvordan kompetansemålene blir inkorporert i samfunnsfag undervisningen. I kvalitativ forskning handler validitetsbegrepet om en har undersøkt det som en skulle undersøke (Krumsvik, 2019, s. 192). Vi opplever at vi har truffet med det vi ønsket å forske på. Det vi derimot fant etter hvert var at vi hadde for mye data å analysere, slik at det måtte settes fokus på seks ulike temaer. Dermed kunne det blitt påpekt en svakhet med at vi har fokusert for bredt, derimot argumenterer vi for at vi har tatt med de temaene som skapte mest meningsbrytning og som det var mest interessante funn rundt, noe vi potensielt hadde gått glipp av med et smalere utgangspunkt av temaer.

I tillegg jobbet vi lenge med å finpusse intervjuguiden vår, både gjennom testintervju, selvstendig arbeid med utforsking av teori, og ved veiledning fra veilederen vår. Resultatet ble en intervjuguide med spørsmål som var forklarende og deskriptive for å skape kontekst, og åpne for at meningen til informantene skulle komme frem uten påvirkning fra det asymmetriske forholdet mellom oss.

3.8.1 Pålitelighet (reliabilitet)

I tradisjonell forskning er reliabilitet knyttet til konsistensen i resultatene og om de kan reproduseres av andre forskere på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015 sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). En kvalitativ studie er utfordrende å gjenprodusere fordi interaksjonen mellom alle deltakere vil variere. Dette skyldes at ulike forskere bringer med seg subjektive forståelser inn i forskningen, i tillegg til at både forskerne og informanter kontinuerlig utvikler seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Dette ser vi fra et konstruktivistisk perspektiv, da kunnskapen til både informanter og forskere er i stadig endring og fornyelse (Postholm, 2005, s. 21). Reliabiliteten i vår studie vil knyttes til refleksjon over hvordan undersøkelsen vår og hvordan vi kan ha påvirket resultatene. Subjektiviteten vår bør derfor fremheves som del av konteksten for å forstå funnene, noe som krever at vi reflekterer over vår påvirkning og at vi synliggjør forskningsprosessen, slik at andre kan vurdere den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). Det er også innlysende at det vil oppstå både konvergens, inkonsistens og kontradiktoriske påstander og meninger i svarene til våre informanter (Maxwell, 1992, s. 287, sitert i Krumsvik, 2019, s. 193).

I vår forskning har vi vært veldig bevisste og opptatt av at vi ønsket at informantene skulle få frem sine perspektiver. En konsekvens av dette kan ha vært at informantene fikk en følelse av å bli “hørt”, “sett” og “forstått” i sine betraktninger. Dermed kan det ha oppstått en form for “falsk tillit” og opplevelse av konsensus mellom informant og intervjuere – noe som ikke nødvendigvis er tilfelle. Dette kan ha preget graden av nyanser og “politisk korrekthet” i svarene fra informantene. Likevel ble det også stilt kritiske oppfølgingsspørsmål i intervjuene – men med den hensikt i å få frem synspunktene til informantene og med det ikke “dømme” dem i intervjusettingen.

3.8.2 Intervjureliabilitet

Intervjureliabilitet går på at en har presise spørsmål i intervjuet og at de blir forstått av informantene. Noe som gjelder både før og etter intervjuet, og som er med på å styrke validiteten til oppgaven (Krumsvik, 2019, s. 171). En kan sikre god intervjureliabilitet ved at begge forskerne transkriberer samme intervju, noe som vi til dels benyttet oss av. Vi transkriberte tre intervjuer hver, mens den andre hørte gjennom intervjuet og så gjennom transkripsjonene til den andre studenten (Krumsvik, 2019, s. 172). Transkripsjonene virket å være veldig treffsikre, med kun noen skrivefeil fra vår side, og et par småfeil som raskt ble rettet opp i. Derav konkluderer vi med at vi innehar god intervjureliabilitet.

3.8.3 Kredibilitet

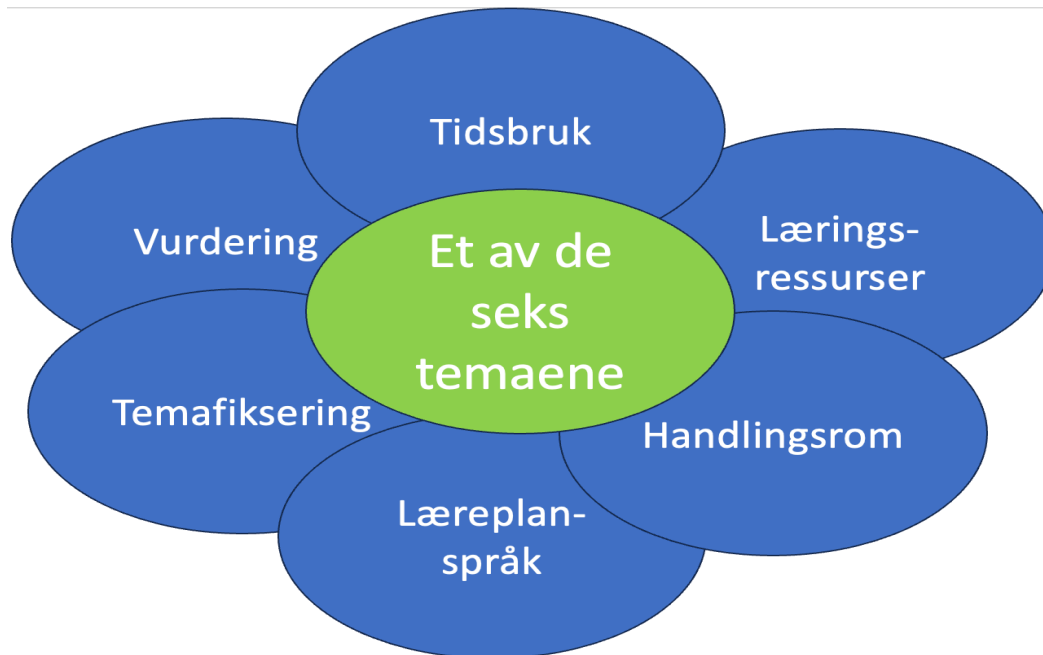
En skiller mellom intern og ekstern validitet, hvor intern validitet også blir kalt for kredibilitet. Dette handler om det er konsistens mellom funnene til forskeren, det teoretiske rammeverket og metodeinngangen (triangulering) (Krumsvik, 2015, s. 152).

3.8.4 Overførbarhet

Overførbarhet er den eksterne validiteten, som handler om funnene kan generaliseres på tvers av sosiale sammenhenger (Krumsvik, 2015, s. 152). Hvis resultatene fra en intervjuundersøkelse anses som pålitelige og gyldige, oppstår da spørsmålet hvorvidt disse resultatene kun er relevante for den spesifikke konteksten eller om de kan anvendes til andre mennesker og situasjoner. Det dreier seg altså om hvorvidt funnene er generaliserbare og kan gis en mer "universell" gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Grunnet vår oppgaves omfang, og at det har blitt intervjuet kun seks informanter er det naturlig å konkludere med at funnene våre ikke er generaliserbare for en større populasjon. I et kvalitativt perspektiv vil overførbarheten derimot være tilknyttet om beskrivelsene i empirien er gjenkjennbar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Vår vurdering av empirien er at vurderes som generelt gjenkjennbar og mulig overførbar til andre settinger. Dette begrunner vi i at den kan støttes opp av tidligere forskning, henvist til i teorikapittelet.

4. Analyse og resultater

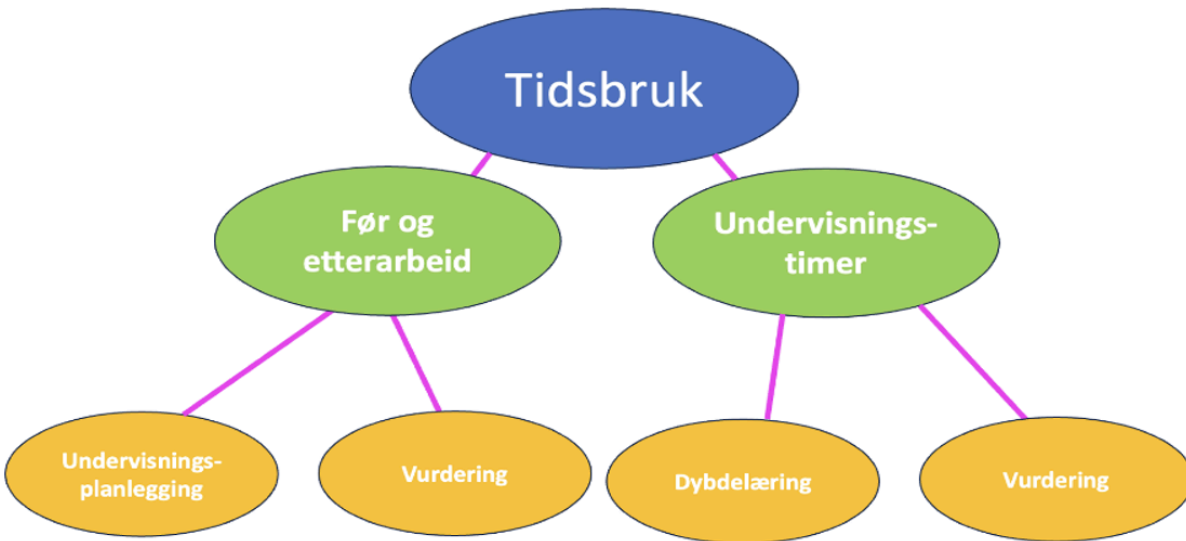
I dette kapitlet vil resultatene fra våre intervjuer bli fremstilt under seks ulike temaer. Disse temaene går inn i hverandre og det kan trekkes paralleller mellom alle temaene og inn mot kompetansemålene. Temaene vil bli brukt i diskusjonen rundt læreres tolkninger og prioriteringer rundt kompetansemål. Grunnet oppgavens omfang har vi kuttet en del av de resterende temaene etter kodingen.



Figur 2 Viser de seks ulike temaene i resultatdelen. “tidsbruk”, “læringsressurser”, “handlingsrom”, “læreplanspråk”, “temafiksering” og “vurdering”. I tillegg viser det et grønt felt som skal symbolisere at alle de seks temaene går inn i hverandre.

4.1 Tidsbruk

Tidsbruk er en viktig rammefaktor som, basert på funnene, preger hvordan lærere foretar undervisningsplanlegging med hensyn til kompetansemålene.



Figur 3 Viser tema «Tidsbruk» med sub-temaene «Før og etterarbeid» og «Undervisningstimer». Figuren viser også sub-sub-temaene «Undervisningsplanlegging» og «Vurdering» tilhørende subtema «Før og etterarbeid» og sub-sub-temaene «Dybdelæring» og «Vurdering» tilhørende subtema «Undervisningstimer».

4.1.1 Tid er en mangelvare for informantene

Flere av våre informanter informerer om at tiden som er satt av til arbeid med samfunnsfag oppleves mangelfull og utfordrende for å oppfylle kompetansemålene i LK20. Dette gjelder både tidsbruk som går på før og etterarbeid og inn mot det som er antall undervisningstimer som er satt av til undervisning.

4.1.2 Før- og etterarbeid

Her peker informantene på hvor tidkrevende det er med før- og etterarbeid:

Informant 1: [...] Det krever mye å planlegge god undervisning. Så går det lettere med erfaring, men det tar tid å planlegge god undervisning og det tar veldig lang tid å vurdere etterpå [...]. Vi har jo, altså, for hver undervisningstime så har vi i utgangspunktet satt av en halvtime forarbeid og en halvtime etterarbeid. Du har to timer per time. De slukes fort når du har 30 elever som har en lydfil på ti minutter hver – det er fem timer. Da har du spist opp noen ukers planleggingstid. Det er alltid pressa. Og det går på bekostning av kvaliteten, rett og slett. [...]

Informant 6: [...] Dette med vurdering tar jo mer tid nå, enn det har gjort. For du skal jo underveis vurderes, og de skal jobbe med egen vurdering, alt mulig rart, så... Ja. [...] Kanskje så... bruker jeg litt for mye tid på det.

Informant 3 forteller også at kvaliteten på undervisningsplanleggingen er rammet av manglende tid til å utforme god planlegging.

Informant 3: Men for det at vi er veldig presset på tid, det må vi bare si. Det er vår største hinder i god planlegging.

Dette samsvarer med hva Informant 2 også uttrykker omkring arbeidsomfang og at det går på bekostning av kvaliteten på blant undervisningsplanlegging:

Informant 2: Også er det at læreryrket i det hele tatt er utrolig krevende i det at døgnet har ikke nok tid. Det er så mange ting som du skal gjør, sånn at skal du gjør alt sånn som du burde ha gjort så strekker vi ikke til. Så her er det nok, her skjer det helt sikkert glipper både hos meg og hos andre.

Informant 2: I løpet av de tjue årene som lærer, så har læreryrket blitt betydelig mer krevende.

Intervjuer: Hvorfor det?

Informant 2: Nei, fordi at for det første så føler jeg at vi får flere og flere arbeidsoppgaver generelt. Og så føler jeg det at elevmassen endrer seg til å bli mer krevende rett og slett.

LK20 har bidratt med en betydelig nedgang i antall kompetansemål og mindre spesifikke kompetansemål. Dette virker heller ikke å ha lettet på det flere av informantene opplever som et tidkrevende og uoppnåelig arbeidsomfang med tanke på undervisningsplanlegging inn mot LK20s kompetansemål i samfunnsfag.

Informant 6: Det er tull og vas! For noen greier! For å være helt ærlig er det et res å komme gjennom alt i samfunnsfag. Selv om de sier at vi har gått ned på kompetansemålene, så har de lagt inn andre ting i forhold til vurderinger og sånt. Derfor føler jeg ikke at jeg har mer tid. Det går i ett - bankende! Jeg forstår ikke akkurat den biten der. Det er greit at de sier at det er færre kompetansemål, men så legger de kanskje inn mer i det enkelte kompetansemålet - som gjør at du likevel ikke slipper unna så billig.

Flere informanter er opptatt av at det er tidkrevende å forholde seg til de mer generelle kompetansemålene og at det å lage et godt undervisningsopplegg er krevende også med tanke på hvilke kilder en skal bruke.

Informant 4: *Og den jungelen, med å bare lete etter andre kilder hele tiden, er ganske tidkrevende og litt vanskelig.*

Utdanningsdirektoratet (2024) har utarbeidet en digital støttemodul for å hjelpe lærere i arbeidet med kompetansemålene. En modul med hensikt å være tidsbesparende opplevdes for Informant 2 å ha motsatt effekt:

Informant 2: *I år så hadde vi jo dette verktøyet som ligger på Udir som vi kunne... lage og det var veldig flott på en måte, brukte masse tid, brukt mye tid på det her på skolen før jeg begynte her, men vi brukte mye tid på det der jeg var til vi skjønnte at dette her er sikkert flott for skoleledelse å se på eller noe sånt noe. Men det ble ikke matnyttig nok for oss, nei.*

4.1.3 Undervisningstimer

Antall timer som er satt av til samfunnsfagundervisning for å oppfylle kompetansemålene var et annet aspekt som opptok informantene – hvorav det kommer frem at tidspresset gjør det vanskelig å oppfylle kompetansemålsomfanget som LK20 legger på samfunnsfagundervisningen.

Informant 3: *Jeg kunne ønske faget var større, og det er jo litt forskjellige timetall fra år til år, selvfølgelig. [...] Det er mer kontinuitet jo lenger du jobber med det i løpet av en uke. Så nei, vi har ikke nok tid. I hvert fall ikke til å stå i det som er spennende. Så vi skal rekke så mye forskjellig.*

Informant 2: *[...] så har du rent samfunnsfaglige emner som du egentlig bare har samfunnsfaget på å bruke på, [...] Så går uka fort altså, så skal vi ut på skiskole til uka, så skal vi ha fri på torsdag, fredag, så er det, ikke sant? Spesielt når vi kommer ut på året og skjer det plutselig så mye annet, [...].*

Flere av informantene pekte på at det i planleggingen må settes av mye tid til vurdering som også går ut over undervisningstiden informantene har til rådighet for å oppfylle kompetansemålene:

Informant 3: *Så det er jo litt at vurderingstiden går ut over den tiden vi faktisk har undervisning av.*

Informant 3: *Og det er mye som skal klaffe, og en del av vurderingen foregår fort i små rom. Og da skal du finne rom, og så er klassen alene, eller har de noen som de kan være med? Hvordan*

skal du gjøre det? Skal du ha den fagsamtalen i hjørnet i klasserommet? Skal de ha den på gangen med døra på gløtt? Skal du sitte på et grupperom? Skal de spille inn? Så må du ha mange rom til det. De tingene tar utrolig mye tid. Og det høres så greit ut, og ja, de spiller inn en lydfil, eller de spiller inn en samtale med seg selv, eller to-tre stykker. En fagsamtale. Det gjør vi mer og mer, for det er praktisk, men vi løper rundt og finner rom og alt det der. Så det tar mye tid, og det er mye logistikk. De tingene tar utrolig mye tid.

Informant 5: *Ja, spesielt i år. Nå har jeg to timer samfunnsfag i uka. I fjor så hadde jeg fire timer. Og det merkes veldig. Nå, de emnene som vi har nå, føles det litt som du rusker gjennom for å på en måte rekke, for elevene har rett på en grundig vurdering, og de skal ha tilbakemeldinger på arbeidet sitt og alt sånt. Og det oppleves hektisk, men samtidig, hvis du ser på det på et helt år, så har vi ganske mange timer i sammen. Men så går det alltid vekk ting til om det er planleggingsdager, om det er opplegg som skjer på skolen. Så du mister litt sånn i hverdagen også. Så det oppleves ofte hektisk å komme igjennom.*

Flere av informantene gir også uttrykk for at de kjenner på utfordringer knyttet til undervisningsplanlegging inn mot det å bruke lenger faglig tid – og med å praktisere dybdelæring, samtidig som det forekommer et tidspress på å komme gjennom kompetansemålene.

Informant 3: *Men hva vi faktisk rekker det er noe annet. For det at når vi kommer til, plutselig er vi i mai-april, og så løper tiden, ja. Det er fort å så stå i de temaene som fungerer litt lenger enn man hadde tenkt.*

Informant 6: *Nei, vi har delt opp noe, ikke sant? I bolker, hvordan vi skal jobbe med ting, så da kommer vi ikke gjennom alt, [...] Ja, så det er ikke tvil om at det er et press i faget, for at det er jo ikke det faget som har mest timer. Det er jo tre timer, liksom, i uken. Og for et så stort fag, kanskje et viktig fag også, så er det lite. Men nå er jeg så heldig at jeg har norsk i klassen. Og jeg må innrømme at det gjør at jeg kjører mye tverrfaglig. Ja.*

Informant 2: *Så er det en konstant følelse av å ha for lite tid, ja. Så derfor så føler jeg det med dyp læring er en veldig utfordring på det, absolutt ja. Så jeg tar heller sjansen da litt, ja, om at*

jeg vil heller være litt i temaene, og da vil det heller være noen temaer som kom litt dårlig ut på slutten av året. Så derfor så er det litt stressfaktor for meg disse læringsmålene, det at jeg har noen temaer har jeg god samvittighet for, andre kjenner jeg og at... og når jeg leste gjennom dette før dere kom tenkte jeg: «Oj shit! Heheh», ikke sant? Ja.

Det er opplagt, basert på svarene til informantene, at tid tilgjengelig til planlegging og gjennomføring av undervisning er en mangelvare for dem som lærere. Samtidig påpeker Informant 5 at det ikke er gitt at mer tid nødvendigvis ville gjort at lærerne i større grad ville kommet i mål med kompetansemålene.

Informant 5: *Og skulle gjerne hatt mer tid, men så spørs det om vi hadde brukt tida så veldig fornuftig da, om vi hadde hatt den.*

4.2 Læringsressurser

Læringsressurser (og også mangelen på dem) påvirker i stor grad undervisningsplanleggingen med hensyn til kompetansemålene for mange av våre informanter. Det kommer frem i våre funn at lærebokens posisjon i aller høyeste grad oppleves og anvendes ulikt.

4.2.1 Ulik benyttelse av lærebøker og andre læringsressurser

Blant våre informanter er det markante forskjeller i bruk av læringsressurser og lærebøker.

På spørsmål om hvilke læringsressurser Informant 6 benytter seg av i planlegging og gjennomføring av undervisning sier informanten følgende:

Informant 6: *Ingen. Hehehehe. Ingen, faktisk. Vi har jo A-univers. Jeg orker ikke. Jeg går gjennom hvis jeg skal ha vikar, så går jeg inn og finner noen oppgaver om de temaene jeg holder på med. Men, ja. Jeg leser mye. Finner andre kilder, tidsskrifter, alt mulig. Jeg prøver liksom filmer, prøver å få inspirasjon og lage undervisning ut ifra det. Lage egne oppgaver. Ja da. Men så har vi gamle lærebøker som jeg og kikker litt i.*

Der Informant 6 uttrykker at personen ikke i særlig grad hensyntar skolens læringsressurser gir Informant 4 og Informant 2 et helt annet inntrykk av hvor styrende læringsressursen lærebøker er for dem inn mot planlegging med hensyn til kompetansemålene:

Informant 4: *Det er ganske styrende, og jeg kan være enig i at vi er sikkert mange lærere som styrer veldig etter boka. Men jeg kan jo ikke faget mitt godt nok til å... Jeg trenger den boka, for jeg har jo ikke hatt om disse temaene selv etter at jeg selv gikk på ungdomsskolen. Og den jungelen, med å bare lete etter andre kilder hele tiden, er ganske tidkrevende og litt vanskelig. Så det å vite at man har lærebok som er skrevet av noen som virkelig kan det, jeg føler det er fyfy å lene seg for mye på boka, men vi trenger det [...]. Jeg er glad i boka.*

Informant 2: *[...] Jeg tar gjerne utgangspunkt i boka jeg. Hvis vi har ei bok ja, det har vi nå. Hos oss har vi klart etter hvert å få nye læreverker i de fleste fag. Så da tar jeg utgangspunkt i boka, og så begynner jeg der, og så ser jeg på kompetansemål, og jeg har en tillit til at boka har gjort dette arbeidet for meg.*

Informant 1: *Altså der er vi litt sånn delt her på skolen. Noen, gjerne litt eldre lærere, tar utgangspunkt i boka og drar gjennom temaene. «Helt fantastisk er det!». «Det er veldig greit!». «Bare kjøre på!». Og så er det andre som synes det er gøyere å utvikle ting på egenhånd og holde det gående sånn sett. Så indirekte så kan det være ganske styrende, for vi er et team og vi må samarbeide. Vi må forholde oss til hverandre og andres undervisning uansett. Rent direkte for min del føler jeg meg ikke styrt av lærerbøkene, men man bruker det jo. [...]Altså på en måte styrer det jo å da hvis du har dårlig tid og du får ikke planlegge så godt du kan, [...] Du har alltid muligheten til å bare ta en fagtekst, trykke tildel, kjøre på, lese dette her og gjør de oppgavene der. Men sånn sett så er det ikke noen forskjell fra å lese side 108-113 og gjør oppgave 1-5, liksom, slik som enn gjorde før.*

4.2.2 Frigjørelse fra læreboken?

Blant flere av informantene kommer det frem at det oppleves at det er en ekstern forventning om at læreboken helst ikke bør sette for store føringer for undervisningsplanlegging og gjennomføring. I samtalene som omhandlet lærebøkene ga flere av informantene indikasjoner på forventningene om frigjørelse fra læreboka knyttet til eget planleggingsarbeid:

Informant 1: *Nå vet jeg ikke hvordan det var for veldig lang tid siden, men det føles som det har vært et fokus på at man bør løsrive seg fra lærebøkene i større grad. Om det har vært fra lærerutdanningsinstitusjonene, eller om det er resultat av kompetansemålene, det vet jeg ikke.*

Informant 2: [...] sånn før i min tid som elev så var det boka fra kapittel 1 til slutt, så kom det inn at «Nei, vi skal ikke bruke boka. Vi må jo være mer kreative enn det», en liten sånn forventning at det er for dårlig, ikke sant? [...].

Informant 4: [...] jeg føler det er fyfy å lene seg for mye på boka [...]

Intervjuer: Du [informant 4] sier at du føler det var, hva var det du sa? At det er “fyfy” å bruke boka, hvorfor føler du det?

Informant 4: Nei, for det er liksom skrevet litt om, eller at man hører, ja, at du får liksom litt sånn kjeft for det, hvis du styres for mye av lærebøkene. Ja.

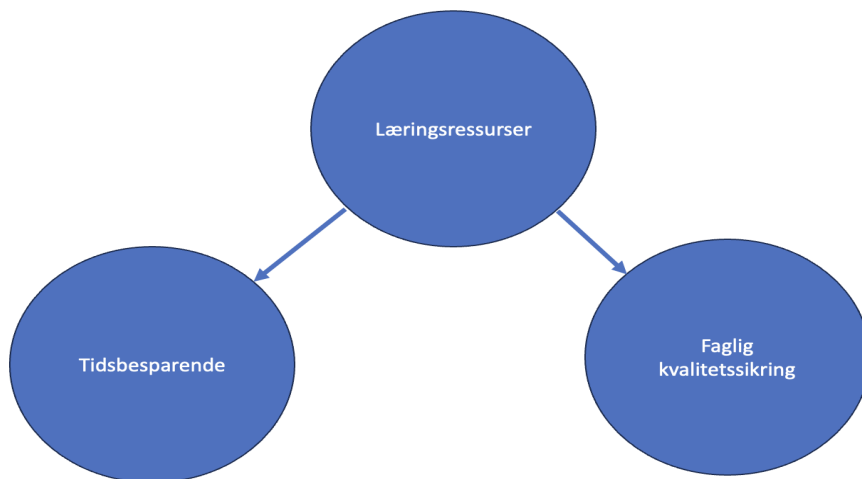
På spørsmål omkring læreres handlingsrom så indikerer også Informant 3 at det er forventning at lærere ikke skal “følge læremidlene og alt det der”:

Informant 3: Jeg syntes jo på en måte jeg har fått et større handlingsrom enn før, når ikke det er spesifikt. Det synes jeg jo. Samtidig som vi skal jo ikke følge læremidlene og alt det der, men det er jo også en ting som binder oss litt.

Informant 1 setter også ord på sine holdninger omkring dem som i høy grad benytter seg av læringsressursen lærebøker - etter spørsmål om hvilke tanker informanten gjør seg om samfunnsfaglærere som har som mål å komme gjennom en lærebok.

Informant 1: [...] Hvis målet ditt er å komme gjennom boka, så... [...]. Da er du ikke sensitivt for hva elevene trigges av. Og hva som fungerer og hva som er bra. Da har du en plan og så har du satt den og så skal du bare gjennom. Da underviser du for å undervise, ikke for at de skal lære, tenker jeg [...].

4.2.3 Læringsressursers attraksjonselementer



Figur 4

På spørsmål om hvorvidt læringsressurser er med på å forme undervisningsplanleggingen og hvilke tanker informanten hadde om dette gir Informant 1 uttrykk for at det er for krevende å lage alt opplegg på egenhånd:

Informant 1: [...] Det former jo planleggingen. [...] Det er jo altså, man må jo ta utgangspunkt i det du har tilgjengelig. Man kan ikke hoste alt opp på egen hånd. Det går ikke. Ikke er vi, på en måte, faglig dyktige nok heller til å gjøre det på absolutt alt. Naturligvis. Så det former undervisningen det.

På et annet spørsmål som omhandlet lærerens handlingsrom med den kontekst at kompetansemålene kan fremstå mindre konkrete forteller Informant 1 at det kan styrke lærebokens posisjon i skolen for flere lærere.

Informant 1: [...] For noen tror jeg at læreboka har blitt mer styrende nå, fordi den er konkret, enn det var før. Eller læreboka, læreverket, digitalresurs, hva enn det er for noe. For de kommer med ferdige årsplaner og alt er på stell. [...].

Der Informant 1 er opptatt av løsrivelse fra læringsressurser, men samtidig anerkjenner deres funksjon som essensielle for effektiv og hensiktsmessig planlegging – så går Informant 2 mye

lenger i behovet for lærebøker. Dette kan illustreres med svaret vedkommende gir på første spørsmål om hva informanten tenker rundt vår oppgaves problemstilling.

Informant 2: *Ehm, ja jeg tenker at det er en liten avstand på hvordan det burde være og hvordan det er i praksis, ja. Det er det nok. Så tenker jeg det at jeg har behov for at noen gjør dette arbeidet for meg, altså sikrer at jeg er innom alle kompetansemålene. For det er jo litt komplisert, i det at vi skal gjøre dette over 3 år. Også er du ikke alltid lærer i klassen, ofte er du ikke det, i samme samfunnsklasse i 3 år. Så hva har de gått gjennom før og hva har de ikke? Hva har de rukket? Også glir det litt ut tror jeg. [...].*

Informant 5 peker også på at tidsbesparelse og kvalitetssikring er en attraksjon i benyttelsen av læringsressurser:

Informant 5: *[...] Jeg bruker mye mer tid på å planlegge undervisningen når jeg går vekk fra lærebøkene. Så sånn tidsbesparende og det som jeg snakket om tidligere med å sikre at da vet du at du er noenlunde der du skal være og at du gjør det likt som mange andre plasser i Norge. For det er lærebøkene vi bruker vet vi at har andre plasser i landet også. Så det er på en måte en styrke med det. Men så tror jeg ikke du skal binde deg for mye opp til det heller. For det er viktig at hver enkel lærer gjør det litt til sitt og også kjenner gruppa sin.*

Informant 5: *Jeg opplever det som at jeg har et ganske stort handlingsrom, men så er du jo på en eller annen måte knyttet til de rammene og læremidlene som du bruker. Jeg tror ikke det er ideelt at man står uten læremidler og kun tar ifra vårt eget hode og finner ting på nett. Du blir jo knyttet til læremidlene du bruker, og de har jo tatt et valg ut ifra kompetansemålene, og da bryter det ned i ulike temaer. Så jeg opplever en frihet, men samtidig har du ikke tid til, på skole, til å lage alt opplegget fra scratch, så sånn sett er du bundet til de temaene som læreverket ditt har plukket ut.*

Informant 4 peker også på at fagstoffet en lærebok kan tilby kan gi en dypere faglig forståelse:

Intervjuer: *[...] Tenker du at en lærebok er ganske avgjørende for en samfunnsfaglærer, å kunne benytte seg av?*

Informant 4: *Ja, det tenker jeg. Fordi at vi nettopp skal gå i dybden på ting, og da må vi ha noe å lese i, med fortellinger og med, ja, det holder ikke bare å lese seg opp på nett [...].*

På spørsmål om Informant 2 har tillit til at læreboken har valgt ut tematikk som sømmer seg med kompetansemålene og hvorvidt man kan ha tillit til den svarer Informant 2 følgende:

Informant 2: *Ja, jeg har jo ikke blind tillit til det, det har jeg absolutt ikke. Men jeg kunne ønske at jeg kunne ha det, jeg vil jo bruke den som utgangspunkt. [...] Så jeg vil gjerne stole på boka, jeg stoler ikke blindt på den overhode, det tror jeg ingen gjør, men det er utgangspunktet for hvordan jeg planlegger. Så må jeg heller dekke inn de hullene som jeg ser som er viktigste hvert fall.*

4.2.4 Lene seg på læreverkene i planlegging?

De nye mer generelle kompetansemålene kan mulig åpne for et handlingsrom som indikerer forventninger knyttet til å arbeide selvstendig og lage egne faglige og kompetente opplegg til undervisning knyttet til kompetansemålene - det har Informant 2 klare motforestillinger mot:

Informant 2: *Og jeg gruer meg jo, fordi jeg vet at vi skal bruke masse tid på å sette oss inn i den nye læreplanen, og så skjønner jeg jo nå at det får være prosessen på en måte, fordi at vi bommer alltid litt og det blir ikke helt sånn... at det blir for ambisiøst eller at det blir... nei. [...] Så jeg liker å ha, nevnt det før, jeg vil gjerne ha et læreverk som har gjort dette arbeidet, tankene og fordelt læremålene litt og på en måte, hvis jeg kunne få ei bok som sier at om du er gjennom dette så er du gjennom kompetansemålene, det tror jeg er bedre for alle, og ikke minst det at vi bruker så enormt med krefter og tid på alle skoler rundt forbi i Norge, helt... uforståelig med arbeidstimer som brukes på å skulle lage, fordele læringsmålene over disse tre årene, ikke sant? Og det er jo egentlig dårlig sikring at vi skal få dette til. Så hvorfor kan ikke forlagene få lov til å gjøre det, og at vi bare kan stole på det? Det er kanskje noen som gjør det, men som skoleleder vil du ikke føle at det er godt nok. Da skal vi ha en ordentlig prosess der alle skal gjør... vært gjennom, de skal også skal rektor kunne vise til skoleledelsen i kommunen: «Se her hva vi har gjort. Ser ikke dette flott ut?». Så føler jeg at det er viktigere at det ser fint ut, enn at det er egentlig anvendelig for oss da. Så jeg blir litt sånn, «Okei vi må gjennom det, men kan jeg få boka?». Også tar vi det der også ser vi hvor vi ender, jeg blir litt sånn altså. Den årsplanen er sånn at den må se fin ut, men for meg gjelder det i hverdagen at undervisningen blir bra og at det er kvalitet i det en gjør.*

Intervjuer: *Er det for ambisiøst å tenke at lærere bør lage helt egne opplegg [...]?*

Informant 2: *Absolutt! Ja, ja uten tvil. Og det skaper jo og store forskjeller, ikke sant? [...].*

Informant 4 mener også vi kan ha tillit til lærebøkene.

Informant 4: *Jeg er kanskje god troende da, men jeg tenker at vi kan ha tillit til at de gjør en god jobb. Hvis de stoler på meg at jeg skal ha ansvar for disse kompetansemålene, da kan vi jo stole på at et forlag, ja, presenterer fagstoffet på en god nok måte. Det er jo ingen som sjekker meg heller [...].*

På spørsmål om hvordan Informant 3 arbeider med kompetansemålene over tid forteller informanten om at læreverkene i betydelig grad spiller en sentral rolle i både årsplan og treårsplan:

Informant 3: *Noen går jo igjen alle årene, ikke sant? [...] De fleste læreverk og digitalressurser vi har, har jo på en måte forslag til årsplan som hjelper oss litt. Så vi har brukt de til et utgangspunkt og tilpasset litt til oss selv.*

Intervjuer: *De temaene du velger, hvordan fungerer det?*

Informant 3: *Nei, vi har jo temaer som står i årsplanen på en måte, ikke sant? Og da ser vi, ok, der var det mye læreboka, eller der var det mye på den digitale ressursen. Eller der var det mye... nå må vi kanskje finne noe gammelt nå [...].*

Informant 3 forteller videre om viktigheten av flere læringsressurser slik at informanten kan foreta en egen vurdering på hvilket læreverk eller læringsressurs som passer best inn mot temaene som er valgt i årsplanen.

Informant 3: *Vi hadde jo en sånn prøveperiode hvor vi hadde alt åpnet, ikke sant, for å forlagene til å selge, og der de var gode på det temaet og de var gode på det tema, og det var jo kjempegøy. Og så sa de at vi skal være kreative og alt skal være her. Men det er lettere sagt enn gjort, innimellom [...].*

Informant 3: *Det kan jo bli mange ressurser, og så sa jeg jo akkurat nå at jeg ønsket på en måte at vi kunne hatt noen flere. Men penger, penger. Den forlagsbransjen og undervisningsbransjen er blitt en mye mer «big business» enn det var. Det er det ingen tvil om.*

4.2.5 Løsrivelse av læreverkene i planlegging?

Selv om mange av informantene benytter seg av skolens læringsressurser er det noen av dem som tydelig har tanker og ambisjoner om å ikke lene seg for mye på læringsressursenes planverk.

Informant 1: *Jeg tenker at hvis du klarer å plukke opp noen signaler fra elevene, dette fenger, dette er et tema som de jobber godt i, som de lærer masse av, så er det noe å stoppe opp der. Og ta den tiden, så kan du heller klare å koble ting på hverandre.*

Informant 2 som tidligere har ytret ønske om å kunne følge en lærebok ser også verdien av å frigjøre seg fra læringsressursene som lærer.

Informant 2: *[...] Men det er en utfordring i utviklingen og det er at elevene kjeder seg så ubegripelig mye fortere nå enn bare for fem år siden. Så de krever å bli underholdt på en annen måte, det gjør at læreboka, det krever mer av meg å variere undervisningen, ikke sant? Da må jeg nok ut av læreboka en del mer.*

Intervjuer: *Enn tidligere?*

Informant 2: *Ja, så hvert fall så blir det sånn at... det gjør at jeg må tenke større enn læreboka, ja. Jeg vil gjerne ha en digital ressurs i tillegg, absolutt det er jeg nødt til. Samtidig så mener jeg det, okei de får bare kjede seg. Jeg gidder ikke det å skulle underholde, jeg skal ikke kunne konkurrere med Snapchat og Tiktok og det der, det har jeg ikke ambisjoner om.*

Informant 4 og Informant 5 gir også uttrykk for at frigjørelse fra lærebøker kan være gunstig for de spesielt faglig kompetente og de som har tidskapasitet til det:

Intervjuer: *Er det for ambisiøst, de som tenker at lærere skal ikke benytte seg så mye av læreboka og finne disse konfliktene på egen hånd og temaene?*

Informant 4: *Jeg tenker det, ja. Men det er jo noen som får det til, de som, som jeg sa, virkelig brenner for det, og som kan masse. De, ja, da skal de få lov til å gjøre det. Men vi andre, vi kan, ja, ha bøker å lene oss på.*

Informant 5: *Jeg vet ikke. Det er ambisiøst for hverdagen på en skole, som jeg sa, så tar det mer tid hvis jeg skal planlegge ting ut forbi. Og det krever ganske mye å lage egne opplegg, men hvis*

du har på en måte klart å gjøre den jobben, så er det mye du kan bruke igjen. Men det spørs litt hvordan det er organisert [...].

Informant 6 som ikke benytter seg av skolens læringsressurser er også nyansert i at oppdaterte lærebøker kan være en bra ting å benytte seg av i undervisningen:

Informant 6: *Hvis den læreboken er steinbra, og de er knallflinke formidlere, og har og frihet, på en måte kreativitet, til å gjøre noen ting på sin egen måte, så du får litt variasjon, så er det supert. Men for meg passer det ikke. Det blir for snevert.*

Informant 6: *De samfunnsfag bøkene vi har her er jo fra steinalderen, de er jo før disse nye reformene og alt, og derfor går de ikke inn på, oppnår ikke det de skal, så vi trenger jo en ny lærebok. Jeg er ikke negativ til lærebøker sånn sett.*

Til slutt, ble det spurt om en først tenker på tema før kompetansemål i planlegging av undervisning:

Informant 5: *Ja, det hender. Vi bruker jo ulike undervisningsressurser. Noen bruker bøker. Vi har en digital bok i Samfunnsfag som heter A-univers, alle bruker den. Og den er jo på en måte allerede avsatt ulike temaer, og så må man jo ikke bruke av dem. Men det blir ofte mer av det. [...].*

4.3 Temafiksering

Et av hovedfunnene våre baserte seg på et fokus på tema ovenfor kompetansemål. Dette fremlegges under dette kapitlet.

4.3.1 Tema fokus ovenfor kompetansemål

Først et sitat fra Informant 6, som legger premiss for dette begrepet vi har valgt å kalle “temafiksering”:

Informant 6: *Men jeg må innrømme at jeg passer på at vi kommer innom de forskjellige temaene vi skal innom. Mer tema fokusert enn på kompetansemålet.*

Dette følger Informant 6 opp med et ønske for kompetansemålene i fagene: *Jeg synes at det burde vært noen nøkkel og færre nøkkelområder som du skulle jobbe inn, og så burde det vært friere.*

I tillegg blir Informant 4 spurt hvordan informanten jobber med kompetansemålene, om det er ett og ett om gangen, eller gjennomgående i løpet av tre år.

Informant 4: *Det er litt blanding. Det er egentlig tema for tema, og så er det innenfor der noen kompetansemål som passer innenfor det tema, [...].*

Et av våre gjennomgående inntrykk etter intervjuene var at det var et fokus på tema i det daglige, og ikke kompetansemål. Derfor kanskje et “kappløp” om å komme gjennom alle disse temaene:

Informant 2: *Så det er jo det som er med samfunnsfag, det er mye og det er komplisert og krever at en er i og jobber lengre med emnene da. Og det og, en føler nok aldri at en har fått nok tid på et emne [her tolker vi “emne” som tema].*

Dette peker Informant 1 også på i spørsmål om det er noen tema som går vekk:

Informant 1: *Ja, altså det skjer jo. [...] Noen ganger så kommer mai litt brått på. Og så forsvinner det mer enn du egentlig har sett for deg at skulle forsvinne. Men da er det mer temaene som forsvinner. Det blir liksom litt vannet ut noen ganger, eller at du ikke får gjort alt du har lyst til. Mer enn at det er kompetansemålene du setter til siden.*

Intervjuer: *Så du prioriterer mer temaene da, enn kompetansemålene. Er det riktig å...?*

Informant 1: *Ja, det er det.*

På en annen side virker det som at det er temaene satt i årsplanene som styrer vurderingsformen, og ikke kompetansemålene.

Intervjuer: *Er det noe dere planlegger på forhånd da [vurderingsformen]? I årsplanen?*

Informant 4: *Nei, det er vi faktisk dårlig på. Det tar vi litt tema for tema. Så det står jo ikke fra før hvilken type vurdering det skal være.*

Videre påpekes en svakhet med et mulig mangfold av temavalg på ungdomsskoletrinn. Intervjuer stiller spørsmål om styrker og svakheter med et stort handlingsrom:

Informant 4: *[...] Så vet jeg ikke om det har noe betydning for når de skal opp på videregående og skal ha samfunnskunnskap at noen for eksempel har lært om den kalde krigen, mens andre ikke har lært om den kalde krigen.*

Til slutt, ser vi at Informant 1 peker på at en kan bruke kompetansemålene for å rettferdiggjøre temaer. Spørsmålet var om informanten begynner med å planlegge tema, så knytte det til kompetansemål.

Informant 1: Ja, det skjer jo det. Du har et eller annet spennende tema som du har lyst til å gjøre, så bruker kompetansemålene til å rettferdiggjøre at du kan gjøre det. Det skjer jo. Det er som å skrive noe og finne et sitat senere som passer. Det skjer.

4.3.2 Lærernes temavalg

Det er innlysende at det vil oppstå temaer som lærerne utvelger seg og opplever som relevante for de konkrete kompetansemålene. Derimot opplever vi at det er enkelte tema lærerne hevder de må gjennom uten at det står nedfelt i kompetansemålene. I spørsmål om det er kompetansemål som oppleves mer tidkrevende å jobbe med enn andre svarer Informant 2:

Informant 2: *Ja, det er det jo. Altså det er jo, en del av disse store kompliserte historiske hendelsene som disse amerikanske og franske revolusjonen, for eksempel. Som vil jo være når vi skal derifra og fram til tida i dag, på en måte, i løpet av ungdomsskolen, så er det jo selvfølgelig naturlig å begynne med den franske revolusjonen, ikke sant? En må jo på en måte derifra, og det er jo utrolig komplisert, og de har egentlig ikke godt nok grunnlag for å forstå den franske revolusjonen.*

Videre følger Informant 2 på med at både første og andre verdenskrig er tema som må med:

Informant 2: *Så nå er det jo et høydepunkt i niende klasse, for da er vi innom første og andre verdenskrig, det er mye enklere, ikke sant?*

I spørsmål fra intervjuer om informanten først tenker på et tema før en ser på kompetansemålene, svarer Informant 4:

Informant 4: *Ja det skjer innimellom det, for eksempel det med kald krig eller så nå etter ferien så skal vi i gang å ha om rus og alkohol og narkotika og valg og identitet og litt den greia der.*

Informant 4 peker altså på at kald krig er et tema som må med i samfunnsfag, noe også Informant 2 gjorde:

Informant 2: *Hvordan tema er det som mangler i det verket vi har? I den kalde krigen er det egentlig nesten ikke nevnt i det verket vi har i samfunnsfag.*

4.3.3 Misforståelse av dybdeløring?

Videre ser vi et sitat fra Informant 2, hvor vi kan tenke oss at dybdeløring som grunnleggende prinsipp for LK20 muligens har blitt mistolket, da det virker som at Informant 2 tror dybdeløring kun betyr lenger tid til de ulike tematikkene.

Informant 2: *Ja, altså jeg vet jo hensikten med den nye læreplanen, ja med mer dybdeløring. Og jeg hadde jo forventa at vi skulle få tid til å være i enkelte tema i mye større grad enn det vi er.*

4.3.4 Årsplan og daglig virke

Videre ser vi at det er en sammenheng mellom informantene, hvor det primært er i planlegging av årsplanene at kompetansemålene blir benyttet. I det daglige virke er det temaene som ble satt i årsplanen utarbeidet fra kompetansemålene som blir brukt i undervisning og for å vurdere elevenes kompetanse. Informant 5 og 6 jobber på samme skole, dette gjelder også Informant 2, 3 og 4. Så det er bare Informant 1 som ikke nevner konkret at skolen “bryter ned” kompetansemålene til temaer i årsplanene.

Informant 5: *Når jeg lager årsplaner og det er en treårsplan, så jobber jeg først ut fra kompetansemål. Men sånn i hverdagen, når jeg da lager en periodeplan for, for eksempel tre uker, så går jeg ofte først ut fra de temaene som jeg har sett opp i årsplanen. Og så har jeg jo allerede i årsplanen lagt de ulike kompetansemålene. Men da er det temaet jeg har mest fokus på, ikke kompetansemål.*

Dette følger **Informant 3** på med: *Nei, vi har jo temaer som står i årsplanen på en måte, ikke sant?*

Og: *Så vi må følge de årsplanene sånn til en viss grad, og så har vi selvfølgelig litt frihet til å ta de temaene litt som vi vil.*

I tillegg, legger Informant 3 på med dette:

Informant 3: *[...] Offisielt og sånt, så ligger det jo en årsplan, og det er den vi følger.*

Intervjuer: *Og der velger dere temaer, og så finner dere kompetansemål som passer?*

Informant 3: *Ja*

Informant 1 sier dette når det kommer til årsplan:

Informant 1: *Helt generelt så bruker vi, [...] de her kompetansemålene, mest når vi legger årsplanen. Da legger vi årsplanen, vi vet hva vi skal gjennom, vi har egne system for å sjekke at, ja vi er innom alle kompetansemålene, [...] Da vet vi at alt dekkes. At vi er innom alt. Og etter det så er det litt til siden. [...] Så i sånn daglig bruk er de ikke.*

Intervjuer spør om når informanten opplever å være ferdig med et kompetansemål, og om det er mulig.

Informant 6: *Ja, i samfunnsfag så er det veldig vanskelig. For at noen av temaene er så store og rike og spennende. [...] Men, vi har i planene våre, så har vi jo bare strippet ned til det viktigste. Og så tar vi inn, så har du litt frihet inn i mellom, da, til å gjøre litt egne ting, hvis du ønsker det.*

Til slutt ble informantene spurt om arbeidsomfanget til de ulike kompetansemålene:

Informant 6: *Det er mer tema-basert hos oss, noen tema er større og viktigere enn andre tema. Så man har lagt litt opp til det. For eksempel, mellom oss, dette må ikke siteres, men for eksempel samene. Jeg er drit lei av å arbeide med samene, som skal inn i alle fag, ikke sant? Norsk, samfunnsfag. Så skal du pine meg snakke om det hvert eneste år. Det er jo ikke verdens største tema. Så i min hverdag, så blir det til at jeg jobber masse med samene i 8. klasse, og så litt mindre i 9. og i 10. minimalt.*

4.3.5 Et mål med tverrfaglighet?

Her kan vi mulig se baktankene med tverrfaglighet i LK20. Elevene tok tak i noe som de følte var relevant å lære om på skolen. Derimot er det mulig å stille et kritisk spørsmål til lærerne ved skolen om hvorfor de ikke leste i læreplanen og kompetansemålene, men først ser på innholdet i læreboka. Informanten fikk spørsmål om en først tenker tema før kompetansemål i undervisningsplanlegging.

Informant 4: *Ja det skjer innimellom det, for eksempel det med kald krig eller så nå etter ferien så skal vi i gang å ha om rus og alkohol og narkotika og valg og identitet og litt den greia der. Og det står det ikke noe om i boka, og det er jo egentlig ikke noen kompetansemål som helt konkret på akkurat det som tema, så da velger vi det først så må vi finne det som passer og så må vi gå til overordnet del da og se på livsmestring og den biten der.*

Intervjuer: *Hva er grunnen til at dere velger det som tema?*

Informant 4: *Det var faktisk fordi det at noen elever etterlyste det. [...] Og så ble vi, oj det er jo viktig å ha om. Også var det litt sånn å tenke og jobbe tverrfaglig med KRLE nå, [...].*

4.4 Handlingsrom

Videre i denne resultatdelen vil vi rette søkelys mot informantenes tanker rundt handlingsrommet deres som lærere i samfunnsfag og hvilke faktorer som påvirker. Her presenteres en polarisering spesielt tilknyttet hvor frie kompetansemålene er og bør være.

4.4.1 Positive og negative aspekter ved handlingsrommet

Under dette delkapittelet ser vi det oppstår en debatt mellom svarene til informantene knyttet til friheten rundt handlingsrommet. Først svarte Informant 6 dette i spørsmålet om hvilke tanker informanten gjør om handlingsrommet sitt som lærer i samfunnsfag knyttet til kompetansemålene?

Informant 6: *Det er tull og vas! For noen greier! For å være helt ærlig er det et res å komme gjennom alt i samfunnsfag. Selv om de sier at vi har gått ned på kompetansemålene, så har de lagt inn andre ting i forhold til vurderinger og sånt. Derfor føler jeg ikke at jeg har mer tid. Det går i ett - bankende! Jeg forstår ikke akkurat den biten der. Det er greit at de sier at det er færre kompetansemål, men så legger de kanskje inn mer i det enkelte kompetansemålet - som gjør at du likevel ikke slipper unna så billig. At du har mer tid kanskje til å gå litt inn i dybde.*

På samme spørsmål svarte Informant 4:

Informant 4: *Godt spørsmål. Det er sikkert veldig forskjell fra lærer til lærer og hvor mye man har undervist og alt sånn og hvor trygg man er i faget. For meg som kanskje ikke er like trygg faglig, så hadde det vært bedre å hatt de enda mer konkrete.*

Videre kan vi se en felles enighet blant flere at kompetansemålene er for frie og for lite konkrete.

Intervjuer: *Opplever du kompetansemålene, er de for frie, eller burde de være friere?*

Informant 5: *Det vil nok variere fra lærere til lærere, men min oppfattelse er at de er litt for frie, og litt sånn diffuse: «hva er det egentlig de skal lære?». Og så handler det nok en del om hvordan*

jeg som person er som lærer også. Jeg ønsker det så konkret som mulig. Men jeg vet jo at det er andre som setter pris på en sånn frihet, men for min del så er de for frie.

Videre peker informanten på en svakhet når elevene skal opp på videregående og har hatt ulik undervisning.

Informant 4: *[...] tror jeg at det kan være en svakhet det når du skal over på videregående. At hvis lærere der ikke kan være helt sikre på hva slags tema de har vært gjennom, og at det er litt forskjell i det, hva som har blitt vektlagt innenfor kompetansemålene, så kan det være en svakhet [...].*

Derimot trekker Informant 3 frem dette:

Informant 3: *Jeg har opplevd at vi har ganske stor frihet på å gjøre litt det vi kjenner riktig selv da.*

Og: **Informant 3:** *Jeg er jo glad for at vi har en del frihet. For det gjør jo at man blir litt mer inspirert.*

I motsetning sier informanten dette:

Informant 3: *[...]. Jeg er litt glad for at jeg har gjort det noen år. Det var litt mer detaljstyrt da jeg begynte. Det var på en måte litt tryggere. For da visste du hva du måtte gjøre. [...].*

Videre i spørsmål om handlingsrommet er for fritt svarer Informant 6:

Informant 6: *Nå er jeg enn sånn kreativ sjel, som liker å utvikle faget hele tiden. Så for meg hadde det vært bra å hatt enda mer frihet. Men så kanskje hatt de nøkkelbudskapene klarere frem og kanskje litt færre.*

I tillegg til dette:

Informant 6: *[..], men jeg synes det skulle vært enda mer frihet. At en skal stole mer på faglærerne, men så er vi jo ikke like vi heller. Så det burde kanskje vært noen nøkkelområder som var viktige. Og så burde kompetansemålene sikres med at du går igjennom dem. Sånn at du har noen områder der du må sikre at vi får en kompetanse om.*

I spørsmål om undervisningen til informanten er annerledes enn andre på tvers av Norge svarer informanten:

Informant: Ja, det opplever jeg at det kan være, [...]

Intervjuer: Hvorfor tror du det er sånn?

Informant 1: [...] det er friere nå enn det var før. Altså du møter jo på første verdenskrig, andre verdenskrig, mellomkrigstider uansett rundt omkring, men jeg tror ikke alle ser på Hotel Rwanda lenger liksom. Eller American History X. Det er mer fritt nå og jeg tror ikke alle møter det samme lenger, slik som man kanskje opplevde at det var for ti år siden.

Informanten svarer her på om det er en styrke eller utfordring med ulik undervisning på forskjellige skoler på ulike landsteder.

Informant 6: Jeg føler at hvis kvaliteten på undervisningen er dårlig, ja. [...] disse emnene i samfunnsfaget, [...] det er enorme emner, [...] du blir aldri ferdig. Det at de har forskjellig kunnskap fra forskjellige skoler og alt mulig, det synes jeg ikke gjør noe, at det er litt mangfold i undervisningen og i forhold til dette, jeg synes det er bra, men hvis kvaliteten er dårligere, fra skole til skole, så er det alvor, hvis noen benytter sjansene til å bare sløve gjennom, og ikke tar tak, ja, og går inn i dybden som dere sier, så er det jo trasig.

Informant 2 reflekterer rundt dette med å henge seg med på pedagogiske didaktiske vinder, og kaller dette for “grøfter”. Det ble stilt spørsmål om undervisningen til informanten var markant annerledes enn resten av Norge med et mulig stort handlingsrom.

Informant 2: Ja markant? Men det er klart at det vil være forskjellig, ja. Og det er jo litt hva slags... skolene har jo ulike profiler, ulike kulturer på en måte på hvordan en skal tenke nytt og alt sånn, og jeg føler jo det kommer jo alltid pedagogiske didaktiske vinder, altså at nå skal vi gjøre det sånn, ikke sant? At nå skal vi ha vurdering for læring kom for fullt, så ble det så inderlig, ikke sant? Noen har så lyst å ta ned i den grøfta, ikke sant? (hehe) Og det er jo litt avhengig av hva slags ledelse for eksempel en har på en skole, eller i kommunen. I hvilken grad en skal ned i ei sånn grøft, så derfor vil det jo bli forskjeller, det vil det jo være. Men hvor problematisk det er, det vet jeg ikke.

4.4.2 Lokal tilpasning

En av konsekvensene av et større handlingsrom, er muligheten den enkelte lærer og skole har for å tilpasse seg lokale forhold. Først i et spørsmål om det er en styrke eller utfordring med ulikt innhold i samfunnsfagundervisningen, svarer Informant 1:

Informant 1: *Jeg tenker at i utgangspunktet er det en styrke, for da er man forhåpentligvis bedre til å ta inn lokale forhold i undervisninga. [...].*

Intervjuer: *Har du noen eksempler?*

Informant 1: *Ja, altså. [...] Her må vi undervise de i flerkulturelt samfunn, fordi de opplever det ikke. Altså, det er veldig satt på spissen, men dette er en ganske homogen skole, bygdeskole. Der de fleste har norske foreldre og møtes søndager på bedehus, liksom. Det er satt litt på spissen, men her må vi undervise hva et flerkulturelt samfunn vil si, det må du kanskje ikke hvis du er på en skole på Østsida av Oslo eller et eller annet sånt. Der lever de det. Det bør være forskjell, for det er lokale forskjeller.*

Informant 6 presiserer også å tilpasse undervisningen mot lokal historie. Her spørres det hva informanten tenker rundt det at handlingsrommet kan oppleves større, i og med lite spesifisering av hvilke temaer man skal gjennomgå i ulike kompetansemål.

Informant 6: *Supert. Digger det. Nå er jo jeg lærer på (STED), for eksempel nå har vi jo andre verdenskrig. Og da har jeg brukt faktisk en god del tid på krigsseilere. For mange oldeforeldre til de ungene jeg har, har jo vært krigsseilere, og har masse lokale historier om det, så da har jeg lagt faktisk vekt på det. Fokus på det. Noe som kanskje har vært neglisjert helt siden krigen. Så jeg synes det er bra at du kan ha sånne muligheter til å skape dine egne ting, [...].*

Videre blir informantene spurt om undervisningsplanleggingen deres i samfunnsfag er markant annerledes enn andre samfunnsfaglærere som underviser i samme alderssegment på tvers av Norge. Her svarer Informant 5:

Informant 5: *Ja, det tror jeg. Så tenker jeg jo at ganske naturlig også. På enkelte ting må vi ha lokale læreplaner. Nå bor jeg på *sted*, og lokal historie og geografi, for eksempel, er ganske ulikt her kontra *annet sted i Norge*. [...] Det er positivt at vi da får den friheten til å ha litt ulik undervisning, men så sikrer det jo ikke at du får gått igjennom ... Når den samme elevene møtes..*

Eller to elever fra ulike plasser møtes på videregående eller på universitetet. Så har de et ulikt utgangspunkt på grunn av at det er en del frihet.

Nettopp denne skepsisen til ulik bakgrunn av undervisning er det Informant 3 fremmer i sitt svar på spørsmål om handlingsrommet til lærerne er for fritt.

Informant 3: *Nei, det synes jeg egentlig ikke. Men det kan være litt overveldende, hvert fall hvis man tenker at man er helt ny og aldri har gjort dette før. Hvor skal du begynne? Så er det litt skummelt hvis det blir så fritt at du føler at du har «satsa» feil. Ikke sant? For det er noen ting som man bør gjennom, men hvis det er for mye opp til den individuelle lærer og tenke innenfor disse rommene, hva man skal vektlegge, så kan det jo bli store forskjeller fra skole til skole. Det er kanskje noe av det jeg er litt skeptisk til i den nye planen, at det kan bli litt mye individuelle vurdering av lokale forskjeller.*

4.4.3 Faglig kompetanse og personlighet

Videre trekkes det frem ulike holdninger til hvilke implikasjoner et åpent handlingsrom har for undervisning basert på læreres faglige kompetanse, deres ulike personligheter og lærerroller. I svaret under spørres det om skolesamarbeid og hvordan arbeid i team i samme fag fungerer.

Informant 6: *Ja, nå vet ikke jeg hva alle andre gjør, men det er litt morsomt å treffe, vi har sånn konferanse [...], der treffer vi andre faglærer. Og det er jo litt morsomt, for vi jobber nok litt forskjellig rundt omkring alle veier. [...] du kan ikke bestemme hvordan en person skal være, eller hvilken personlighet den skal ha. Noen er veldig opptatt av at de skal være trygt for elevene, trygg for seg selv, så de kjører veldig tradisjonelt, mens andre er kanskje litt sånn som jeg, er litt mer kreative, prøver å gjøre nye ting, og utvikla undervisningen hele veien. Så jeg har en kamerat som er lærer på en annen skole, som har lagt alt undervisningsopplegget inn på sitt eget dataprogram, hvor undervisningen er settlet i forhold til kompetansemålet, alt er gjort rett, og alt blir gjort år etter år etter år etter år. Disse reformene og alt, det går han hus forbi. Han skulle nok dere intervju.*

Og: Informant 6: *Kan jeg bare si en ting som er en utfordring? Jeg er sånn som jeg er, så er han andre samfunnsfaglæreren kanskje litt like meg, men så har vi en tredje som er helt annerledes og som kjører tradisjonelt uten å forandre seg, sikker kjørt det samme samfunnsfagopplegget i ti år. Den kompetansemål-forandringen som dere snakker om, det bryr han seg*

sikkert katten om. Jeg vet ikke, men jeg er redd for at han bare fornyer seg litt i forhold til vurderinger. Og så er det gjort.

Vi ser videre en sammenheng mellom det å føle seg faglig ressurssterk og det å ønske et åpnere handlingsrom, og motsatt.

Intervjuer: *Opplever du at det er for fritt eller burde det vært friere [handlingsrommet]?*

Informant 1: *Jeg liker at det er fritt. Det gjør jeg. Men du skal være ganske god. Du kan ikke være middels minus og gå inn og på en måte kjøre på ditt eget løp. [...] Så om det er bra for alle, det vet jeg ikke alltid.*

Intervjuer: *Opplever du at handlingsrommet nå er for fritt, eller bør det være friere?*

Informant 1: *Nei, for min del synes jeg det er fint at det er litt fritt, at det er mulighet for å velge selv. [...] Ja det kan være litt vanskelig å vite hvor man skal legge trykket av og til, men da må man være mer reflektert og ha et større forhold til faget enn man kanskje måtte ha før hvis du følte at alt lå litt mer til rette for deg før. Så da er det jo en positiv ting.*

Dette går også igjen hos Informant 4 i svar på om undervisningsplanleggingen til informanten er markant annerledes enn andre samfunnsfaglærere i Norge.

Informant 4: *Jeg tror jo i utgangspunktet at det ikke er så store forskjeller, men jeg tror at det er de lærerne som er veldig faglig trygge og er veldig endringsvillige og brenner veldig for faget sitt, de tror jeg er raskere til å endre seg og gjøre litt annerledes ting.*

Informanten trekker her frem hvordan lærere kan tolke ulikt:

Informant 3: *[...]. Hvis man skal se på elevens side, så kan det bli litt personavhengig hvilke lærere vi har i verste konsekvens. Det gjør det jo. For vi har jo forskjellige forståelser av disse kompetansemålene.*

Videre ser vi at et åpent handlingsrom kan åpne for å spille på faglige og personlige styrker.

Informant 5: *Styrkene med å gjøre det ulikt er at vi kanskje får spilt på vår styrke som lærer. [...]. Det er jo en styrke med at vi kan jobbe hver for oss. Ulempen er at elevene blir vurdert ulikt, og på en måte sitter ikke igjen med samme utgangspunkt, selv om de har gått på samme skole.*

Informant 5 legger til dette i et spørsmål om undervisningsplanleggingen til informanten er markant annerledes fra andre lærere på samme skole.

Informant 5: *[...] Og han som har den andre niendeklassen på skolen jobber på en litt annen måte enn meg. Vi er begge på en måte innenfor kompetansemål og sånt, men han ... Jeg er nok mer temabasert enn det han har jobbet. Og så har jeg jobbet med andre lærere der vi har kjørt nesten identiske opplegg, så det er veldig sånn personavhengig. Men det at kompetansemålene er frie gjør i hvert fall at det er mulig at vi kjører litt annerledes opplegg. Så det legger ... Det gir oss en del frihet, og så er det jo vår oppgave å da kunne samarbeide med hverandre og sikre at elever, i hvert fall på samme skole så og si får samme utbytte.*

4.4.4 Handlingsrom for dybdelæring

Med et åpent handlingsrom, legges det mer til rette for å drive dybdelæring sett i lys av kompetansemålene. Informantene peker i begge retninger, og noen virker å mulig mistolke intensjonene til dybdelæring for LK20. Spørsmålet er da om læreplanen er formulert forståelig. Under spørres informantene om hvilke tanker de gjør rundt handlingsrommet sitt i samfunnsfag.

Informant 2: *Nei, jeg tenker jo at i utgangspunktet så har jeg et, jeg vil si et for stort handlingsrom. Jeg synes det er litt rart at en kan det, men samtidig det legger jo og egentlig til rette for mer dybdelæring at du kan velge ut noe, ikke sant? Og bruke mer tid der og sånn er det i flere fag, men og samfunnsfag, en rekker ikke gjennom hele boka, så en gjør noen valg der. Eller at en tar noen kapitler veldig kjapt, og så prøve å gå mer i dybden på enkelte emner. Da gjør nok jeg sånn at jeg prøver å bruke den tida en føler en trenger og har lyst å bruke, og så ser vi litt hvor vi ender opp når vi kommer i... en har en årsplan, men en går ikke videre uten å føle at en er ferdig, og da ser en hvor en er når en kommer ut i mai der, ikke sant? Så blir jo det selyfølgelig et ekstra press i tiende klasse når en har muntlig eksamen å forholde seg til.*

Informant 1: *Vi har jo fullstendig metodefrihet, som er positivt. Det at det er mer åpnet nå, gir jo muligheter til å gå i ulike retninger. Samtidig er det noen ganger det føles litt så åpent at du står litt på bare bakke. Du har mer rom, men det føles også som det mangler noen føringer av og til for hva skal vi egentlig skal sitte igjen med.*

I tillegg kommer Informant 1 med et eksempel på en oppgave informanten følte var tilrettelagt for dybdelæring, der elevene fikk en åpen oppgave om Berlin der de selv kunne velge hva de

ville lære, om det var historie, geografi, arkitektur, eller annet. Informanten sier at det føles som at det er mer rom for å gjøre slikt nå med LK20.

Videre stilles et spørsmål om de nye kompetansemålene tilrettelegger mer for dybdelæring enn de fra forrige læreplan.

Informant 4: *[...] Jeg synes jo det er mye mer fokus på hva elevene skal liksom gjøre, at det er sånn refleksjon, at det er.. å gjøre rede for og liksom å utforske liksom de verbene som ligger bak. Det er jo mye mer å gå i dybden, [...] det går ikke inn på de forskjellige konfliktene. Og da er det vi som må gjøre på en måte utvalget.*

Intervjuer: *Tenker du at det legger på en måte mer til rette for dybdelæring da?*

Informant 4: *Ja, men det er opp til lærerne da, hvordan, ikke helt målene i seg selv, men hvordan vi legger det opp, har litt å si ja.*

Informant 2 trekker frem dette med at det er problematisk med å kunne velge vekk etter eget skjønn.

Informant 2: *[...] Også føler jeg veldig at vi er blitt friere enn det vi har, en kan jo velge vekk hva som helst, ikke sant? Og det er jo problematisk, det blir jo fort noen diskusjoner. Skal du velge å ikke ha om første verdenskrig, på en måte, jeg vet ikke.*

Informant 6 supplerer med at handlingsrommet åpner for at “dårlige lærere” kan gjøre som de vil:

Informant 6: *Så jeg er sikker på, men hvem våger å si det, at det er helt sikkert dårlige lærere og gode lærere, og dessverre så er det nok en del dårlige lærere, som ikke fyller opp, som de bør. Så det kan godt hende ja, at det kan være negativt. Det var ærlig.*

4.4.5 Årsplan som temasetter

Her fremlegges det informantene sier om årsplan. Informant 3 svarer på et oppfølgingsspørsmål knyttet til det med å “fenge” elevene i noe interessant og drive dybdelæring knyttet til det.

Informant 3: *[...] For det at du vil og du merker at det er jo fint når du ser at de får et driv og «Oi, dette vil vi finne mer på da». «Nei, det kan vi ikke. For nå skal vi videre til noe annet». Og*

så mister du de kanskje. Ikke sant? Så det er noe med å holde på med noe av det som «Oi, der fikk du tak i de». Da er det vondt å stoppe.

Videre blir det snakket om årsplan med Informant 6.

Intervjuer 1: *Er det årsplanen som begrenser deg mest av det som har blitt laget med tematikk? Eller er det selve kompetansemålene?*

Informant 6: *Nei, det er kanskje begge deler. Samtidig ligger jo i ett det der, årsplanen. [...] Så det er sånne ting som styrer litt. Så gjør at du kanskje ikke får den tiden du vil til å gå litt dypere inn i ting som du har ekstra god peiling på.*

Til slutt ble informantene spurt om når de føler at et kompetansemål er “oppnådd”, hvor Informant 6 svarte:

Informant 6: *Ja, i samfunnsfag så er det veldig vanskelig. For at noen av temaene er så store og rike og spennende. Nå har vi holdt på med det mye lenger. Men, vi har i planene våre, så har vi jo bare strippet ned til det viktigste. Og så tar vi inn, så har du litt frihet inn imellom, da, til å gjøre litt egne ting, hvis du ønsker det.*

4.5 Vurdering

Vurdering påvirker i stor grad undervisningsplanleggingen med hensyn til kompetansemålene for mange av våre informanter. Det kommer frem i våre funn at planleggingen av undervisning hos informantene i stor grad preges av ulike vurderingsformer, elevmedvirkning/elevtilpasning, muntlig eksamen og temafiksering.



Figur 5

4.5.1 Vurderingsformer

I vår studie kommer det tydelig frem blant mange av våre informanter at det praktiseres ulikt knyttet til hvilke vurderingsformer og mengden vurdering som faktisk foretas. Dette preger undervisningsplanlegging. Informant 6 forteller, blant annet, om at informanten har en annen vurderingspraksis enn andre, selv på egen skole:

Informant 6: *Også i forhold til vurderinger, så kjører vi faktisk forskjellig. Og det er faktisk litt spennende, for han [en annen samfunnsfaglærer på samme skole] kjører mye prøver, mens jeg kjører ingen prøver. Og det er det noen som er dritsure på i min klasse, så er det noen andre som er dritsure i den andre klassen.*

Informant 6 forteller videre at han benytter handlingsrommet sitt til å ha sitt helt eget vurderingsopplegg:

Informant 6: *I årsplanen vår så har vi jo lagt inn hvilken vurdering vi skal bruke. [...] Det er jo litt for å få litt variasjon da, men nå er jo jeg på mitt eget eventyr her, så jeg driter jo litt.. Jeg har ikke fulgt det helt - evaluerende årsplan. Så, han andre læreren [en annen samfunnsfaglærer på samme skole] kjører jo prøver. Jeg har ikke tatt en eneste prøve og kommer ikke til å ta en eneste prøve med dem, for det funker ikke med den gjengen for de pigger så spør jeg dem litt neste dag, så kan de huske ingenting. [...]*

Videre forteller informant 6 om sin vurderingspraksis og vurderingsform og hvordan det preger undervisning – men at han nå er på vei bort fra dette:

Informant 6: [...] jeg har brukt tid i klassen og har målt arbeidsinnsats i timene med at jeg har gitt forskjellige oppgaver. Så har jeg sett innsats og målt hvor mange ord skrev du, hvor mange spørsmål svarte du på, hvor mange sider leste du i boken? Så legger jeg det inn i vurderingen, hvordan de jobber i timene. Men det betyr ingenting har jeg funnet ut. Så det trenger jeg ikke gjøre mer. Det er det ingen bryr seg om. [...] Det skal ikke vurderingen gå ut på. Det skal gå mer ut på hva de kan. Da må du ha fagsamtale og du må ha forskjellige ting. Og prøver er det deilige å ta for mange, for da har du 2-3 punkter i året. Sånt er det på de fleste ungdomsskolene i dag. [...].

Informant 4 på sin side forteller at det på denne informantens skole, til forskjell fra informant 6, praktiseres likt mellom de ulike lærerne i undervisningsplanleggingen med tanke på hvilken og hvilke typer vurdering som benyttes:

Informant 4: Vi gjør det veldig likt, vi har samme plan og samme lekser og samme type vurdering liksom.

Informant 4: Vi tenker at det er rettferdig overfor elevene at vi gjør det likt. Fordi elevene er veldig opptatte av hva de andre klassene gjør, hvert fall i forhold til vurderinger og mengde av lekser og sånn. De kan fort synes at ting blir litt sånn urettferdig og feil. [...].

På spørsmål om i hvilken grad vurdering er styrende for valg og prioriteringer mellom kompetansemålene og i undervisningsplanlegging svarer informant 4 følgende:

Informant 4: Det styrer jo litt hva slags verb som blir brukt. Om de skal presentere noe eller beskrive, eller reflektere. Og så er det veldig mange som reflekterer. Så er det sånn, hvordan kan de reflektere på en best mulig måte? Får de reflektert så mye på en skriftlig prøve? Eller ikke? Og så er det litt sånn, når vi ser år i helhet, at vi bare sørger for at det er variert. At det er en skriftlig prøve og en fagsamtale, at det er noe i gruppe, at det kanskje er en podcast eller lager et spill. [...]

Informant 5 forteller om at informanten er opptatt av å finne og lage vurderingsformer som gir elevene en "reell sjans" til å få frem sine kunnskaper:

Informant 5: Jeg bruker mye tid på vurdering [...]. Litt for respekt for elevene og at det blir gjort på en god måte. [...] På en måte, på forhånd så har jeg en tanke om at jeg tror de kan det og det. Og jeg vil vurdere de til det og det. Men så må enn på en måte gi dem en reell sjans. [...]. Og så

er det jo en balanse på at hvis jeg tar veldig mange vurderinger så vil det kanskje oppleves som et press på elevene. For vurderingen i seg selv er jo ikke målet. Målet er at de skal lære noe. Men spesielt med standpunkt karakter så er jeg opptatt av at det skal være rettferdig. [...].

Intervjuer: *Er det noe dere planlegger på forhånd da? I årsplanen?*

Informant 4: *Nei, det er vi faktisk dårlig på. Det tar vi litt tema for tema. Så det står jo ikke fra før hvilken type vurdering det skal være.*

Mens Informant 5 på sin side tar utgangspunkt i årsplanen med tanke på undervisningsplanlegging og vurdering:

Informant 5: *[...] Jeg prøver jo å sikre at jeg har ulike typer vurdering, mens når jeg lager årsplaner så prøver jeg allerede da å tenke hvilken type vurderinger det er som kan passe til de ulike emnene. Men så kan jo det endre seg i løpet av året da når elevene får sin medvirkning og sånt. Men allerede da har jeg en hovedtanke om at i dette emnet som jeg skal ha etter påske så skal jeg ha denne type vurdering. [...]*

4.5.2 Elevmedvirkning/Elevtilpasning

Informant 6 indikerer at LK20s inntog har medført en høyere grad av elevmedvirkning:

Informant 6: *[...] Hvordan skal vi vurdere elevene? Og hvordan skal vi fylle opp? [...] det er kommet en del... [...] at elevene skal være på banen. Du skal ha en underveisvurdering. Det er så mange forskjellige ting nå som er kommet inn i vurderingen. Så de skal på en måte vurderes mye bredere og dypere kanskje.*

På spørsmål om hva Informant 6 tenker om vurderingsmetoden som går på å ha 2-3 faste vurderingspunkter i året, slik informantene hevder de fleste lærere praktiserer, svarer Informant 6 følgende:

Informant 6: *Jeg synes det er urettferdig for mange elever. For eksempel har jeg en elev i klassen min som har alvorlig dysleksi. Men som jobber knallhardt og er ultra-intelligent. Men når han skriver så er det to pluss på samfunnsfagprøven. Så snakker jeg med han om temaene så er det en sekser med en gang. Han kan alt, men han klarer ikke å skrive det ned. Så jeg synes det er vanskelig. Det kommer til å bli mer og mer utfordrende, akkurat dette med vurderingen. I*

forhold til disse tingene vi snakker om nå. Hva er det du skal gjøre? Hvordan skal du få til en sånn bred vurdering av de?

Informant 5 praktiserer i sin undervisningsplanlegging med hensyn til kompetansemålene høy grad av elevmedvirkning inn mot vurderingspraksis – men forteller at kompetansemålenes ordlyd gjør det vanskelig å invitere elevene til å sammen bryte ned kompetansemålene til vurderingskriterier:

Informant 5: *Spesielt vurdering ønsker jeg å involvere elevene i. For vurderingen er på en måte at de skal på en måte vise oss hva de kan. Så er jeg veldig opptatt av å variere ulike vurderingsformer. [...] For da er det noen elever som aldri får på en måte sin beste måte å vise hva de kan på. Så der både varierer jeg mye og spør elevene hvordan kan du på best mulig måte i dette emnet vise hva du kan. [...] det er jo en del som får tilpasset opplæring. [...] At hele klassen må ikke for min del ha helt like vurderinger. [...]. Konkret på kompetansemålene... [...] der opplever jeg det er vanskelig å ta med elevene. Det er ofte vanskelig skrevet og litt diffust. Hvis jeg viser et kompetansemål så er det ofte at de ikke helt forstår hva det er og hva betyr det.*

Informant 6 på sin side er opptatt i sin undervisningsplanlegging om å tilpasse vurderingen basert på elevgruppen informantene har:

Intervjuer: *[...] Og når du skal planlegge undervisning, tenker du først på hvilken type vurdering du skal ha i den periode? For eksempel at du trenger en muntlig vurdering? Eller går du ut ifra kompetansemålene og finner en vurderingsform som passer?*

Informant 6: *Kanskje en blanding av begge to? Som sagt, så er jeg veldig opptatt av hvordan elevene er, og hva som passer deg. Og nå har jeg som sagt en veldig sterk klasse, og de kan jobbe masse med fagstoff, med fagartikler, med... [...] Det kan du jobbe sånn kreativt med. Det hadde den andre klassen ikke klart, for der må du ha en annen form for vurdering. Så jeg var med å styre kanskje mest av elevene, faktisk, hvor de ligger og hva som passer dem. Sant når to tredeler av en klasse har en diagnose, og en tredjedel har ADHD, og de er alle veier. Da passer det kanskje ikke for dem å ha de vurderingene som de har i den andre klassen, som er faglig veldig sterke. [...] Så neste år har jeg sikkert andre vurderinger til dem enn jeg har dette året. [...] Jeg prøver å tilpasse det som sagt med at elevene og driter i hele kompetansemålene, men jeg må passe på at jeg får vurderinger på dem, ikke sant? Og de får vise hva de kan.*

Dette samstemmer til dels med Informant 3 som også påpeker et økende fokus på tilpassende og ulik type vurdering med LK20. Informanten opplever en økende grad av uformell vurdering:

Informant 3: *Og så merker vi kanskje en fin ting, at det er litt mer fokus på å vurdere på ulike måter. At det ikke mangler den tradisjonelle kapittelprøven med fagsamtalene og alt du gjør hele tiden. At vurderingssituasjonene er mer hele tiden. Før var det litt mer: i dag er det vurdering.*

Informant 3: *Men der er mer uformell vurdering i denne planen enn før. [...] At der er noen som gjerne er mye borte, og som tilfeldigvis er ofte borte når det er prøver. Eller fagsamtaler, eller hva det skal være. Så skal du ta det inn igjen. Og så plutselig så kokte det ut fordi de var alltid borte. Og da har du i større grad kanskje en vurdering ut fra hva de holder på med underveis [...].*

Informant 3: *Men jeg står og vurderer, hvis den har en litt sånn tradisjonell prøve, så er det en som reiser, en er to-tre stykker som av ulike grunn skal ha tilrettelegging med muntlig prøve, Forskjellige ting. Så uansett vurderingssituasjon så er det alltid nesten noen som skal ha noe annet. Det er litt krevende også da.*

Intervjuer: *Hvordan opplever du å vurdere på den måten?*

Informant 3: *Det er jo fint for det oppleves som litt mer rettferdig. For hvis Anne hadde en dårlig dag den dagen det var fremføring eller et eller annet, så er det ikke sikkert hun har fått vist alt hun kan. Men det er jo mye, fordi vi har jo store klasse her.*

Informant 3 forteller videre at valg av vurdering innenfor et tema gjerne kommer før valg av kompetansemål som skal måles:

Informant 3: *Jeg prøver jo å tenke at vi vurderer på ulike måter gjennom året, sånn at det ikke blir lik vurdering hele tiden. Jeg kan ikke ha fagsamtale etter hvert tema, for eksempel. [...] Nei, man kan ikke ha kapittelprøve heller etter hvert tema, [...] Og det kommer kanskje før kompetansemål, ja. [...]*

4.5.3 Muntlig eksamen

Mange av informantene la mye vekt på at vurderingen som kommer med muntlig eksamen var et element som i høy grad preget undervisningsplanlegging og innhold.

Intervjuer: [...] I hvilken grad er eksamen på 10. trinn styrende for prioritering mellom kompetansemål og planlegging, for eksempel på 10. trinn?

Informant 1: Godt spørsmål. Styrende. Mer og mer styrende. I fjor var det første år vi hatt eksamen siden 2019. Så det kom på en måte litt brått på oss igjen at man faktisk skal ha en eksamen. Det gjør jo at du, på en måte, kanskje legger litt mer trykk på de tingene du vet kommer på eksamen.[...] Så eksamen legger noen føringer som... Ja, på godt og vondt så legger man føringer.

Intervjuer: Opplever du da at i de muntlige eksamenene ikke er oppdaterte på det nye læreplanverket da? Og at du da må da forholde til det gamle læreplanverket, på sett og vis da. Nå legger jeg kanskje ord i munnen på deg?

Informant 1: Ja, ja, ja. [...] Det føles litt sånn. Nå fikk vi jo det her tredd litt nedover oss i en periode der vi ikke var helt oppdatert. Altså å sitte og jobbe med en ny læreplan hjemme. Det var jo ikke alle som fikk det så bra til. Så kommer du ut og så går det mange år før du faktisk får en eksamen i ting. Så vi må på en måte justere eksamen, men vi ligger jo tre år i forveien med læreplanen. [...] du må jo nesten kjøre det gjennom eksamenskvernen noen ganger. For at du skal få det bra, tror jeg. [...] Så det føles litt gammeldags kanskje, ja.

Informant 2 indikerer i sitt intervju at informanten setter pris på muntlig eksamen ettersom vurderingsformen er med på å sørge for likere undervisning på tvers av skoler og klasser.

Informant 2: Og så har en jo de muntlige eksamenene på en måte, som gir et lite press i forhold til at vi må ha en konsensus eller hva du vil kalle det for noe, at det må være felles på hva er det sensor som skal komme her og være med mine elever i tiende klasse forventer. Så du streber jo etter å skulle gjøre det likt med andre skoler, og det er jo noe jeg vil si eksamen kanskje sørger for. [...].

Informant 2: [...] Og da er det klart at i tiende klasse, så tenker en muntlig eksamen fra august av, en gjør nok det. På hva slags emner er det som... er mest ideelle å kunne ha på en muntlig eksamen, og at vi lager et grunnlag for å kunne dra inn disse flotte verbene da i en muntlig eksamen.

Temafiksert eksamen?

Flere informanter preges av hva som vil bli vurdert på muntlig eksamen. Her illustrert med informant 1:

Intervjuer: *Er det noen kompetansemål som ofte går veldig igjen i eksamener?*

Informant 1: *Ja, det er jo det. [...] De spør alltid om Berlinmuren liksom. Den kommer uansett. Og du vet at du sitter der med en stakkars 15-16-åring, og så kanskje du ikke har brukt så himla mye tid på Berlinmuren – så kommer de og stiller fakta-spørsmål uansett. [...] Det føles ikke helt oppdatert alltid, alle som kommer ut. Så historiebiten. Krigene kommer. Bærekraft, klima og miljø, det kommer. Og så... Så kommer det noe på befolkningslære. Det skjer uansett. «Se på denne befolkningspyramiden her og tenk over det». Ja.*

Intervjuer: *Litt interessant det med Berlinmurens fall og det der. Det står ikke noe konkret om det i kompetansemålene?*

Informant 1: *Nei, står det ikke i sentrale konflikter? «Sentrale historiske og nåtidige konflikter». «Reflekterer over endringer» og bla bla bla. Ja, nei, men det dukker opp. Det er det der bildet på forsiden i de gamle bøkene. Den der soldaten som står på andre siden av muren der. Klassisk at akkurat det bildet er en del av muntlig eksamen. Så er det sånn er det et Berlinmuren som er der, så må du snakke om Berlinmuren før du snakker om noe annet. Men det er ikke nevnt noen steder [...].*

Informant 4 foretar også en temafiksering i at informanten har valgt seg ut noen temaer og ikke kompetansemål som går igjen inn mot forberedelse til muntlig eksamen:

Informant 4: *Det er jo lettere å snakke om politisk system og terrorisme og historie med kald krig og ulike konflikter, enn kanskje noen sånn identitet og kultur. Det blir litt mer flytende for elevene sin del. Men for elevene sin del er det litt mer konkret, så husker de jo bedre det. De gjør kanskje litt mer inntrykk og sånn underveis, sånn at man kan ta det opp igjen på en muntlig eksamen.*

Informant 5 har også valgt seg ut temaer og med det brutt ned kompetansemål - men indikerer med sitt svar at informanten i høyeste grad er bevisst kompetansemålene i større grad enn de andre informantene med tanke på forberedelse til muntlig eksamen:

Informant 5: *Det blir alltid på en eller annen måte snakket om historie. Så det med å gjøre greier for årsaker og konsekvenser av sentrale historiske konflikter. Kanskje spesielt i år når du både har en konflikt i Midtøsten og Ukraina. Tenker jo det blir veldig relevant for de som skal ha eksamen i år. Også er det litt med det kildebruk i seg selv er et vanskelig tema å angripe, men det bør gjennomsyre litt alt vi har gjort.*

4.6 Læreplanspråk

Det siste temaet som var relevant å trekke frem i denne oppgaven var hvordan lærerne forstår språket i kompetansemålene og hvordan dette påvirker undervisningsplanleggingen deres. Først blir informantene spurt om tankene deres rundt verbene som benyttes i kompetansemålene.

Informant 2: *Jeg tenker jo at det er selvfølgelig veldig bra for det er jo veldig verbene peker jo med høyeste og dypeste forståelsen da, ikke sant? Samtidig er det fryktelig krevende for de som er umodne og ikke er så faglig flinke å måtte... ingenting kan bare «gulpes» lenger, ikke sant? Da mener jeg litt at den pugginga og, [...] det kan skape mestring for noen av de som sliter med å få til å reflektere og sammenligne som krever utrolig moden hjerne, ikke sant? Så alt blir veldig lite håndfast.*

Intervjuer: *Er det for ambisiøst?*

Informant 2: *Ja, det er jo det det er.*

Informant 4 peker på verbet “å utforske”:

Informant 4: Jeg liker de, men det er den der «utforske», som jeg synes er veldig vanskelig. Hva vil du si når de sa 15-åringer skal utforske noe, inne i et klasserom, med en PC tilgjengelig? For det høres så spennende ut. Å utforske noe, og sitte bare der og googler, på en måte, det er jo ikke helt nok.

Informant 4: *Når er det liksom sånn åh... har jeg utforsket nok? Når det er et mål å utforske noe, æh... hva ligger i det? [...]*

Informanten legger her frem en manglende forståelse av hva de ulike verbene i kompetansemålene faktisk ønsker å oppnå:

Informant 5: *For min del liker jeg veldig godt reflektere, og også beskrive. Så synes jeg gjør greie for er litt diffust, og litt sånn vanskelig. Hva er forskjellen på å gjøre greie for, og for*

eksempel beskrive? [...] Jeg synes det er vanskelig at de viser at de utforsker noe, men som arbeidsmetode så tror jeg det er veldig nyttig. Og går også hånd i hånd med dybdelæring, at for å gå dypt i noe så tror jeg de må utforske det litt selv og. [...] Men den er litt vanskelig å vurdere, men jeg liker den veldig godt som arbeidsmetode.

Flere av informantene sier at det er vanskelig for ungdomsskoleelever å reflektere:

Informant 3: *Men de krever litt modenhet, noen av disse, og reflektere. Og en niendeklassing som skal reflektere. [...] Vi jobber en del med hva det vil si å reflektere. [...]. For det er ikke alltid alle elever forstår det helt da. Vi er vant til å gjenfortelle.*

I tillegg til dette fra Informant 3: *Nei, jeg er jo norsklærer også, så jeg er jo vant til å fokusere på verbene for å si det sann. Og det er jo ikke alt som er like lett for 13-15-åringene. [...] Drøft jobber vi en del med, og reflekterer. Jo, det er litt vanskelig. Det er jo mye lettere å for eksempel sammenligne. Det konkrete er veldig fint. Men det er litt sann, ja, det er eksamensspråk og det er læreplansspråk og det er det som går igjen. [...].*

Informant 6: *[...] i virkeligheten, det er jo bare en vits, de er ikke stand til, å drøfte så mye disse ungdommene. Du får veldig sjeldent refleksjon, ja, så det er jo noe som må jobbes med, men kanskje så burde det være noen bedre redskaper, i forhold til å bare skrive det sann. Reflektere for eksempel, reflektere over likskaper, ulikskaper, identiteter, levesett og kulturtrykk, og ulikheter og utfordringer ved mangfold, ja vel, kan noen av dere svare på det? Det er jo helt horribelt, og da, det du egentlig skal ha om, det er et flerkulturell samfunn, ja. [...] så blir det tema da mer enn refleksjon. Men de krever jo, de ber om en ting som er vanskelig å få inn i, de ber om refleksjon, men sier det er kanskje litt feil tema, og oppskrifter på det ting du skal gå inn på, så det er ikke så lett. Det er lett å skrive de ordene der.*

Informant 2 viser også til dette om spørsmål rundt elevers behov for kunnskap for å reflektere:

Informant 2: *Så her går det over hodet på, ja, 40%. Ja det var veldig... null grunnlag for å si det, men det er den følelsen jeg har.*

Informant 6 peker på forskjeller i elevmassen rundt dette med refleksjon:

Informant 6: *Og selvfølgelig er det dette med refleksjon og sånt, for eksempel. Så har jeg en klasse som er fantastisk læringsmiljø, som er kjempeflinke. Og så har jeg en annen klasse hvor to-tre deler har en diagnose og er helt på bærtur. Hvor refleksjon er en vits i forhold til den gjengen der. Og for de å reflektere er nesten helt umulig. [...].*

Informant 6: *Helt sikkert [at kvaliteten varierer]. Det er så mangfoldig, sant du har elevene, nå har vi jo koronagenerasjon i tiende klasse, som på hele (BY) er et mareritt, og sikkert i hele Norge også. Det er et mareritt, det er elendig nivå, de er ikke interessert i læring, å reflektere er ikke noe de har gjort, de har liksom hatt ti minutter skole på siste årene på barneskolen, hver dag liksom. [...].*

Videre indikeres det at det er krevende å bryte ned kompetansemålene:

Informant 3: *Det er noe vi kaller for læreplanspråk. Det er fine ord. Det er ikke det vi holder på med alltid i klasserommet. [...] Ja, mellom... teori og praksis henger ikke alltid helt sammen igjen. Det er derfor, som jeg sier, vi av og til kan lure på om de som har skrevet det alltid kjenner aldersgruppen sin. Ikke sant? Så vi må på en måte gripe inn og bryte det ganske mye ned på disse målene. [...].*

Intervjuer: *Burde det vært mer konkretisert da?*

Informant 3: *Ja, i hvert fall litt mer, jeg skal ikke si ungdomsspråk, for det kan tolkes som så mye forskjellig. Men ja, jeg synes det. Jeg synes det er fint at de har tatt vekk, at de har kokt det ned litt. Jeg synes det. Samtidig som det gir rom for tolkning til at man ikke trenger å kunne like mye om for eksempel historie. Og det synes vi jo er litt skremmende. Det står jo, ikke sant, gjør rede for årsaker og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter. Da må man jo innom en del. Så noen av disse kompetansemålene er mye større enn andre. [...].*

Her understreker Informant 3 årsaken til inkluderingen av litteraturteori i oppgaven:

Intervjuer: *Tenker du det er litt problematisk? [At en gjør ulikt]*

Informant 3: *Det kommer ann på. Hvis man skal se på elevens side, så kan det bli litt personeravhengig hvilke lærere vi har i verste konsekvens. Det gjør det jo. For vi har jo forskjellige forståelser av disse kompetansemålene.*

Informant 2 legger i tillegg trykk på at hele prosessen med å forstå læringsmålene er krevende.

Informant 2: *Men når vi skal sette oss ned med læringsmålene og så skal vi vurdere og snakke om hvordan vi forstår dette og fordele det på år og litt sånn, så blir det et massivt arbeid som går i ei skuff. Også er det ikke verdiløst fordi vi på en måte får jo en dybdeforståelse av læreplanen så derfor sier jeg at det er der prosessen er viktigere enn det en er ute med, fordi det en er ute med er et eller annet flott som vi ikke bruker. [...]*

Her presenteres et ønske om mer konkrete kompetansemål:

Intervjuer 1: *Hvis du kunne komme med en tilbakemelding til de som lager kompetansemålene og som de er utarbeidet. Hva ville den tilbakemeldingen typisk vært da?*

Informant 5: *For min del skulle de gjerne vært enda mer konkrete. [...]. Du kunne ha hatt et hoved-kompetansemål, og kanskje hatt underpunkter på det som kanskje utdyper litt mer hva de faktisk mener vi skal innom.*

Informant svarer her på når informantene opplever å kunne “sjekke av” et kompetansemål, om det er mulig:

Informant 4: *Når de er så litt sånn vide, så føler jeg at det er det nesten ikke sjekket av før vi er ferdig. Men selv om det kanskje skal være det, så det er noen av de som går litt inn i hverandre. [...]*

Til slutt presenterer Informant 3 at tolkningen av læreplanspråk er forskjellig fra skole til skole:

Informant 3: *Jeg kunne fremdeles ønske at vi kunne legge vekk lærerplanspråket litt. For det er greit at vi er voksne som sier det skal tolkes, men brukerne våre er jo ikke det. Og det blir kanskje litt forskjellig tolkning fra skole til skole og lærer til lærer. Så jeg synes det er litt sånne store, svulstige ord enda.*

5. Diskusjon

I dette kapittelet skal vi diskutere våre funn opp mot problemstillingen – sett i lys av tidligere fremlagt teori og litteratur.

5.1 Temafiksering

Etter gjennomføringen av intervjuene våre bemerket vi oss spesielt et gjennomgående fokus fra informantene på temaer fremfor kompetansemål. Dette gav grobunn for å diskutere og problematisere denne tankemåten, som trolig konservativt henger igjen fra foregående læreplanverk der temaer var mer spesifikt nevnt i kompetansemålene.

5.1.1 Temafokus fremfor kompetansemål

Et av våre funn var at “kompetansemål” generelt sett ikke ble omtalt av informantene i noe særlig grad i intervjuene. Det vi derimot så var at informantene benyttet seg av begrepet “tema” eller “emne” for det opplæringen skal inneholde. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2023) er det som nevnt kompetansemålene som skal definere hvilke ferdigheter og kunnskaper elevene skal oppnå, mens det er lærernes oppdrag å ta disse vurderingene. Allerede her så vi indikasjoner på at flere av lærerne henger igjen fra eldre læreplaner hvor temaer var mer spesifikt nevnt i kompetansemålene. Dette er et forhold som tidligere har blitt påpekt av Curtner-Smiths (1999) studie om at lærere tilpasset nye føringer til “gammel” undervisning. I tillegg kan det også knyttes opp mot Bergene et al. (2023) sin forskning som viser til at skoleledere rapporterer om mangel av frigjørelse fra gamle vaner blant lærere inn mot læreplanarbeidet. Intervjuene viser at flere av informantene refererte til temaer som de *må* ha med i undervisningen, og at det alltid er et “kappløp” å komme seg gjennom disse temaene. Eksemplifisert med Informant 2 som snakker om den franske og amerikanske revolusjon, eller Informant 3 som snakker om kald krig. Selv om en kan argumentere for at temaene hører hjemme under enkelte kompetansemål, er det ingen eksplisitte krav om at disse temaene *må* gjennomgås. Det kan være problematisk å ha et overordnet fokus på temaer som *må* gjennomgås, hvis det går på bekostning av det kompetansemålene faktisk vil at opplæringen skal inneholde både i tid, omfang og arbeidsmetoder. Våre funn kan argumentere for at lærere i betydelig grad ikke innehar et læringssyn som reflekterer den nye læreplanen med fokus på kompetanse og ferdigheter, men heller henger igjen i gamle læreplanverk med fokus på kunnskap og fakta tilknyttet temaer. I teori kapittelet redegjorde vi for at den forrige læreplanens kompetansemål for samfunnsfag var

mer konkret inn mot, blant annet, hvilke tidsperioder og konflikter som det skulle fokuseres på i undervisningen. I LK20 er det åpnet for mer subjektiv tolkning fra lærerne, som åpner for at de “gamle” metodene fortsatt kan benyttes. Det vi derimot ser som en kontradiktorisk tendens til dette er at informantene virker å være svært opptatte av *kritisk tenkning* som et resultat av den nye læreplanen. Dagens kompetansemål retter et større søkelys på den kompetansen det er å tenke kritisk og evnen til å vurdere informasjon med kildekritikk (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28), (Koritzinsky, 2021, s. 49-50) enn tidligere læreplaner. Funnene våre kan derfor mulig indikere at LK20 har fått fotfeste i læreres praktisering inn mot dette med kritisk tenkning.

Videre i diskusjonen vår kan Karseth et al. (2022) sin rapport belyse utfordringer knyttet til *temafiksering*. Karseth et al. (2022) har pekt på at farer med at “alt går”, da så og si alle temaer kan gyldiggjøres i samfunnsfaget sett i lys av de 19 nedfelte kompetansemålene.

Handlingsrommet til lærerne er blitt såpass åpent, at hvilket som helst “tema” til en viss grad kan legitimeres, og at det da kan være veldig behagelig å gjennomføre undervisning slik en alltid har gjort. Informant 6 snakker blant annet om en lærer han kjenner fra en annen skole har kjørt det samme opplegget de siste 10-15 årene, fordi det i bunn og grunn kan legitimeres. Informant 1 peker også på at det hender informanten bruker kompetansemålene til å rettferdiggjøre å ha om et tema som er “gøy”. På den andre siden ser vi at den samme tankegangen kan benyttes for å komme seg raskere gjennom tematikker som en oppfatter som “kjedelige” eller mindre givende å arbeide med. Informant 6 peker blant annet på å være lei av å jobbe med samene i alle fag, og konkluderer med å jobbe med den tematikken mest på 8. trinn, og unngår det mer på 9. og 10. trinn i samfunnsfaget. Våre funn gir mulighet for å argumentere for en “alt går” tilnærmingen som Karseth et al. (2022) skriver om samstemmer med flere av våre informanter og at man ikke evner å oppdatere undervisningen i betydelig grad knyttet til det nye læreplanverket. Dette kan medføre at LK20s endringer som befester seg i Goodlads (1979) nivå 1 og 2 – gjennom intensjoner og nye formelle føringer, ikke evner å videreføres i betydelig grad under Goodlads nivå 3 og 4 – som omhandler tolkningen og praktiseringen lærerne gjør av læreplanen.

5.1.2 Begrensninger for handlingsrommet

LK20 legger til rette for et økt handlingsrom (NOU 15: 8, s. 61). Ved at flere av informantene benytter handlingsrommet til å praktisere det vi oppfatter som *temafiksering* – er det mulig å argumentere for at dette paradoksalt nok er med på å innsnevre det videre handlingsrommet til

lærerne. Av våre informanter var det kun Informant 1 som ikke nevnte at de på informantens skole bryter kompetansemålene ned til temaer når det utarbeides en årsplan på starten av skoleåret. Hovedfokuset hos de fleste informantene ligger dermed på tematikkene i det daglige virke, og setter derfor begrensinger for hva den enkelte lærer kan gjøre i faget sitt.

Kompetansemålene brukes mest i utarbeidelsen av årsplanene, og det virker som at årsplanen er det viktigste dokumentet for lærerne. Gjennom Hodgson et al. (2012) sin rapport til LK06 kan vi se konvergens med våre funn knyttet til den oppdaterte læreplanen (LK20). Hodgson et al. (2012, s. 117) peker på at det var stor variasjon i hvordan kompetansemål ble inkludert i de konkrete undervisningsplanene lærerne bruker både i års- og halvårsplaner, periode- og ukeplaner. Dette kjenner vi også igjen fra svarene til våre informanter.

Ludvigsen-utvalgets anbefalinger var å redusere antallet kompetansemål og gjøre dem mer like hverandre – dette for å tillate lærere å benytte seg av sitt handlingsrom (NOU 15: 8, s. 61). Derimot ser vi at lærerne selv setter begrensinger for undervisningen sin, med å legge opp til mange temaer som *må* gjennomgås, istedenfor å fokusere på metodefrihet og tilpasningsdyktig undervisning med søkelys på elevmedvirkning. Informant 1 snakker om at det er viktig å stoppe opp i temaer som fenger elevene, samtidig som årsplanene tilsier at lærerne ikke kan utsette tematikker videre.

Våre funn indikerer også at handlingsrommet til lærerne blir benyttet for å kunne legge mer vekt på lokal tilpasning. Noe som samsvarer med intensjonene til LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 10-11). Informant 6 snakker om at informanten kan tilrettelegge for å undervise mer om lokal historie, og dermed tilpasse seg lokalområdet samtidig som en prøver å fenge elevene med undervisning som de kan relatere seg til. I tillegg snakker Informant 1 om at det tillates å kunne undervise om flerkulturelt samfunn på skolen, da dette ikke er noe elevene møter i lokal miljøet sitt, da skolen bærer preg av å være homogen ifølge informanten. Informant 1 mener at det bør være lokale forskjeller, og at det er positivt med læreplanen at den legger til rette for det. Disse funnene viser begge endene av skalaen, der en kan tilpasse undervisning til lokale forhold og historie, og samtidig undervise om tematikker som ikke elevene møter eller opplever i nærsamfunnet.

Noen av informantene peker på at det er problematisk at læreplanen legger opp til at det er åpenhet for å kunne velge og vrake hvilke tematikker som læreren selv føler sømmer seg knyttet

til kompetansemålene i samfunnsfag. Informant 2 mener at det er blitt mye friere enn det var før, og at det da fort kan oppstå diskusjoner dersom noen velger å ikke undervise eksempelvis om første verdenskrig. Informant 3 mener også at det kan være problematisk blant annet fordi alle lærere er forskjellige og tolker kompetansemålene ulikt, og elevene kan risikere å ha undervisning basert på ulik tematikk. Dette kan vi sammenligne med litteraturteorien (jf. Ball 1994, Thavenius 1995, sitert i Engelsen, 2003, s. 28) som hevder at en tekst tolkes på ulikt vis av ulike lesere.

Informant 6 hevder at handlingsrommet både kan åpne for at kompetente lærere kan bruke friheten til god undervisning, men at det også dessverre er en del lærere som ikke følger opp undervisning slik de bør og benytter sjansen til å «sløve gjennom». Informant 4 stiller til slutt også spørsmål tilknyttet det med frihet til valg av tematikk. Informanten mener det er en svakhet at elevene ikke har hatt om samme temaer, eksempelvis den kalde krigen, og at det da kan være vanskelig for lærerne å vite hvilke tematikker som det har blitt satt søkelys på. Dette problematiserer også Informant 5, med at en har ulike utgangspunkt når en møtes på videregående eller universitet, begrunnet i handlingsfriheten til lærerne.

5.1.3 Fragmentering av læreplanen

Nivå 3 i Goodlads læreplanteori, den oppfattede læreplan (Andresen et al., 2011, s. 9-10) og Engelsens *realiseringsplan* (2003, s. 29) kan direkte knyttes til det arbeidet lærerne gjør i å bryte ned kompetansemålene til temaer. Det er muligheter for fragmentering av læreplanen, da det er læreres subjektive forståelser av læreplanen som avgjør hvilke beslutninger som tas. Dette ser vi i lys av litteraturteorien presentert i Engelsen (2003, s. 28) som understøtter at for hver person som leser en tekst kan det tillegges nye meninger. Noe også Informant 3 understreker med at “vi har jo forskjellige forståelser av disse kompetansemålene”. Det vil være naturlig at det oppstår forskjellige forståelser, men som nevnt kan det oppstå fragmentering av læreplanen når en først bryter ned til tema – før en så bryter ned til konkrete undervisningsopplegg. Her vil vi rette kritiske blikk mot den utarbeidede læreplanen og språkets ordlyd. Flere lærere peker som vist tidligere på at de savner et mer “ungdommelig” språk, og at de ofte prøver å bryte ned kompetansemålene uten hell. Dette kan knyttes opp mot Hidle og Skarpenes (2021, s. 39) sine betraktninger om at læreplanverket ikke virker å være designet for lærere, men høyere styringsorganer. I tillegg peker de fleste informantene på at en mer konkretisert tilnærming hadde

vært å foretrekke da det mer presist legger grunnlag for hva undervisningen skal inneholde. Dette konvergerer med Granlund et al. (2011, s. 86) sin rapport om lærerprofesjonalitet, hvor det var ønske om mer konkrete instruksjoner ovenfra, og mindre lokalt arbeid med å bryte ned læreplanen.

Våre funn indikerer at flere av informantene tilsynelatende kun forholder seg til læreplanens ulike momenter i møter og samlinger, og at overordnet del på mange måter fremstår som “fine og flotte ord”. Et problematisk synspunkt fremmet av Engelsen (2003, s. 28) er at de utdanningspolitiske dokumentene kan risikere å ikke bli lest av målgruppen. Inklusivt har mange av informantene allerede brutt ned kompetansemålene til sine egne temaer i årsplanene, som fører til at lærerne sjeldnere leser læreplandokumentene som er utarbeidet for dem. Her er det konvergens med Granlund et al. (2011, s. 46) som i sin rapport peker på at lærere ikke opplever læreplanarbeid som avgjørende for å lykkes som lærere. Dette virker også å være tilfelle for våre informanter i praktiseringen av LK20 inn mot samfunnsfagplanlegging.

5.1.4 Vurdering inn mot temafiksering

Det kan også virke som at det er temaene som er satt i årsplanen som setter føringer for hvilke vurderingsformer som skal benyttes. Informant 4 sier blant annet at de tar vurderingsformene litt “tema for tema”, noe som kan påvise at lærerne ikke vurderer direkte ut fra kompetansemålene. I opplæringsloven står det nedfelt at det er kompetansemålene som skal danne grunnlaget for vurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006). Derfor bringer dette også inn problematiske perspektiver rundt vurderingsformene til lærerne. Basert på Utdanningsdirektoratet (2019b, 4:28) stilles det ikke krav om å legge til rette for spesifikke vurderingssituasjoner, og dermed er det igjen opp til den profesjonelle lærer å prioritere hva som er mest hensiktsmessig tilknyttet kompetansemålene en jobber med. Dette kan oppleves kontradiktorisk ettersom våre funn indikerer at mange av lærerne jobber med temaer i det daglige, og da ikke forholder seg i særlig grad til kompetansemål i vurderingssituasjoner.

Flere av våre informanter oppga at undervisningsplanlegging ble preget av hva som vil bli vurdert på muntlig eksamen. Her kommer det frem fra flere informanter et søkelys på temafiksering – gjerne på tross av kompetansemål. Informant 1 sier at historiebiten med Berlin-muren kommer på muntlig eksamen *uansett*, og at det kommer fakta spørsmål på muntlig eksamen *uansett* hva. Både Informant 4 og 5 er også opptatte av enkelte temaer som er viktige å forberede seg på i forkant av en eksamen, og ikke kompetansemål. Dette kan tyde på at eksamen enda ikke har blitt

bearbeidet til LK20, da det blant annet har vært internasjonal pandemi som har satt stopper for eksamener. Eksamen skal ifølge opplæringsloven legge til rette for at elevene skal vise kompetanse, og dette i samsvar med kompetansemålene (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-22). Det er betydelig problematisk at det fortsatt fokuseres på puggevennlige eksamensformer i dagens skole. Informant 1 føler at eksamensformene i samfunnsfag ikke er oppdaterte til det nye læreplanverket og at det føles gammeldags. Dette kan vi sammenligne dette med Curtner-Smiths (1999) studie hvor gamle “vaner” eller handlemønstre reflekteres i de nyere læreplanene.

Muntlig eksamen er en lokalt gitt eksamen i samfunnsfag. Som redegjort for i teorikapitlet så er det i de lokalgitte eksamener skoleeier som er ansvarlig for å utarbeide eksamensoppgaver og faglærer som skal utarbeide forslag til oppgaver (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-23). Våre funn kan indikere at verken faglærere eller skoleeiere i skolene til informantene i betydelig nok grad hensyntar de nye kompetansemålene i samfunnsfag – noe som de er pliktet til å gjøre i vurderingen av muntlig eksamen etter Forskrift til opplæringsloven (2006, § 3). Dette kan vi basere på at det blir informert fra flere informanter en *temafiksering* knyttet til hva som kommer av innhold og vurdering på muntlig eksamen. Det finnes likevel nyanserende aspekter som kan forsvare en slik praktisering inn mot rådende læreplan. Handlingsrommet til lærerne og det økte fokuset på dybdelæring og tverrfaglighet er elementer som kan forsvare at man i utarbeidelsen av en muntlig eksamen selekterer og lager innhold med hensyn til tematikker som er beslektet til valgte kompetansemål. Vi vil likevel redegjøre for at en muntlig eksamen, for flere av informantene, omhandler tematikk som ikke lærere i utgangspunktet er pliktet å undervise om, dersom man tar kompetansemålene til grunn. Dette kan være svært problematisk. Mange av informantene forteller om at muntlig eksamen i stor grad er med på å sette føringer for deres undervisningsplanlegging. Når da muntlig eksamen tilsynelatende ikke er oppdatert til den nye læreplanen er det fare for at undervisningsplanlegging og innhold som forbereder elevene til eksamenen bærer preg av gammel læreplan. I realiteten er det da mulig å tenke seg at en kan risikere at muntlige eksamen og undervisningsplanlegging kan fungere som en bekreftende sirkel som paradoksalt nok hindrer lærere i å praktisere rådende læreplan i samfunnsfag. Dette kan eksemplifiseres slik: faglærer ønsker å forberede elever til muntlig eksamen og lager og planlegger undervisningsinnhold basert på hva som har vært den tidligere muntlige eksamens innhold. Mens faglærere og skoleeiere som er med på å utarbeide muntlig eksamen – tar

utgangspunkt i den temafikserte undervisningspraksis som de opplever blir praktisert på skolene til å rigge muntlig eksamen.

5.1.5 Læringsressurser som temasettere

Et annet moment i våre funn er det at vi opplever at lærerne velger temaer basert på ulike faktorer som tilgangen på læringsressurser og innholdet i lærebøkene. Først ser vi at både Informant 3 og Informant 5 snakker om større handlingsrom, samtidig som at det er læringsressursene som styrer valget av tematikk. Våre funn indikerer at det er vanskelig å foreta en reel vurdering av de nye kompetansemålene ettersom at mange av informantene bryter ned temaene hentet fra læreverk og ikke aktivt bruker kompetansemålene. Flere av disse læreverkene er heller ikke oppdaterte, som Informant 6 blant annet peker på. Informant 1 opplever at læreboka er blitt mer styrende enn før for mange lærere, da den har konkret tematikk som en kan lene seg på. I tillegg kommer boka med forslag til årsplaner som Informant 3 forteller at de benytter seg av. Funnene våre kan vise at lærebøkene fungerer som temasettere for hva undervisningen skal inneholde i utformingen av årsplaner. Dette kan være problematisk, da lærebøkene ikke krever noe nasjonal lærebokgodkjennelse for å kunne bli benyttet i skolen. Som Koritzinsky (2020, s. 230-231) peker på, setter dette dermed et høyere krav til lærernes evner til å anvende lærebøker sammen med andre kilder, og med det ha kritiske refleksjoner rundt bruken av lærebøker. Vi vet også at økonomiske hensyn henger høyt når en selekterer hvilke lærebøker og læringsressurser som kjøpes inn og eventuelt ikke kjøpes inn til skolene (Bergene et al., 2023, s. 55-56). Noe som kan være problematisk hvis det går på bekostning av den faglige kvalitet og relevans.

Informant 2 belyser et omdiskutert tema om hvorvidt en skal henge seg med på “pedagogiske vinder” eller ikke. Informanten henviser til disse “pedagogiske vindene” som potensielle grøfter som en går ned i, og at det styres av skoleledelse og kommune hvorvidt en ønsker å delta i slike pedagogiske retninger. Dette kan problematiseres med at informanten ikke ønsker å endre seg i henhold til de nyere reformene for det undervisningen skal innebære. Informanten sier blant annet “kan jeg få boka?”. Dette kan være problematisk ettersom informant vil fortsette med å legge kompetansemålene inn som tematikker i årsplanene, innhentet fra de samme lærebøkene som en har brukt i en lang årrekke. Derav får en samme type undervisning år etter år, uten å tilpasse seg de kravene som samfunnet stiller til dagens elever. Ludvigsen-utvalget mente som

nevnt tidligere at disse kravene bare vil tilfredsstilles gjennom langsiktig satsing på kompetanseutvikling, med spesielt fokus på lærernes planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen (NOU 2015: 8, s. 85). Nøkkelordet her er “kompetanseutvikling”, som tilsier at det ikke er en statisk skole som har som hensikt å drive samme type pedagogikk og didaktikk som en gjorde før reformene, men å stadig utvikle undervisningen gjennom disse såkalte “pedagogiske vindene”. Informant 2 kan indikere at ikke alle lærere innehar en fremoverrettet fokus knyttet til kompetanseutvikling.

5.1.6 Dybdelæring i temafiksert undervisning

Våre funn kan vise kontradiktoriske forståelser av dybdelæringsbegrepet. Dette eksemplifiseres med Informant 2 som forstår dybdelæring i LK20 gjennom en forventning om å kunne bruke mye mer tid i enkelte tematikker med utgangspunkt i årsplanene som lærerne selv har utarbeidet. Slik vi forstår dette utsagnet virker informanten å tro at hensikten med dybdelæring kun innebærer å anvende mer tid og omfang knyttet til tema elevene jobber med. Her kan det problematiseres to potensielle utfordringer. Først, det at det er temaene satt av lærerne selv som danner grunnlaget for undervisning. Om en skal gå i dybden i hvert enkelt tema da, fra den franske revolusjon helt til dagsaktuelle konflikter, som Informant 2 peker på, og samtidig ta for seg alle andre geografiske og samfunnskunnskapelige aspekter ved kompetansemålene, kan arbeidsomfanget virke uoppnåelig. En annen utfordring er at hensikten med dybdelæring ikke bare er å bruke mer tid på temaer. Det omfatter å anvende kunnskap i ulike situasjoner og måter, individuelt og i felleskap, samtidig gradvis utvikle kunnskaper om metoder, sammenhenger og begreper, i tillegg til å reflektere over egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Ludvigsen-utvalgets tanker var også at dybdelæringen kunne bidra til at elevene mestrer aspekter i fag og viderefører dette til andre fag (NOU 15: 8, s. 57). Dette blir irrelevant om en ikke ser på kompetansemålene som områder der en skal bygge kompetanse og ferdigheter som kan anvendes i andre sammenhenger, om en fortsatt fokuserer i retningen av faktabasert undervisning tilknyttet tematikker. Hidle og Skarpenes (2021, s. 38) etterspør en tydeligere sammenheng mellom kompetansemål, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter i læreplanutforming. Dette kan være en av grunnene til at flere av informantene ikke virker å anvende helheten av dybdelæringsbegrepet.

5.2 Forståelse av læreplanspråk

Dette delkapittelet setter sitt fokus på overgangen fra det Engelsen (2003) forstår som *formuleringsplanet* til *realiseringsplanet*. Her rettes fokuset på tolkningen lærere foretar av de skriftlige formelle føringene læreplanverket kommer med. Det er dette som John I. Goodlad (1979) i sin teori omtaler som nivå 3, *den oppfattede læreplanen*. Goodlad mente dette nivået var det som hadde mest innflytelse på realiseringen av læreplanen (Andresen et al., 2011, s. 9-10).

Våre funn indikerer, blant annet, at flere av informantene har utfordringer med å forstå og anvende hva som menes i kompetansemålene. Informant 4 sier at det er vanskelig å forstå hva det vil si “å utforske”, og hvordan en kan måle at elevene *utforsker* nok. I tillegg peker Informant 5 på at det er vanskelig å forstå hva verbene i kompetansemålene ønsker å oppnå, og at språket er litt “diffust”. Når det for noen av disse lærerne er vanskelig å måle og vurdere elever etter disse verbene, kan det settes spørsmålstegn til om det burde konkretiseres mer hva som faktisk inngår i de ulike kompetansemålene. Det ble laget en digital hjelperessurs som beskriver de ulike verbene i kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 21-24). Funnene indikerer likevel at verbene kan virke og føles svevende ut for lærerne når de skal trekke linjene fra kompetansemål til undervisningsplanlegging. Dette konvergerer med Bergene et al. (2023, s. 34) sin rapport om at det er vanskelig å forstå og anvende aspekter tilknyttet læreplanene i fag som: *utforskende undervisning, tverrfaglighet, dybdelæring og kompetansemål*.

Det å *reflektere* er et verb som inngår i veldig mange kompetansemål og som også knyttes til både *dybdelæring* og *tverrfaglighet*. Gjennom læreplanen kommer det til uttrykk at det kreves *refleksjon* for å kunne utvikle forståelse og innsikt – og samtidig å se sammenhenger på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 23). Gjennom Korizinsky (2021 s. 33-34) forstår vi også at utelatelsen av tverrfaglige kompetansemål kan vurderes som en betydelig svakhet ved LK20, da det i stor grad blir opp til elevene, eventuelt veiledet av lærere, å kombinere hva de ulike fagplanene bidrar med for å fremme dybdelæring i de ulike temaene nedbrutt fra kompetansemålene.

Videre indikerer våre funn at flere av informantene opplever kompetansemålene tilsynelatende uoppnåelige. Informant 2 hevder at språket i kompetansemålene oppleves for ambisiøst, da det sikter på den høyeste og dypeste forståelse. Informanten mener det kreves en mer moden hjerne enn det elevene til informanten har, for å kunne *reflektere* og *sammenligne* slik læreplanen

ønsker. Flere av de andre informantene peker også på utfordringer knyttet til *refleksjonsbegrepet*. Informant 3 sier at det er et veldig “læreplansspråk”, og at det kreves modenhet for å kunne *reflektere*. Informant 3 mener også at det er en stor forskjell fra teori og praksis, og derfor stiller spørsmålstegn til om læreplanutviklerne virkelig kjenner til aldersgruppen sin. Informant 6 mener at det er en “vits” å forvente at ungdomsskoleelever skal kunne *reflektere* og at en sjeldent oppnår *refleksjon* i klasserommet. Informant 2 forteller videre at informanten føler at *refleksjon* går over hodet på 40% av elevene. Her kan våre funn indikere at det kan forekomme en generell misnøye med den valgte ordlyden på flere av kompetansemålene, og at kompetansemålene har for høye ambisjoner for målgruppen sin. Indikasjonene ved funnene våre tilknyttet *refleksjon*, kan delvis konvergere med det Koritzinsky (2020, s. 44) skriver om *refleksjon* og *utforskning* på barnetrinnet. Han peker på at det er en betydelig utfordring for lærerne ved at en stiller høye og krevende krav til unge elever innenfor samfunnsfaglig utforskning.

Flere av informantene peker videre på at språket i kompetansemålene sikter etter veldig høy og bred forståelse. Våre funn kan indikere at flere lærere opplever vanskeligheter med å vurdere når et kompetansemål er blitt gjennomarbeidet, og at en kan bevege seg videre i undervisningen. Dette konvergerer med Karseth et al. (2022, s. 151) sin rapport som også er kritisk til manglende retningsstyring knyttet til LK20s skolefag, i tillegg til at læreplanene for fag ikke gir tilstrekkelig grunnlag for å foreta prioriteringer med tanke på progresjon og sammenheng (Karseth et al., 2022, s. 151).

Informant 2 peker på at den krevende prosessen med å fortolke kompetansemålene og læreplansspråket er viktigere enn det å faktisk ha brutt ned læreplansspråket til læringsmål og tematikk. Når en da har problemer med å tolke kompetansemålenes språk og innhold, kan det oppstå fragmentering av læreplanen, som gjør at innholdet, ikke reflekterer kompetansemålene helhetlig (Hodgson, Rønning & Thomlinson, 2010, 2012, sitert i Sunde & Wille, 2017, s. 24). Informant 2 retter også et kritisk blikk mot de digitale hjelperessursene Utdanningsdirektoratet (2024) har laget og opplever heller ikke dem som spesielt hjelpende med den krevende prosessen med å avkode kompetansemålspråket. Dette konvergerer med Hidle & Skarpenes (2021, s. 37) sin analyse som peker på at den digitale hjelperessursen oppleves så komplisert, tidkrevende og utfordrende at den er svært vanskelig å forstå og også å anvende.

Til slutt foreslår informantene ulike forslag til en mer tydelig og konkret læreplanforståelse. Informant 3 mener at språket burde vært mer konkretisert og tilpasset målgruppen, noe som støttes av flere. I tillegg kommer Informant 6 med et forslag om å legge inn nøkkelområder av kompetanse med kompetansemål vedlagt under. Dette er noe som Informant 5 også har et ønske om. Disse funnene konvergerer med Granlund et al. (2011, s. 46) sin rapport om at lærere indikerer ønsker om mer konkrete instruksjoner ovenfra.

5.3 Tidsbruk

Våre funn kan indikere at arbeidsomfanget lærere møter i yrkespraksisen sin preger hvordan de arbeider med rådende læreplan. Informant 2 peker på at yrke oppleves sammensatt og at en ikke har nok tid. Informant 1 setter på sin side ord på hvor tidkrevende og vanskelig “før og etterarbeid” er for å oppfylle kompetansemålene i samfunnsfag. Informanten peker på at det er tidsutfordringer rundt det å kunne lage god undervisning og også at det å måtte foreta vurdering, er et element som spiser mye tid. Kvaliteten på undervisningsplanleggingen kan derfor gå på bekostning av tiden som må brukes på etterarbeid knyttet til vurdering for informanten. Flere av informantene er opptatt av at det å lage egne designede opplegg kan være for tidkrevende i en hektisk hverdag. Dette samstemmer med rapporten til Strøm, Borge og Haugsbakken (2009) som redegjort for i teorikapittelet. De hadde de som formål å kartlegge lærernes tidsbruk i og utenfor undervisningen, samt å analysere variasjoner i tidsbruken knyttet til ulike faktorer. Der fant de ut at lærere benyttet 28 % av arbeidstiden sin til undervisningsplanlegging – men at lærerne ønsket mer tid til dette.

Som redegjort for i teorikapittelet så har samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen om lag 4,4 timer i året tilgjengelig til hvert av kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Disse tallene kan oppleves upresise ettersom det både kan være naturlig og logisk å jobbe med flere kompetansemål samtidig og også på tvers av fag tverrfaglig. Likevel opplever mange av informantene at tidsomfanget er ytterst lite, at timer går bort og at det i samfunnsfag dermed er et behov for flere timer.

5.4 Planlegging med hensyn til kompetansemål

I teorikapitlet har vi redegjort for at bakteppe til LK20 og dens inntreden som rådende læreplan har medført en utvidelse av det profesjonsfaglige handlingsrommet til lærere knyttet til undervisningsplanlegging med hensyn til kompetansemål. Lærerne skal ha mulighet og

handlingsrom til å organisere læringen og foreta prioriteringer i innholdet (NOU 15: 8, s. 61) (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6, 10-12) (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Våre funn indikerer at lærere i stor grad benytter dette handlingsrommet til å operasjonalisere læreplanen i samfunnsfag etter 10. trinn ulikt.

5.4.1 Vurdering

I vår studie forteller flere av informantene at vurderingspraksis er med å prege undervisningsplanleggingen deres – og motsatt.

I vår studie kommer det videre tydelig frem blant mange av informantene at det praktiseres ulikt knyttet til både mengde og innhold i vurderingspraksisen. Dette kan blant annet eksemplifiseres med at Informant 6 har praktisert å foreta vurdering av sine elever i hver eneste time med tanke på hvordan de arbeider. I teorikapittelet har det blitt redegjort for at vurderingspraksisen i samfunnsfag ikke hensyntar innsats som et vurderingselement i læreplanen for fag og at Informant 6 sin praksis dermed bryter med forskrift til opplæringsloven sin paragraf § 3-3 (Forskrift til opplæringslova, 2006) (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 1-12).

Der Informant 6 har foretatt kontinuerlig vurdering av sine elever og kan fortelle om at han ikke har foretatt en eneste tradisjonell prøve av elevene, har Informant 5 som tilhører samme skole, i sin vurderingspraksis vært opptatt av at elevene ikke skal vurderes for ofte grunnet at informanten ikke ønsker å tilføye for mye vurderingspress med hensyn til elevene. Denne informanten er også opptatt av å foreta en bred og ulik type vurdering. Funnene våre viser at vurderingspraksisen på denne skole er oppsiktsvekkende ulik. Til sammenligning forteller Informant 4 at det på deres skole er lik vurderingspraksis.

Det er både styrker og ulemper med forskjellig vurderingspraksis, og som redegjort for i teorikapittelet, så er det heller ikke noen form for krav i de nye læreplanene om å legge til rette for spesifikke vurderingssituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019b, 4:28). En av styrkene med det kan være elevmedvirkning og elevtilpasning. Dette kan illustreres gjennom Informant 3 og Informant 5, som i stor grad tilrettelegger vurderingsformer med ønske om å få frem det “beste” i kompetanseutmålingen av de ulike elevene. Informant 3 tilrettelegger, blant annet, for at elever ikke må foreta samme type vurdering. En slik vurderingspraksis som tillater høy grad av elevmedvirkning – sammenfatter med forskrift til opplæringsloven som er opptatt av at all

undervisvurdering har som hensikt å, blant annet, tilpasse opplæringa (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10).

En annen fellesnevner hos flere av informantene er at det oppleves at det med LK20 har dukket opp mer uformell vurdering. Dette kan konvergere med ønske fra Kunnskapsdepartementet om en mer lik vurderingspraksis som skal medføre en større dybdelæring og systematisk progresjon (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 58). I tillegg konvergerer dette med tankene om at all undervisvurdering skal ha som intensjon å fremme læring (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Dette handler om at eleven skal få delta i vurderingen av eget arbeid, og på den måten også reflektere over egen faglig utvikling og egen læring. Det andre prinsippet går på at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Det tredje prinsippet dreier seg om elevene skal få vite hva de lærer, mens det fjerde prinsippet omhandler kravet om å få veiledning om hvordan man kan arbeide videre for å videreutvikle kompetansen sin i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10).

5.4.2 Læringsressurser

Dette kan illustreres med at våre informanter informerer om svært ulik anvendelse av læringsressurser. Eksemplifisert i analysekapittelet så informerer Informant 6 i sine svar om at informanten ikke benytter noen læringsressurser, men heller foretar egne selektive valg for å finne tematikk, kilder og ressurser til sin undervisning og undervisningsplanlegging. Informant 2 på sin side informerer i sine svar at informanten i svært stor grad både ønsker og forholder seg til læreboken i faget. Mens Informant 4 forteller i sine svar at informanten helt og holdent er avhengig av læreboken for å faglig kunne tilby et forsvarlig undervisningsopplegg.

Det at flere av våre informanter i stor grad lener seg på læringsressurser og spesielt lærebøker kan være problematisk. I teorikapittelet pekte vi på at kvalitetssikringen gjennom lærebokgodkjenning ble fjernet for om lag et kvart århundre siden (Koritzinsky, 2020, s. 230-231). Det at det ikke forekommer noen statlig godkjenning av lærebøkene frembringer en særlig viktig vurderingsevne og kvalitetssikring hos skoleledere som er dem som i skrivende stund sitter på makten til å selektere frem læreverk, laget av ulike forlag, til lærerne. Tallene fra skoleledere landet rundt indikerer at økonomi er et hovedmotiv og en fellesnevner når det kommer til valgene som tas inn mot hvilke læringsressurser det investeres i (Bergene et al., 2023, s. 55-56). Basert på dette er det fare for at den faglige kvaliteten i ressursene går på bekostning

av skoleeiers økonomiske motiv. Dette blir enda mer paradoksalt når lærere som Informant 2 og Informant 4 indikerer at de verken har tid, faglig kapasitet eller forkunnskaper til å rette kritiske blikk til lærebøkene eller designe egne opplegg. Informant 4 indikerer i sine svar at informanten har høyere tillit til læringsressursene enn egne fagkunnskaper.

Samtidig som det kan være problematiske aspekter med å ha svært høy tillit til læringsressurser – så er det lovpålagt at lærere gjennom forskrift til opplæringsloven i paragraf § 17-1 skal benytte læringsressurser. Informant 6 informerer om at informanten ikke benytter læringsressurser, noe som motstrider lovverket. Dette argumenterer informanten med at lærebøkene er gamle og utdaterte.

Til tross for svært ulike syn omkring i hvilken grad læringsressurser skal prege undervisningen peker de fleste informantene på flere like aspekter med hva som er attraksjonsfaktorene til læringsressurser. Det er spesielt to element hos informantene som forsvarer benyttelse av lærebøker og andre læringsressurser inn mot undervisningsplanlegging med hensyn til kompetansemålene. Informantene peker på at læringsressurser har tidsbesparende effekt ved at læringsressurser blant annet kan gjøre arbeidet med å finne temaer, inneha oppgaver og annet fagstoff som er tilpasset et eller flere av kompetansemålene som det skal jobbes med. I tillegg uttrykker flere av informantene at fagstoffet kan fungere som en form for et faglig sikkerhetsnett med tanke på å unngå for store faglige feilvalg knyttet til det profesjonsfaglige handlingsrommet lærerne må forholde seg til. Planleggingen av undervisningen kan dermed bli raskere, enklere og inneha et adekvat faglig nivå.

Våre funn indikerer at jo mer faglige kompetente lærerne opplever seg selv – i desto i høyere grad frigjør de sin undervisningsplanlegging fra skolens læringsressurser. Noe som konvergerer med Karseth et al. (2022, s. 32) som henviser til forskning som viser til at en fleksibel læreplan i stor grad krever høy grad av kapasitet og kompetanse hos lærere. Der Informant 2 og 4 indikerer et stort behov for faglig hjelp fra læringsressursene, opplever Informant 6 at lærebøkene kan bli for snevre. Dette kan delvis konvergere med det Koritzinsky (2020, s. 230) beskriver tilknyttet samfunnsfaglæreres følelse av en avhengighet av læreboka på grunn av “svak” utdanning i faget. Gjennom våre funn, beskriver flere av informantene at samfunnsfaget har utviklet seg betraktelig etter deres utdanningsløp knyttet til faget. Mange av dem lener seg i høy grad på læreboka.

Det at mange av informantene benytter lærebøker konvergerer med Utdanningsdirektoratet sin spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren i 2023. Her kom det frem at (Bergene et al., 2023, s. 42-43). Her kom det frem at hele 91 % av skolene benytter seg av digitale læringsressurser og 73 % benytter seg av trykte (analoge) læringsressurser (Bergene et al., 2023, s. 42-43) noe som ligger nært opp til våre informanternes bruk. Dette kan blant annet forklares gjennom Koritzinsky (2020, s. 230), som peker på at læreboka tilbyr noen forutsigbare og tiltrekkende elementer gjennom at ting som emner, lekser og prøver kan bli enklere å arbeide med. Dette står derimot kontradiktorisk til funnene våre, der lærerne likevel i stor grad opplever en ekstern forventning om å frigjøre seg fra læreboka i undervisningsplanlegging.

6. Avslutning og veien videre

I denne studien har vi prøvd å finne svar på vår arbeidstittel og problemstilling.

Arbeidstittel: *Fra kompetansemål til undervisningsplanlegging i samfunnsfaget.*

Problemstilling: *Hvilke tanker og prioriteringer gjør samfunnsfaglærere i arbeid med å realisere læreplanens kompetansemål etter 10. trinn og hvilke faktorer er det som påvirker disse prioriteringene?*

I studien vår har vi benyttet oss av kvalitative, semistrukturerte dybdeintervjuer av seks samfunnsfaglærere på ungdomsskoletrinnet fra tre ulike ungdomsskoler i Agder og Rogaland. Det teoretiske utgangspunktet vårt baserte seg på læreplanteori, fra Goodlad (1979), i tillegg til å belyse ulike rapporter og annen litteraturgjennomgang tilknyttet LK20.

Vår studies funn gir indikasjoner på at flere lærere prioriterer å bryte ned kompetansemålene til konkrete tematikker i utarbeidelsen av årsplaner. Av den grunn peker funnene på at kompetansemålene ikke blir benyttet i betydelig grad i det daglige arbeidet med undervisningsplanlegging. Det temafikserte fokuset har vi også sett spor av i vurderingsformer, som muntlig eksamen. Videre kan funnene våre indikere problematikk tilknyttet forståelsen og tolkningen av læreplanspråket i kompetansemålene, som kan vise til utfordringer med å overføre teori til praksis. Et annet funn som kommer frem, er at lærerne opplever at kompetansemålene setter et for høyt siktemål for den tiltenkte målgruppen. I tillegg indikerer funnene at flere lærere opplever handlingsrommet sitt for stort, og at det generelt ønskes mer konkret innholdsstyring.

Funnene tilknyttet tidsbruken til lærerne viser en generell oppfattelse av at det ønskes mer tid til undervisningsplanlegging. Videre viser funnene at vurdering er en faktor som styrer hvordan lærerne tilrettelegger og planlegger undervisning, og at vurderingsformene ofte knyttes opp mot tematikk, ikke kompetansemål.

Til slutt kan funnene våre indikere at undervisningsplanleggingen til samfunnsfaglærerne i stor grad blir påvirket av læringsressursene som er tilgjengelige på skolen læreren jobber på. Dette til tross for at funnene indikerer at lærerne kjenner på en forventning om å ikke lene seg for mye på lærebøker. Indikasjoner tyder på at årsakene til dette er at læringsressursene tilrettelegger for raskere planleggingstid og bidrar med faglig støtte inn mot kompetansemålene – der noen lærere

ikke opplever seg selv som faglig kompetente nok til å utarbeide egne undervisningsopplegg, tilpasset etter lokale forhold og elevmassen.

6.1 Veien videre

Det er mulig å argumentere for at funnene våre fra denne oppgaven kan være med på å danne grunnlag for å reise nye problemstillinger knyttet til LK20s implementeringsutfordringer inn mot læreplaner i fag og da spesielt samfunnsfaget. Basert på denne oppgavens besvarelse og funn knyttet til temafiksering kunne det vært interessant å foreta fremtidig forskning som omhandler observasjon og intervju av lærere i arbeidet med å utarbeide årsplan i samfunnsfaget. Spesielt ville det vært nyttig å få innblikk i valgene som foretas når lærere velger ut spesifikk tematikk knyttet til kompetansemålene i årsplaner. Basert på våre funn tilknyttet vurdering, vil en kvantitativ undersøkelse av hvilken type tematikk og kompetansemål som velges ut på forskjellige skoler knyttet til muntlig eksamen også kunne gi et berikende innblikk i LK20s implementering i skoleverket knyttet til samfunnsfaget. Tar vi til grunn funnene i denne besvarelsen knyttet til læringsressurser, kunne det videre også vært interessant å få et kvantitativt innblikk i hvor oppdaterte læreverkene er knyttet til LK20s kompetansemål i samfunnsfag. Et annet interessant aspekt å forske kvalitativt og kvantitativt på, kan være hvordan lærere kritisk forholder seg til bruk av kilder og læringsressurser i undervisning.

7. Litteraturliste

Andresen, B. B., Garmannslund, P. E. & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse – bedre læring: En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien “Kompetanse for kvalitet - strategi for videreutdanning av lærere”*. Oxford Research.

https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf

Bergene, A. C., Samuelsen, Ø. A., Daus, S., Lyckander, R., Vika, K. S. & de Besche, T. (2023, 29. juni). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2023*. (Rapport 2023:10). NIFU.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/sporsmal-til-skole-norge-varen-2023/>

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. (5. Utg.). Oxford University Press.

Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. (Red.). (2022). *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget.

Clark, T., Foster, L., Sloan, L. & Bryman, A. (2021). *Bryman's Social Research Methods*. (6. utg.). Oxford University Press.

Curtner-Smith, M. D. (1999). The more things change the more they stay the same: Factors influencing teachers' interpretations and delivery of national curriculum physical education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 75–97. <https://doi.org/10.1080/1357332990040106>

Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?: Læreplanen som idébærer - Et historisk perspektiv*. Gyldendal Akademisk.

Engh, R. & Gran, L. (2021). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig og demokratisk vurderingskultur* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Ferrer, M. & Wetlesen, A. (Red.). (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.

Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

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

Granlund, L., Mausehagen, S. & Munthe, E. (2011, 29. juni). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. (HiO-rapport 2011 nr 2). Høgskulen i Oslo. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2011/larerprofesjonalitet-i-spenningsfeltet-mellom-policy-og-profesjon/>

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

Hidle, K. M. W. & Skarpenes, O. (2021). "Formalistisk obskurantisme"? Forsøk på dechiffrering av læreplanen i samfunnsfag. *Nordidactica*, 11(2021:3), 24-50.

Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012, 13. juni). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*.

(NF-rapport nr. 4/2012). Nordlandsforskning. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Undervisning-og-laring-i-Kunnskapsloftet/>

Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene: Et instrumentalistisk mistak?*. Gyldendal akademisk.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

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

Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring*. (4. utg.). Universitetsforlaget.

Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring*. (5. utg.). Universitetsforlaget.

Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig Dybdelæring: Om og for demokrati og medborgerskap - bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.

Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.

Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utg.). Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03?lplang=http://data.udir.no/kl06/nno>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2018, 10. oktober). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/>

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2022, 19. oktober). *Fag og læreplaner: Regjeringen*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/?expand=factbox2615771>

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

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Strøm, B., Borge, L-E. & Haugsbakken, H. (2009). *Kartlegging av tidsbruk og organisering i grunnskolen*. (SØF-rapport nr. 04/09). Senter for Økonomisk Forskning AS. http://www.sof.ntnu.no/SOF/SOF%20R04_09.pdf

Sunde, D. J. & Wille, T. S. (2017). *Fra læreplan til klasserom: Kreativt arbeid med kompetanse og vurdering for læring i fag*. Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2019a, 13. mars). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b, 19. September). *UDIR - Vurdering i Kunnskapsløftet 2020* [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/360999703>

Utdanningsdirektoratet. (2020a, 13. august). *Kjennetegn på måloppnåelse - samfunnsfag 10. Trinn*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-samfunnsfag-10-trinn/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b, 16. juni). *Vurderinger og anbefalinger om fremtidens eksamen*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/vurderinger-og-anbefalinger-fremtidens-eksamen/>

Utdanningsdirektoratet. (2023a). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2023*. (Nr. 1-2023) [Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2023/?depth=0&print=1>

Utdanningsdirektoratet. (2023b, 15. august). *Hvordan bruke læreplanene?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a153411>

Utdanningsdirektoratet. (2024, 5. mars). *Digital visning av læreplanene*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/digital-visning-av-lareplanene/>

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Arbeidstittel: *Fra kompetansemål til undervisningsplanlegging i samfunnsfaget*

Problemstilling: *Hvilke tanker og prioriteringer gjør lærere i arbeid med å realisere læreplanens kompetansemål og hvilke faktorer er det som påvirker disse prioriteringene?*

Vår masteroppgave handler om kompetansemål i samfunnsfaget inn mot undervisningsplanlegging. Kunne du ha sagt noe innledningsvis om hvordan du tenker rundt dette?

1. Læreplan inn mot kompetansemål

- a. Hvordan forstår du som lærer begrepet “kompetansemål”?
- b. Den overordnede delen av læreplanen setter noen overordnede rammer og legger noen føringer for undervisning. Kompetansemålene er derimot mer konkrete for hva undervisningen skal inneholde. Hvilke tanker har du rundt forholdet mellom disse to?

2. Kompetansemål overordnede tanker

- a. Kompetansemålene i samfunnsfag er et førende element som lærere er pliktet til å jobbe etter i planleggingen av undervisning. Kan du si litt om hvordan du forstår din rolle i å realisere disse kompetansemålene?
- b. Et av de overordnede grepene med den nye læreplanen handler om det å legge til rette for mer dybdelæring. I de eldre læreplanene var kompetansemålene mer spesifikke, men det var derimot mange flere kompetansemål (dobbelte så mange som i dag). Kan du si noe om hvordan du tenker rundt for-

holdet mellom dybdel ring og kompetansemål? Er det store forskjeller fra tidligere læreplaner?

c. Det er vanlig å tenke at mange lærere begynner sin undervisningsplanlegging med å først ta utgangspunkt i et eller flere kompetansemål. Hender det at du går motsatt vei? Det at du først tenker ut tema og didaktisk tilnærming rundt et undervisningsopplegg og så knytter det til et eller flere kompetansemål? Kan du i så fall gi et eksempel på dette?

3. Et stort handlingsrom?

a. Mange lærere oppfatter at når man har redusert antall kompetansemål og at de er mindre spesifikke, gir det noe større handlingsrom. Hvilke tanker går du deg om handlingsrommet ditt som lærer i samfunnsfag knyttet til kompetansemålene? Er det for fritt? Burde det vært friere? Hva tenker du?

b. Om det er sånn at de nye kompetansemålene gir større handlingsrom tror du da at din undervisningsplanlegging i samfunnsfag er markant annerledes enn andre samfunnsfaglærere som underviser i samme alderssegment på egen skole? I så fall: hvorfor? Hvordan?

c. Om det er sånn at de nye kompetansemålene gir større handlingsrom tror du da at din undervisningsplanlegging i samfunnsfag er markant annerledes enn andre samfunnsfaglærere som underviser i samme alderssegment på tvers av Norge? I så fall: hvorfor? Hvordan?

d. Dersom det er slik at ulikt innhold i samfunnsfagundervisningen blant norske elever er en styrke eller en utfordring for den norske grunnskolen - etter din faglige vurdering? I så fall: hvorfor? Hvordan?

4. Kunnskap vs. ferdigheter og kritisk tenkning

a. I tidligere læreplaner har det vært et større fokus på *kunnskap*, mens i LK20 er det et større fokus på *ferdigheter* og *kritisk tenkning* i kompetansemålene. Hvilke tanker gjør du deg om dette og hvordan preger det din undervisningsplanlegging?

b. Hvilke tanker gjør du deg om verbene som benyttes i kompetansemålene? Eksemplifisert: “Drøft hvordan”, “reflekter over”, “gjør rede for”, “vurdere”, “utforske” og “beskrive”...

c. Er det noen av verbene i kompetansemålene som er av å høyere prioritet og/eller omfang enn andre? Hvis, ja – hvorfor?

5. Tidsbruk

a. Det finnes en god del forskning som viser til at lærere opplever utfordringer knyttet til tidsbruk innenfor undervisning knyttet til et kompetansemål. Kan du si litt om hva du tenker rundt det som har med tidsbruk i faget å gjøre?

b. Hva tenker du om kompetansemålenes arbeidsomfang? Er det noen kompetansemål som oppleves mer tidkrevende enn andre å arbeide med? Eksempler?

c. I arbeid med et konkret kompetansemål, når opplever du at et kompetansemål er “oppnådd”?

d. I arbeidet med kompetansemålene - hvordan jobber du? Jobbes det f.eks. gjennom ett og ett kompetansemål om gangen eller er arbeidet med hvert spesifikke kompetansemål gjennomgående gjennom hele året?

e. Er det noen kompetansemål du tenker er spesielt viktige å prioritere i en tidsklemme?

f. Er det noen kompetansemål du tenker er mindre viktige å prioritere i en tidsklemme?

g. I ungdomsskolen har lærerne tre år på å komme gjennom alle kompetansemål i samfunnsfag (etter 10. årstrinn). Noen skoler har en overordnet årsplan eller treårsplan som danner utgangspunkt for undervisning. Det finnes en del eksempler på lærere som kun er ansatt i ett år om gangen. For eksempel kan en lærer i 8.klasse jobbe seg gjennom “alle” kompetansemål i løpet av ett år. Den samme læreren kan også tenke at det er logisk å arbeide gjennom kun $\frac{1}{3}$ av kompetansemålene ettersom det fortsatt er to år igjen før kompetansemålene skal være oppfylt. Hvordan forholder du deg til kompetansemål i et skoleårs-perspektiv kontra et treårig perspektiv? Tanker?

6. Læringsressurser

a. Vi vet at tilgangen på læringsressurser for mange lærere er med på å forme undervisningsplanleggingen. Hvilke læringsressurser benytter du deg typisk av i planlegging av undervisning med hensyn til kompetansemål?

b. Det har lenge vært kjent i norsk skole at lærebøkene har vært med på å sette føringer for hvordan undervisningen skal foregå. På hvilken måte opplever du at læringsressurser, som for eksempel lærebøker, er styrende for undervisningen og prioriteringene dine knyttet til kompetansemål?

c. Det er mulig å tenke seg at samfunnsfaglærere har som mål å komme seg gjennom en lærebok gjennom et skoleår. Har du noen tanker rundt dette? Er dette noe som er med på å styre din undervisningsplanlegging?

7. Skolesamarbeid

- a. Nå skal vi snakke litt om samarbeid og hvordan andre i skolesamfunnet kan ha en rolle i din undervisningsplanlegging. Når du planlegger undervisning i samfunnsfag - i hvilken grad opplever du at andre er med på å påvirke din undervisningsplanlegging?
- b. Har din skoleledelse (Rektor, avdelingsleder, teamleder, fagansvarlig) påvirkning på din planlegging knyttet til kompetansemål og innhold? Hvordan?
- c. Har skolen noen overordnede fokusområder som prioriterer enkelte kompetansemål mer enn andre?
- d. Samarbeider du med kollegaer innen samme fag eller andre fag når du planlegger undervisning sett i lys av kompetansemålene? I så tilfelle, i hvilket omfang og på hvilke måter?
- e. Jobber du primært individuelt eller i team når du planlegger undervisning i samfunnsfag? Hvordan?

8. Elevmedvirkning

- a. Elevmedvirkning har fått en større plass i det nye læreplanverket. I hvilken grad har dette betydning for hvordan du planlegger undervisning?
- b. I hvilken grad tar du hensyn til elevenes interessefelt i planlegging av undervisning knyttet til kompetansemål?
- c. Er det noen kompetansemål som du tenker tilrettelegger mer for elevmedvirkning enn andre?

d. Kompetansenivået i en klasse kan variere fra faglig svakere til faglig sterkere elever. Har du noen tanker rundt dette når du skal planlegge og prioritere undervisning knyttet til kompetansemål?

9. Faglig kompetanse

a. Kompetansemålene vi har foran oss her gir noen ulike muligheter knyttet til valg av tematikk. Er det noen fagfelt innenfor samfunnsfaget du opplever at du har en spesiell faglig kompetanse for? I hvilken grad er dette styrende for din undervisningsplanlegging?

b. I motsetning, er det kompetansemål du nedprioriterer i planlegging av undervisning grunnet manglende interesse for tema, manglende kompetanse eller at du vurderer det som mindre viktig?

10. Vurdering

a. Som lærer har man et ansvar for å gjennomføre ulike typer vurdering. I ungdomsskolen skal du også sette standpunkt karakter. I hvilken grad er vurdering styrende for valg av og prioriteringen mellom kompetansemål og undervisningsplanlegging?

b. Når du skal planlegge undervisning, tenker du da først på hvilken type vurdering du skal gjennomføre etter en periode? (For eksempel at du trenger en muntlig vurdering) Eller går du ut fra kompetansemålet og finner en vurderingsform som passer?

c. I hvilken grad er eksamen styrende for prioriteringer mellom kompetansemål og din undervisningsplanlegging?

11. Åpent spørsmål

a. Avsluttende, er det noe du tenker er relevant som vi ikke har vært inne på? Eller er det noe du har lyst å tilføye til det vi allerede har snakket om knyttet til kompetansemål og undervisningsplanlegging?

Vil du delta i forskningsprosjektet: « Fra kompetansemål til undervisningsplanlegging i samfunnsfaget»?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan ulike samfunnsfaglærere *faktisk* arbeider, tolker, vurderer og hensyntar ulike aspekter når de arbeider med de nye kompetansemålene fra LK20 inn mot undervisningsplanlegging.

Dette er en masteroppgave hvor problemstillingen lyder slik: «*Fra kompetansemål til undervisningsplanlegging i samfunnsfaget*» med undertittelen: “*Hvilke tanker og prioriteringer gjør lærerne i arbeidet med å realisere læreplanens kompetansemål og hvilke faktorer er det som påvirker disse prioriteringene?*”.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi vi ønsker å komme i kontakt med samfunnsfaglærere som jobber på ungdomsskoletrinn i Agder. Navnet og mail adressen din har vi fått gjennom Universitetet i Agder sine samarbeidsskoler. Det er omtrent 10 personer om har fått denne henvendelsen, og vi ønsker et utvalg på et sted mellom 5-7 stykker for å gjennomføre studien.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å samle inn data skal vi benytte oss av individuelle dybdeintervjuer. Samtalen kommer kun til å bli tatt opp med lydopptak. Intervjuformen innebærer at vi stiller refleksjonsspørsmål og oppfølgingsspørsmål, samtidig som vi legger til rette for at du kan styre samtalen og komme med innspill og tanker. Vi er to studenter som kommer til å fungere som intervjuere.

Gjennom intervjuene er vi interesserte i å høre litt om din bakgrunn som lærer. Hvordan du forstår og arbeider med de nye kompetansemålene for LK20 rettet inn mot undervisningsplanlegging og overordnet del av læreplanen. I tillegg til andre temaer som handlingsrommet til lærerne, tidsbruk, læringsressurser, kollegiet, personlig kompetanse, elevenes interesser og vurdering. Dette er temaer en gjerne kan reflektere over i forkant av intervjuet.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern her: <https://www.uia.no/om-uia/si-ifra/informasjonsikkerhet-og-personvern/personvern-paa-uia>

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

De som vil ha tilgang til personopplysningene er oss studenter og vår veileder.

Personopplysningene vil lagres på en lydopptaker som vil lagres forsvarlig slik at ingen uvedkommende får tilgang til denne. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en

kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltakerne i denne oppgaven vil ikke kunne gjenkjennes da opplysninger vil anonymiseres i stor grad, det er hovedsakelig informasjon knyttet til jobb-bakgrunn som er relevant.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31. mai 2024. Opplysningene vil da bli slettet.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Morten Jeppesen, som er veilederen vår til dette masterprosjektet. Jeppesen er universitetslektor ved UiA. Mailadressen hans er morten.jeppesen@uia.no og mobilnummeret er: +47 928 15 194.
- Vårt personvernombud:
- Trond Hauso, personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Fra kompetansemål til undervisningsplanlegging i samfunnsfaget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt dybdeintervju
- at forskerne/studentene kan gi opplysninger om meg til prosjektet

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

Navn & dato

Med vennlig hilsen:

Morten Jeppesen
(Forsker/veileder)

Ruben Langåker & Mathias Larsen Navjord
Masterstudenter

Vedlegg 3 – Godkjenning fra SIKT

30.05.2024, 21:24

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

500795

Vurderingstype

Automatisk

Dato

24.12.2023

Tittel

Masteroppgave Samfunnsfag

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Morten Jeppesen

Student

Ruben Langåker

Prosjektperiode

01.01.2024 - 31.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.